

Palimpseste

sciences · humanités · sociétés
RECHERCHE À L'UNIVERSITÉ RENNES 2

numéro 12

automne-hiver 2024



L'Université



**UNIVERSITÉ
RENNES 2**

Éditorial

Vincent Gouëset

Président de l'université Rennes 2

Bruno Élisabeth

Rédacteur en chef de la revue *Palimpseste*

L'Université

Lancée en 2019 à l'initiative de Leszek Brogowski, alors vice-président Recherche de l'université Rennes 2, la revue *Palimpseste*, dédiée aux travaux scientifiques menés dans les laboratoires de l'université Rennes 2, est un objet singulier qui, depuis cinq ans, traite la question du sens et de la méthode des recherches menées au sein de l'établissement. Cette revue a participé à la transmission des savoirs tout en faisant connaître les travaux des chercheuses, chercheurs, doctorantes, doctorants et parfois aussi des ingénieurs ou bibliothécaires de l'établissement.

Ces cinq dernières années, les membres du comité éditorial se sont réunis, ont lu et ont discuté chaque article. Ils sont parvenus à faire paraître douze numéros traitant de thématiques variées, allant des innovations en sciences humaines et sociales aux temporalités événementielles, en passant par le genre ou les relations humains-non humains. Les auteurs et les autrices ont été nombreux à répondre avec enthousiasme aux appels à articles.

Cependant, éditer une revue de cette qualité est un travail exigeant qui nécessite un très fort investissement. Plusieurs membres du comité éditorial, présents depuis le début de l'aventure, ont souhaité passer la main, d'autres les ont remplacés, mais pendant cette dernière année un essoufflement s'est fait ressentir. Malgré les efforts du comité éditorial et du service communication, la revue n'a pas élargi son lectorat, et son rayonnement en dehors de Rennes 2 est demeuré en deçà de nos ambitions. C'est donc avec un pincement au cœur que l'équipe de direction a décidé de mettre fin à l'édition de cette revue originale et unique.

À l'occasion de cet ultime numéro, *Palimpseste* a pris l'Université pour sujet, conviant les lectrices et les lecteurs à un exercice autoréflexif. L'enjeu, en se penchant sur l'institution dans laquelle nous étudions, enseignons et cherchons, est de mieux comprendre, de mieux appréhender ce qui nous rassemble, ce que nous partageons et ce qui nous porte vers un avenir commun. Une façon de montrer que la fin d'une revue ne signifie en rien l'arrêt de la pensée et du foisonnement créatif. La recherche à Rennes 2 continuera d'être diffusée grâce aux multiples initiatives de notre communauté toujours prompte à se réinventer. Nous tenons à adresser nos sincères remerciements à celles et ceux qui ont contribué à faire vivre *Palimpseste* pendant toutes ces années et tout particulièrement à Leszek Brogowski, sans qui ce projet n'aurait pas vu le jour. La revue, qui constitue une magnifique illustration de la recherche à Rennes 2, restera consultable sous forme d'archives numériques.

EN COUVERTURE :

Les amphithéâtres Renan et Châteaubriand,
le 1^{er} décembre 1986.

© Louis Couvert

DOSSIER

- 6** *Palimpseste* ou comment écrire, réécrire Rennes 2. Introduction
Emmanuel Guiselin
- 9** Mais qu'est-ce qu'une université ? Un idéal face à des vents contraires
Philippe Blanchet Lunati
- 12** Rennes 2 au miroir de ses statuts. Entrelacs pour un destin croisé
avec l'Université faurienne
Emmanuel Guiselin
- 16** L'émergence d'un DEUG AES à Rennes. Entre politique nationale
et stratégies locales
Céline Dumoulin et Alexandra Filhon
- 20** *Living Lab* : pour une coopération des praticiens et des chercheurs
en pédagogie à l'université
Elsa Chusseau, Maëlle Crosse, Geneviève Lameul et Virginie Messina

DOSSIER

- 24** « Univer.Cité » : une mission universitaire au service de la collectivité
Benoît Feildel et Yves Bonny
- 28** Les doctorants, acteurs clés pour l'Université de demain.
Enjeux et perspectives face aux défis sociaux et environnementaux
*Louis Amiot, Marielle André, Noémie Clauzet, Chloé Damay
et Juliette Le Gall Küçük*
- 32** Le corps, l'expérience et l'émancipation à l'Université
Bleuenn Lollivier et James Masy
- 36** « Un personnel BIATSS directeur artistique, c'est exceptionnel
dans le monde universitaire »
Propos recueillis par Bruno Élisabeth et Anaïs Giroux
- 42** Annexe. Projet de statuts de l'université de Haute-Bretagne
voté par l'Assemblée constitutive provisoire de l'université
le 5 juin 1970

Palimpseste ou comment écrire, réécrire Rennes 2

Introduction

Emmanuel Guiselin*

Tel un palimpseste, qu'« on gratte pour écrire de nouveau », l'Université se réinvente, se réécrit sans cesse.

Ainsi, de l'université de Paris, créée en 1215, à l'université contemporaine – dont les fondements, en France, ont été posés par la loi Faure de novembre 1968 –, l'Université s'est réinventée, mais est restée ce qu'elle a toujours été : un regroupement, une association de « maîtres » et d'étudiants dans une même communauté universitaire, lieu de transmission, d'échange et de production des savoirs ; mais aussi une institution régie par des statuts officiels et portée par sa capacité à se doter de structures internes, des facultés et des collèges au Moyen-Âge, des unités de formation et de recherche (UFR) aujourd'hui.

L'histoire de Rennes 2 est à l'image de l'histoire des universités françaises. L'« Université Rennes-II », longtemps « Université de Haute-Bretagne » (UHB) pour marquer son « enracinement et [sa] vocation régionale » (André Lespagnol), est venue regrouper des unités d'enseignement et de recherche (UER) identifiées dans la foulée de la loi Faure et issues de la Faculté des lettres et sciences humaines. Quoique composée sur une base asymétrique au regard des éléments constitutifs de l'université de Rennes-I, agrégeant les UER issues des autres facultés de l'ancienne université (Facultés des sciences, de médecine et de pharmacie, de droit et de sciences économiques), Rennes 2 s'est ancrée très vite dans le modèle d'université voulu par Edgar Faure : une université autonome, participative et pluridisciplinaire.

Il a paru opportun aux membres du comité de rédaction de *Palimpseste*, de consacrer ce numéro de la revue, en forme de point d'orgue, à « l'institution dans laquelle nous étudions, enseignons et cherchons », pour reprendre les mots de l'éditorial qui ouvre ce numéro. Un numéro dédié à Rennes 2 donc, avec, en toile de fond, l'institution « Université ».

Dans son histoire partagée – déjà jalonnée de commémorations : les vingt-cinq ans en 1994, puis les « 50 ans », en 2019 –, Rennes 2 s'est affirmée comme une université à part entière en Arts, Lettres, Langues, Sciences humaines et sociales et Sports (ALL-SHSS). En s'affirmant, elle s'est donné une personnalité, une « âme collective » (Michel Denis), une singularité. C'est, en somme, à la recherche de cette personnalité et de cette singularité que nous convient les contributions rassemblées dans ce numéro, autour de trois volets complémentaires : l'institution, ses missions et ses acteurs.

L'Université française et Rennes 2, destins croisés

Deux contributions permettent d'abord de situer – et de mettre en regard – l'Université française et l'université Rennes 2. Philippe Blanchet, ancien président du conseil académique (2019-2023), s'interroge sur ce qu'est une université, révélant « un idéal face à des vents contraires ». Cet idéal, cette « idée d'université », pour reprendre la quête de Karl Jaspers, a été porté par les lois Faure, puis Savary, avant que d'autres lois, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) de 2007 notamment, ne confrontent les universités

* Professeur de droit public, membre du Laboratoire interdisciplinaire de recherche en innovations sociétales (LiRIS) et vice-président Ressources Humaines et Dialogue social.

issues de la loi d'orientation « à des vents contraires ». Rennes 2, comme ses consœurs, a inscrit ses pas dans l'itinéraire législatif qui a jalonné la construction du modèle contemporain d'université. Tantôt, en luttant, avec vigueur, contre les dévoiements de l'idée faurienne d'université, comme ce fut le cas avec le refus des régressions démocratiques de la loi Sauvage que consacra la démission du président Michel Denis, en 1980. Tantôt, et le plus souvent, en épousant les aspects les plus positifs du modèle faurien, telles la participation ou la recherche constante d'un équilibre entre les pouvoirs. Car l'université Rennes 2 se caractérise par un fort attachement aux principes de la démocratie. C'est ce que retrace la contribution « Rennes 2 au miroir de ses statuts », des statuts dont l'écriture et la réécriture ont jalonné l'histoire de l'université. Leur première version, votée en juin 1970, et jointe en annexe à ce numéro, porte ainsi, déjà, une culture d'établissement profondément démocratique, coulant Rennes 2 dans le moule d'un régime parlementaire, rehaussé d'une forme de démocratie directe, assemblées générales à l'appui.

D'une loi à l'autre, cependant, Rennes 2 n'est jamais sortie du principal type d'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP) dessiné par les lois Faure et Savary : l'université. Or, ce type d'EPSCP, largement majoritaire en 1984 lorsqu'ont été identifiés d'autres types d'EPSCP – les instituts et écoles extérieurs aux universités, les grands établissements, les écoles françaises à l'étranger... – est en passe aujourd'hui d'être devancé par les « grands établissements ». Ces derniers, au nombre de 40 au 1^{er} septembre 2024, dépasseront bientôt les universités, à la faveur de l'appétence de nombre d'universités pour le statut d'établissement public expérimental (EPE) au destin programmé de « grand établissement », suivant l'ordonnance Vidal de décembre 2018. Telle n'est pas la trajectoire de Rennes 2, qui a entendu aussi s'écarter du processus de fusion avec Rennes 1. Pour autant, aujourd'hui, comme hier et demain, Rennes 2, université située, s'inscrit dans une politique de site, tenant compte et interagissant avec ses environnements. Environnement local d'abord, avec des campus, Villejean en particulier, dont l'histoire se confond avec celle de l'université et des quartiers qui les ont accueillis. Mais aussi environnements régional, européen – comme en atteste l'appartenance de Rennes 2 à l'Alliance EMERGE forte de huit autres universités – et international.

Rennes 2 et ses missions : enseignement et recherche pour une université sociale

Reflétées dans l'intitulé de la catégorie des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, les missions de l'Université s'ordonnent autour de la formation et de la recherche, mais aussi de l'orientation et de l'insertion professionnelle, vecteurs de « promotion sociale ». À la jointure de ces différentes missions, une contribution de Céline Dumoulin et d'Alexandra Filhon met en perspective, « entre politique nationale et stratégies locales », l'émergence de DEUG Administration économique et sociale (AES) à Rennes, l'un à l'université de Rennes 1, orienté « vers la gestion », l'autre à l'université Rennes 2, orienté « vers les sciences sociales ». Si ces deux formations, mises en place dans les années 1970, connaîtront des destins différents (la formation de Rennes 1 est désormais fermée, tandis que celle

de Rennes 2 est devenue l'un des principaux départements de formation de l'UFR Sciences sociales), elles sont caractéristiques d'universités pluridisciplinaires. Singulièrement dans le cas de l'UHB, qui vit dans ce DEUG pluridisciplinaire, aux côtés des DEUG Langues étrangères appliquées (LEA) et Mathématiques appliquées et sciences sociales (MASS), l'occasion d'affirmer sa vocation pluridisciplinaire au-delà des formations issues de l'ancienne Faculté des lettres, tout en permettant une démocratisation des publics accueillis. Une autre contribution, co-écrite par deux expertes en pédagogie universitaire à la direction d'appui à la pédagogie de Rennes 2 : Elsa Chusseau et Maëlle Crosse, ainsi que par deux universitaires en sciences de l'éducation : Geneviève Lameul et Virginie Messina, vient éclairer une expérience originale, promesse d'un renouvellement bienvenu des pratiques pédagogiques à l'université. Fondé sur la coopération, le *Living Lab* a permis de créer « un espace de métissage entre savoirs pratiques et académiques », avec, comme fruit attendu de l'interconnexion entre outils de la recherche et questions pédagogiques, une mission de formation mieux en phase avec « la massification » et « l'évolution culturelle des étudiants ». Autre témoignage d'une université toujours plus sociale : la mission « Univer.Cité », que présentent Benoît Feildel et Yves Bonny, enseignants-chercheurs membres de l'UMR ESO. « Troisième mission centrale » des universités, la mission « se positionne comme un levier de coopération entre l'université et la société civile et comme un vecteur d'émancipation sociale ». Porteuse d'une université en phase avec la société et interagissant avec elle, cette mission s'inscrit dans la droite ligne de la vocation culturelle assignée aux universités par Edgar Faure : permettre de développer la « dimension culturelle » de chaque être, à l'intérieur de l'Université, mais aussi dans la société, dont l'Université est l'une des composantes essentielles. Université, Univer.Cité, université sociale : tout est dit en quelques mots qui se reflètent.

Rennes 2 et ses acteurs : une communauté émancipatrice

Communauté vivante et formant société, la communauté universitaire Rennes 2 se dessine avec trois autres contributions qui, mises bout à bout, révèlent la force émancipatrice de notre université. En premier lieu, Louis Amiot, Marielle André, Noémie Clauzet, Chloé Damay et Juliette Le Gall Küçük viennent témoigner du rôle central des doctorants dans la vie de l'Université. Force vive de la recherche et de l'enseignement à l'Université, les doctorantes et doctorants aspirent à un meilleur équilibre « entre temporalité et relations humaines », au sein de leur unité de recherche et, plus largement, au sein de l'institution universitaire et de la communauté scientifique. L'université reçoit ainsi autant qu'elle donne aux enseignants-chercheurs de demain. Une autre contribution, de Bleuenn Lollivier et de James Masy, considère « le corps, l'expérience et l'émancipation à l'université ». Deux expériences d'étudiantes sont retracées entre « complexité du processus d'émancipation du corps des jeunes femmes » et une université, Rennes 2, qui « a pu être un espace favorable [à ce] processus personnel d'émancipation ». Le numéro se conclut par l'interview d'un personnel BIATSS, Francis Blanchemanche, devenu directeur artistique à Rennes 2 après y avoir été étudiant.

Doctorantes et doctorants, étudiantes et étudiants, personnels : autant d'acteurs de notre communauté universitaire, tout à la fois bénéficiaires et leviers de cette force émancipatrice d'une université restée fidèle à ses valeurs humanistes et à sa vocation culturelle.

Références bibliographiques

-
- Les 50 ans de l'Université Rennes 2, université Rennes 2, 2019.
J. de Chalandar, *Une loi pour l'Université*, Desclée de Brouwer, 1970.
M. Denis (dir.), *Entre fidélité et modernité. L'Université Rennes 2 Haute Bretagne. 25^e anniversaire 1969-1994*, PUR, 1994.
K. Jaspers, *Die Idee der Universität*, trad. J. Spurk, *De l'Université*, 2008, Parangon/Vs.
B. Poucet et D. Valence (dir.), *La loi Edgar Faure. Réformer l'université après 1968*, PUR, 2016.

Mais qu'est-ce qu'une université ?

Un idéal face à des vents contraires

Philippe Blanchet Lunati*

Les caractéristiques particulières des universités sont souvent méconnues ou mal comprises. Répondant à une quête idéale des savoirs et de leur transmission, l'Université doit faire face à des intérêts politiques et économiques qui contestent son indépendance et cherchent à s'en emparer ou à la détourner de ses missions essentielles.

Une université, comme établissement constitutif de l'Université en général, est d'abord définie par ses missions : élaborer des connaissances scientifiques nouvelles, les enseigner pour former de nouveaux chercheurs, diffuser ces connaissances scientifiques à un large public étudiant et à l'ensemble des sociétés. Pour garantir la scientificité et l'innovation, donc l'exercice du doute, de la critique, du débat, de l'originalité, du tâtonnement, les universités doivent avoir des valeurs et la meilleure protection possible contre les ingérences d'autres intérêts (économiques, politiques, religieux, idéologiques). D'où les « franchises universitaires », « libertés académiques » et l'indépendance statutaire des universitaires qui est, dans le système français, de niveau constitutionnel. Elle est créée par la communauté sociale qui s'engage à lui garantir l'exercice du temps long et toute liberté intellectuelle, la financer sans condition parce que sa valeur est bien supérieure à son coût, à en protéger l'indépendance totale, l'autogestion par la communauté universitaire.

C'est aussi une communauté socioprofessionnelle, composée de trois grands sous-ensembles : les enseignants-chercheurs (dorénavant EC) et apparentés (autres

enseignants et chercheurs), les personnels administratifs et techniques, les étudiants (personnes majeures, ayant notamment le droit de vote). Ces trois sous-ensembles ont des statuts et des fonctions différents, même si les frontières en sont brouillées par des statuts intermédiaires ou cumulés, comme celui des doctorants (à la fois personnel et étudiant) ou de personnel enseignant non universitaire ou non titulaire dit « du second degré », « vacataires », « contractuel », etc. Une université, c'est donc aussi un lieu de vie, de culture, d'études, de travail : un campus.

Tendances vers une indépendance scientifique et démocratique

Le préambule de la Constitution de 1946 fait du service public d'éducation un « devoir de l'État ». La loi Faure de 1968, suite au mouvement étudiant, pose les bases de l'Université française d'aujourd'hui dans le contexte d'une forte augmentation des effectifs étudiants et enseignants du supérieur. Rompant avec l'autorité du ministère, de recteurs d'universités nommés et d'un petit groupe de professeurs dirigeant des facultés, la loi Faure, votée à l'unanimité tous partis confondus (moins 39 abstentions à l'Assemblée nationale), instaure un conseil d'université composé le plus souvent d'élus au sein des conseils d'UER (substitués aux facultés, ancêtres des UFR) eux-mêmes élus, un président élu par ce conseil, des statuts propres à chaque université votés par les deux tiers du conseil, une représentation

* Professeur de sociolinguistique, membre du Centre d'Études des Langues, Territoires et Identités Culturelles – Bretagne et Langue Minoritaires (CELTIC-BLM) et ancien président du conseil académique.

étudiante, un sixième de personnalités extérieures, l'accès non sélectif à tout bachelier, la fin du contrôle administratif et budgétaire *a priori* remplacé par un contrôle *a posteriori*.

En 1984, la loi Savary développe les principes de la loi Faure. Elle crée, en plus du conseil d'administration et du conseil scientifique, un conseil des études et de la vie universitaire. Le président de l'université est élu par l'ensemble des membres des trois conseils, eux-mêmes élus dans plusieurs collèges où les personnels, notamment de statut universitaire, sont majoritaires et les étudiants très représentés. Le décret portant statut particulier des universitaires publié en parallèle, auquel est donné un niveau constitutionnel, vient renforcer et protéger l'indépendance des EC. Ce principe fondamental sera confirmé par l'Europe et par la loi de programmation de la recherche de 2020.

Tendances vers un contrôle managérial et un abandon à des « lois du marché »

Par des textes de 1976 et 1979, la secrétaire d'État à l'Enseignement supérieur et la Recherche (ESR), A. Saunier-Séité, tente de modifier la loi Faure et d'effacer les effets de mai 68. Dans une « note » rédigée à l'intention des présidents d'université, elle « plaide pour un renforcement de la tutelle de l'État sur les établissements d'enseignement supérieur (...) qui permettrait aux recteurs de se substituer aux présidents en cas de difficulté de fonctionnement » et propose d'instaurer « au profit du ministère le pouvoir de révocation et de dissolution (...) des conseils, des directeurs d'unité d'enseignement et de recherche (UER) et Présidents ». L'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 stoppe ce projet, qui a provoqué des grèves et refus d'application.

En 1986, le projet de loi Devaquet (du nom du ministre), vise à abroger les lois de 1968 et 1984. Il a pour projet de « libéraliser » l'Université en augmentant son « autonomie », notamment en laissant la possibilité d'une sélection à l'entrée de l'université et d'augmenter le prix des inscriptions. Il ne s'agit pas d'une autonomie au sens d'indépendance scientifique mais de glisser vers un modèle d'entreprise privée. Un mouvement massif s'y oppose, dont la répression conduit à la mort de l'étudiant Malik Ousseki sous les coups de la police le 6 décembre 1986. Le président de la République, élu à gauche, soutient la protestation, le projet de loi est retiré, le ministre démissionne.

Après d'autres mesures en 2002 et 2006, la loi de 2007 « relative aux libertés et responsabilités des universités » (LRU), portée par la ministre V. Péresse sous le mandat du président N. Sarkozy, est celle qui a eu l'impact le plus fort sur les universités françaises dans leur état actuel. Elle a été

médiatisée sous le nom trompeur et valorisant de « loi d'autonomie des universités ». Ses objectifs sont : réduction de la représentation de la communauté au conseil d'administration au profit de personnalités extérieures y compris venues du privé, pouvoirs accrus du président façon « manager », appuyé par une prime à la majorité des sièges au conseil d'administration (CA) lors des élections (avec la LRU, ce sont désormais les seuls membres élus du CA qui élisent le président)¹, possibilité de recruter des contractuels (qui ne bénéficient pas des mêmes protections académiques que les titulaires) à la place de fonctionnaires y compris pour l'enseignement et la recherche. Le président-manager et son CA sont désormais chargés de « piloter » une « stratégie » « d'attractivité » et « d'excellence » dans une perspective de « croissance » concurrentielle face aux autres universités (d'où les incitations à regrouper/fusionner des universités pour en créer de plus grandes), comme si l'université était devenue une entreprise qui doit se vendre et dominer « des parts de marché ». Cette marchandisation de la connaissance est confirmée par la participation à des classements aux méthodes biaisées comme celui dit « de Shanghai », à une « professionnalisation » des formations pour les adapter au marché de l'emploi, d'où une sélection à l'entrée du master après avoir limité l'accès au doctorat en 2006 et avant de limiter l'accès en 1^{ère} année en 2018.

L'« autonomie » budgétaire élargie a rendu possible un retrait de l'État qui exerce dès lors une pression voire un chantage. En décidant d'une dotation budgétaire souvent très insuffisante, il conduit les universités à supprimer des postes et des activités, à faire appel aux fonds privés, à mettre en œuvre sa politique en échange de rallonges budgétaires, ce qui réduit l'autonomie de l'établissement. Beaucoup d'universités se sont trouvées en déficit, ce qui a permis aux recteurs (représentant le gouvernement) de prendre en main la gestion de ces universités. La LRU a soulevé un puissant mouvement de contestation. En 2008-2009, en conséquence de la LRU, un projet de décret modifiait les modalités de recrutements, de service et de suivi de carrière des EC, portant atteinte à l'indépendance des EC. Un mouvement de protestation obtient la réécriture du décret. En 2010, le droit de veto donné aux présidents d'université sur le recrutement d'un EC est déclaré contraire à l'indépendance constitutionnelle des EC par le Conseil constitutionnel, qui rétablit la collégialité paritaire des décisions.

En 2013, la loi proposée de la ministre G. Fioraso rétablit un peu de démocratie : davantage d'élus des personnels et des étudiants dans les conseils centraux (mais participation des personnalités extérieures à l'élection du président), création d'un conseil académique (CAC), qui peut avoir une présidence propre, qui a une vice-présidence étudiante, et

des compétences décisionnelles spécifiques. Il constitue une sorte de contre-pouvoir à ceux du CA et du président. Mais la loi permet le cumul incohérent des deux présidences par la personne élue pour présider l'établissement. La loi maintient l'ensemble des autres dispositions de 2006-2007, dont l'obligation de regroupements territoriaux voire de fusion des établissements.

De nombreuses dispositions, issues de la grande offensive menée par la ministre F. Vidal sous le premier mandat du président E. Macron, poursuivent la transformation de l'ESR français dans une direction encore plus néolibérale, déclinée en trois textes : la loi dite « Orientation et Réussite des Étudiants » (ORE) du 8 mars 2018 qui met en place une sélection à l'entrée en 1^{ère} année à l'université, l'ordonnance du 12 décembre 2018 « relative à l'expérimentation de nouvelles formes de rapprochement, de regroupement ou de fusion des établissements d'enseignement supérieur et de recherche », la loi de Programmation de la Recherche du 24 décembre 2020 (LPR) et ses textes d'application. Ces trois grandes mesures ont été très contestées. L'ordonnance de 2018 permet aux établissements de se regrouper en établissements à statuts expérimentaux (EPE) qui dérogent aux règles et lois en vigueur (dont les lois Faure et Savary). L'ordonnance permet une modification profonde de la représentation de la communauté universitaire et de son fonctionnement démocratique.

Les mots sont révélateurs

Depuis quelques années la notion d'« opérateur de l'État » est employée par les gouvernements pour désigner les universités, ce qu'aucun texte statutaire ne mentionne : les universités sont des « établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel » (EPSCP) définis par l'article L. 711-1 du code de l'éducation, qui garantit leur « autonomie pédagogique et scientifique, administrative et financière » et leur gestion « de façon démocratique avec le concours de l'ensemble des personnels, des étudiants et de personnalités extérieures ». Or, l'État définit ses opérateurs ainsi : « placés sous le contrôle direct de l'État, ils sont financés en majorité par lui et contribuent à la performance des programmes auxquels ils participent ». Considérer les EPSCP comme des opérateurs de l'État est en contradiction totale avec leur statut légal d'autonomie qu'il s'agit ainsi de contourner pour en prendre le contrôle. Ainsi, la ministre F. Vidal déclare au Sénat le 16 janvier 2019, face au refus massif des universités d'appliquer la hausse de 700 % des frais d'inscription des étudiants étrangers hors Union Européenne : « Je tiens à le rappeler, les universités sont des établissements publics, opérateurs de l'État (...) les fonctionnaires d'État que sont l'ensemble des présidents d'université, des professeurs, des maîtres de conférences et

la très grande majorité des personnels administratifs, techniques et de bibliothèque, déclinent les politiques publiques décidées par l'État. Tout fonctionnaire doit respecter ce devoir d'obéissance et de loyauté », bafouant ainsi le statut particulier d'indépendance des universitaires et le rôle des conseils dans les décisions autonomes des universités. On a aussi vu des ministres de droite tenter de disqualifier les connaissances critiques produites par les sciences humaines et sociales en accusant ce secteur d'être « gangréné » par un supposé « islamo-gauchisme » et même d'envisager d'aller contrôler ce qui s'y fait. Le fait de désigner officiellement les étudiants sous le nom « usagers » est également significatif. Il n'est pas impossible qu'ils finissent par être considérés comme des « clients » à qui l'université commerciale « vendra » des services. Quand le client est roi, l'indépendance scientifique est difficile, comme on le voit déjà dans les pays où les droits d'inscription sont très élevés.

Si les lois Faure et Savary ont institutionnalisé une indépendance des universités liée à celle des EC, une autre politique en cours consiste à transformer les universités, par étapes progressives, en entreprises marchandes, concurrentielles et « managées » de façon autoritaire, sous contrôle politique du gouvernement. Les « universités » n'auraient alors plus grand-chose à voir avec le projet d'une Université de service public élaborant et diffusant de façon désintéressée des connaissances scientifiques qui ne répondent qu'à une quête désintéressée et socialement utile du savoir.

Note de l'article

1 Les personnalités extérieures du CA ont été réintégrées au corps électoral chargé d'élire le président par la loi Fioraso.

Références bibliographiques

-
- L. Bentz, « Universités : autonomie ou étau d'État ? », *Mediapart*, 20 août 2019 ; en ligne.
Ph. Blanchet, *Main basse sur l'Université*, Paris, Textuel, 2020.
C. Eyraud, « L'université française : mort sur ordonnance ? », *Savoir/Agir*, n° 47, 2019, p. 119-131.
Ch. Granger, *La destruction de l'université française*, Paris, La Fabrique, 2015.
B. Poucet et D. Valence (Dir.), *La Loi Edgar Faure. Réformer l'université après 1968*, Presses Universitaires de Rennes, 2016.

Rennes 2 au miroir de ses statuts

Entrelacs pour un destin croisé avec l'Université faurienne

Emmanuel Guiselin*

Tout au long de son histoire, Rennes 2 a entretenu une relation particulière avec le droit applicable aux universités. Ses statuts successifs en ont, le plus souvent, suivi les évolutions, inscrivant Rennes 2 dans l'itinéraire contemporain de l'Université française. Mais Rennes 2 l'a fait avec ses choix propres, reflets de sa personnalité et de sa volonté d'ancrer sa communauté dans un modèle profondément démocratique.

Issue de la seule Faculté des lettres et sciences humaines de l'ancienne université de Rennes, l'université Rennes 2 a été instituée par arrêté du 16 mai 1969 comme « établissement public à caractère scientifique et culturel ». Son destin, en tant qu'institution saisie par le droit de l'enseignement supérieur et de la recherche, est étroitement lié aux grandes lois qui ont jalonné l'itinéraire contemporain des universités françaises : de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968, qui a dessiné les contours institutionnels de l'Université contemporaine, à la loi Fioraso de 2013, en passant par la loi Savary de 1984 et la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) de 2007. Forte de son autonomie constitutive, l'université Rennes 2 s'est donné, dès 1970, des statuts, puis les a fait évoluer à la mesure des changements opérés par le législateur. Cette évolution, cependant, s'est opérée en maintenant le dessein de rester une université de droit commun, répondant aux caractéristiques principales du modèle tracé par la loi Faure : une université autonome, riche de sa démocratie interne et de sa pluridisciplinarité, une université située dans ses environnements, immédiats et plus lointains, à même de porter chacune, chacun à son niveau optimal de culture et de qualification. Cette évolution s'est accomplie, aussi, en suivant une trajectoire propre, reflet de sa personnalité, et ce, dès la première version des statuts préparée par les membres de l'assemblée constitutive

provisoire, puis votée le 5 juin 1970 – avant que la « commission Gazier » chargée de leur examen ne vienne imposer de premiers infléchissements.

De l'analyse des différents statuts qui se sont succédés depuis 1969 : ceux de 1970 donc, préparés avec « la conscience aiguë de poser les premières pierres des structures démocratiques de l'université »¹, mais aussi ceux qui ont suivi les lois Savary, LRU et Fioraso, ressortent, tels des entrelacs, des « traits de plumes qui se lient et s'entrelacent » (Litré) avec l'« Université faurienne ». Mais ces traits de plumes sont aussi caractéristiques de l'« âme collective » de Rennes 2 : l'attachement à une représentation égalitaire au sein des conseils des différentes composantes de la communauté ; la recherche constante d'un équilibre dans la répartition des pouvoirs ; la volonté, enfin, de donner aux composantes de l'université leur juste place, entre parcelisation initiale des unités d'enseignement et de recherche (UER) et regroupement des unités de formation et de recherche (UFR) autour de cinq champs cohérents.

La quête de voies optimales de représentation

Portée, à Rennes 2, par la démocratie d'assemblée, à travers les assemblées générales – celle des enseignants sera d'emblée consacrée par les statuts de 1970, avant d'être ouverte en 1978 à l'ensemble des personnels –, la démocratie universitaire, appuyée sur le principe de participation, s'exprime sur le plan institutionnel dans les différents conseils de la communauté universitaire. À commencer par les conseils

* Professeur de droit public, membre du Laboratoire interdisciplinaire de recherche en innovations sociétales (LiRIS) et vice-président Ressources Humaines et Dialogue social.



Edgar Faure (à droite) remet à René Maheu, directeur Général de l'UNESCO, le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, dont il a assuré la présidence, le 18 mai 1972.

« centraux » : conseil d'université (CU) et conseil scientifique (CS) de la loi Faure ; conseil d'administration (CA), CS et conseil des études et de la vie universitaire (CEVU) de la loi Savary, CA et nouveau conseil académique (CAC) à partir de la loi Fioraso, deux commissions venant structurer ce dernier : la commission de la recherche (CR), ex-CS, et la commission de la formation et de la vie universitaire (CFVU), ex-CEVU. Traduction d'une démocratie représentative, ces différents conseils, appuyant les deux pôles, politique et académique, du système d'administration des universités fauriennes, ont bien sûr été repris par Rennes 2 dans ses différents statuts, en fonction de l'évolution des cadres légaux, mais aussi en considération d'un attachement particulier à quelques principes démocratiques forts.

Premier d'entre eux dans la construction de la représentation au sein des conseils : la parité enseignants-étudiants. Prolongeant l'idée de cogestion exprimée en Mai 68, les rédacteurs des statuts ont entendu, autant qu'il était possible, décliner une égalité de représentation ; ils ont voulu des « conseils paritaires ». Enseignants et étudiants se sont ainsi retrouvés à égalité de représentation dans l'assemblée constitutive provisoire : 35 sièges pour chacune des deux composantes ; puis dans le premier conseil

d'université : 30 sièges pour les enseignants, 30 pour les étudiants ; une représentation de cinq sièges seulement étant octroyée aux personnels administratifs. Par la suite, l'abandon par la loi Savary de l'idée paritaire pour le CA, au profit de la recherche d'une représentation équitable des différentes composantes de la communauté universitaire au sein du conseil, conduira les constituants de Rennes 2 à rechercher continuellement la représentation la moins inéquitable possible compte tenu des marges laissées par la loi. Ainsi, au CA, les statuts actuels accordent le maximum de sièges possible aux représentants de rang A et de rang B (8 sièges pour les deux collèges), ainsi qu'aux représentants des personnels BIATSS et des usagers (à égalité de représentation de six sièges). Si la composition de la CR accorde une représentation majoritaire aux titulaires de l'HDR et d'un doctorat (60 % des 40 sièges), la CFVU – comme le CEVU avant elle – continue à accorder une parité de représentation aux enseignants et aux étudiants (16 sièges sur 40 pour chaque catégorie), survivance bienvenue de l'idée paritaire portée par la loi Faure, compte tenu des compétences de cette commission.

Deuxième attachement : le soin apporté à la définition d'un régime électoral préservant la représentation et

La démocratie universitaire, appuyée sur le principe de participation, s'exprime sur le plan institutionnel dans les différents conseils de la communauté universitaire.

l'identité de l'université. En faveur de la représentation : le choix, en 1970, d'une élection à deux degrés pour les représentants des étudiants au CU, moyen de cantonner aux conseils d'UER la règle du quorum (qui faisait dépendre le niveau effectif de la représentation étudiante du niveau de la participation électorale)². En faveur de l'identité : la définition en 2008 de clauses de représentativité pour apprécier la recevabilité des listes se présentant au CS et au CEVU, puis en 2014, à la CR et à la CFVU. Les réalités disciplinaires et de recherche de l'université se retrouvèrent dans un grand secteur « Arts, Lettres, Langues » et un autre grand secteur « Sciences humaines et sociales », formations et unités de recherche étant rattachées à l'un ou à l'autre. Ce, avant que ne soient imposés les « grands secteurs de formation » identifiés uniformément par le Code de l'éducation : « les disciplines juridiques, économiques et de gestion » ; « les lettres et sciences humaines et sociales » et « les sciences et technologies »³. Disciplines présentes à Rennes 2 certes, mais pas forcément adaptées pour servir de tamis à une représentation optimale.

Pour le reste, tout en perdant avec la loi Savary sa compétence de droit commun en matière électorale, Rennes 2 a tiré profit d'un régime électoral désormais fondé à titre principal sur un scrutin de liste paritaire – avec alternance des candidatures des deux sexes – et sur la représentation proportionnelle, gage d'une juste représentation des différentes tendances de l'électorat. Y compris pour les collèges A et B du CA, la prime majoritaire introduite par la loi LRU ayant été modérée à deux sièges dans chacun de ces collèges par la loi Fioraso.

La recherche constante d'un équilibre dans la répartition des pouvoirs

Cette recherche a été celle du législateur, de la loi Faure à nos jours, avec plus ou moins de bonheur. À l'actif du système d'administration voulu pour les universités fauriennes : deux

pôles, politique et académique, aujourd'hui portés par le CA et le CAC ; un président, élu pour quatre ans par l'ensemble des administrateurs, et dont le mandat coïncide désormais avec la mandature du CA et du CAC. Il n'est pas dans notre propos de revenir sur les évolutions de ce système, globalement resté dans l'épure de la loi d'orientation, et dont les statuts successifs de Rennes 2 ont tenu compte. Deux points, en revanche, retiendront notre attention. Centrés sur la figure présidentielle, ils sont caractéristiques de la volonté d'organiser une répartition équilibrée des pouvoirs.

Les rapports entre le président et l'instance politique ont été conçus à l'origine en installant une responsabilité politique du président devant le conseil d'université. Plusieurs dispositions des statuts votés en juin 1970 en témoignent : une démission éventuelle du président subordonnée à l'acceptation du CU à la majorité des membres le composant ; un président assurant « sous le contrôle du conseil » le fonctionnement de l'université ; un CU appelé à se prononcer sur le maintien ou non du président dans ses fonctions, en cas d'absence d'approbation du rapport annuel d'activité présenté par ce dernier. Ces dispositions furent rejetées par la « commission Gazier » : les constituants universitaires ne pouvaient instituer une quelconque forme de responsabilité du président devant le conseil. Fut donc écarté le moule parlementaire, le modèle présidentiel prenant le pas, comme a pu en témoigner René Rémond, premier président de l'université de Nanterre, dans *La règle et le consentement*. Or, à rebours de cette orientation, le principe de responsabilité présidentielle a aujourd'hui (ré)intégré le système d'administration des universités fauriennes : le président peut se représenter à l'issue d'un premier mandat ; son mandat, on l'a relevé, est calé sur celui des administrateurs ; la démission concomitante des deux tiers des administrateurs, comme en janvier 2015 à Rennes 2, emporte la dissolution du CA et du CAC et la fin du mandat du président. La responsabilité est bien là ; comme elle était là dans le projet de statuts de juin 1970...

Autre marque caractéristique du système d'administration voulu pour Rennes 2 : le rejet d'une présidence globale qui – là où elle prévaut – conduit le chef d'établissement à présider l'ensemble des conseils « centraux » de l'université. Sur ce point aussi, les premiers statuts de Rennes 2 ont anticipé l'évolution législative du modèle faurien. Les statuts de juin 1970 prévoyaient de confier la présidence du conseil scientifique à une personne autre que le président. Ce qui fut refusé par la « commission Gazier », en contradiction avec la large autonomie constitutive concédée aux universités par la loi Faure. La présidence du CS, puis celle du CEVU, à partir de 1984, furent donc agrégées à la présidence de l'établissement. Rompant avec cette logique d'une présidence globale, la loi Fioraso de 2013 ouvrit la possibilité

aux établissements de prévoir une présidence distincte pour le nouveau CAC. Rennes 2, comme une minorité d'universités fauriennes, put ainsi revenir en 2014 au modèle à deux présidences : une présidence d'établissement et une présidence académique. Une forme de retour au modèle dessiné en juin 1970.

Des UER aux UFR, entre parcellisation et regroupement

L'histoire de Rennes 2 est intimement liée à celle de ses composantes. Le schéma de construction des universités nouvelles voulu par Edgar Faure était fondé sur la reconnaissance initiale de quelque 600 UER, par arrêté du 31 décembre 1968, puis sur le regroupement de ces UER pour former les universités. En phase avec ce schéma, l'arrêté du 16 mai 1969 instituant « Rennes-II » rassembla 10 UER : Géographie ; Sciences historiques et politiques ; Langues, littérature et civilisation des pays de langue anglaise ; Autres langues vivantes étrangères ; Littérature et art ; Psychologie et sociologie ; Unité de recherche du langage ; Unité de recherche d'études anglo-irlandaises ; Unité de recherche de civilisation ancienne et moderne de l'Ouest armoricain ; Institut régional d'éducation physique et sportive (cette dernière UER ouvrant la pluridisciplinarité au-delà des formations de la Faculté des lettres). Ces dix UER devinrent 11 dans les statuts d'octobre 1970, au bénéfice de quelques clarifications d'intitulés (UER des Langues, littératures et civilisations étrangères ; UER d'Anglais...), et d'un dédoublement, accepté par le ministre, de l'UER Littérature et art en deux UER. Sous l'empire de la loi Faure, d'autres évolutions furent actées, telle la création d'une UER des Sciences et Techniques accueillant les formations d'Administration économique et sociale (AES) et de Mathématiques appliquées et sciences sociales (MASS).

En dépit de l'évolution des effectifs étudiants, ce nombre élevé de composantes, de taille très diverses, n'était pas sans poser des difficultés, André Lespagnol pointant un « émiettement poussé des moyens » et « une tendance à l'hypercentralisation du pilotage de l'université »⁴. Pour autant, la loi Savary, qui installa de nouveaux types de composantes, dont les UFR, ne fut pas, dans l'immédiat, l'occasion d'une clarification. Loin s'en fallut : les statuts de 1985 concédèrent la reconnaissance de 19 UFR, aux côtés de deux instituts : l'IUT de Vannes et l'Institut des sciences sociales du travail de l'Ouest (ISSTO). Parmi ces 19 UFR : 8 pour le secteur des langues, une UFR d'AES, une autre de MASS, une de Sciences de l'éducation. Structuration difficile à mettre en œuvre, notamment au regard de la parité rang A-rang B exigée par la loi pour la représentation des enseignants dans les conseils. De telle sorte que les UER furent maintenues un temps, avant d'être

converties par un arrêté du 31 mai 1989 – juridiquement par abandon des 19 UFR reconnues en 1985 – en 12 UFR : Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) ; Sciences du langage ; Lettres, communication ; Psychologie, sociologie et sciences de l'éducation ; Sciences sociales et mathématiques appliquées ; Arts ; Géographie et aménagement de l'espace ; Sciences historiques et politiques ; Anglais ; Espagnol ; Langues étrangères appliquées (LEA) ; Langues, littératures et civilisations étrangères.

La parcellisation, malgré quelques regroupements, était donc toujours présente, avec les mêmes inconvénients. Déjà envisagée en 1988, une nouvelle structure organisationnelle de l'université en cinq UFR finit par s'imposer en 1993. Effective au 1^{er} janvier 1994, elle repose, outre l'UFR STAPS, maintenue, sur quatre grands ensembles pluridisciplinaires : Arts, lettres, communication ; Langues ; Sciences humaines et Sciences sociales. Cette nouvelle carte des UFR a été conçue en cohérence avec les choix d'aménagement spatial des campus de l'Université, dictés par le schéma directeur de 1991. Dotée chacune d'une unité de lieu, les cinq UFR, fortes aujourd'hui de leurs 24 départements de formation et de leurs 20 unités de recherche, purent constituer « de vraies UFR, de bonnes dimensions »⁵. Leur stabilisation, depuis 1994, après les vicissitudes des 25 premières années, est la marque d'une université qui a su adapter le modèle faurien à ses caractéristiques d'université Arts, Lettres, Langues, Sciences humaines et sociales et Sports (ALL-SHSS).

Notes de l'article

1 E. Lemaou et M. Meunier, « Démocraties », *Les 50 ans de l'université Rennes 2*, université Rennes 2, 2019.

2 Au moins dans un premier temps. Une loi du 4 juillet 1975 étendit l'application de la règle du quorum aux élections à deux degrés. Cette règle sera abrogée par le législateur en 1981.

3 Désormais, chaque liste de personnels ou d'usagers, au CA, à la CFVU et à la CR, doit, pour être recevable, assurer la représentation de deux de ces trois « grands secteurs ».

4 A. Lespagnol, « Émergences », *Les 50 ans de l'université Rennes 2*, université Rennes 2, 2019.

5 A. Lespagnol, *ibid.*

Références bibliographiques

E. Faure, *Philosophie d'une réforme*, Plon, 1969.

E.-P. Guiselin, « L'Université faurienne, cinquante ans après la loi d'orientation », *Revue française de droit administratif*, 2018, p. 715-727.

C. Manson, E. Aubin et E. Guiselin, *(Re)Penser l'Université française. De la loi Faure à l'Université du XXI^e siècle*, Coll. Actes et colloques, Presses universitaires juridiques de Poitiers (distribution LGDJ-Lextenso), 2024.

R. Rémond, *La règle et le consentement. Gouverner une société*, Fayard, 1979.

L'émergence d'un DEUG AES à Rennes

Entre politique nationale et stratégies locales¹

Céline Dumoulin* et Alexandra Filhon**

À la fin des années 1960, l'université connaît de profondes transformations qui prennent sens au regard du contexte économique et politique de l'époque. De nouveaux diplômes sont créés, dont celui d'Administration économique et sociale (AES). Présentée comme pluridisciplinaire et ouverte sur le monde professionnel, cette filière a été fortement soutenue au début des années 1970 par les pouvoirs publics, et en particulier par le ministère de l'Enseignement supérieur. Elle se distingue par rapport aux autres formations universitaires par un contenu prétendument plus en adéquation avec les besoins du marché du travail.

Pour comprendre comment cette filière a émergé, nous avons exploité les archives ministérielles de l'année 1969, suite à la promulgation de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968, dite « loi Faure », qui réforme profondément le système universitaire, jusqu'en 1973, date à laquelle sont créés les diplômes d'études universitaires générales (DEUG) et plus précisément le DEUG d'AES (Dumoulin et Filhon, 2011). Pour saisir la situation locale de l'époque, des entretiens ont également été réalisés auprès de Yves Morvan (directeur de l'unité d'enseignement et de recherche (UER) d'économie de Rennes 1 à partir de 1971), Claude Champaud (1^{er} président de l'université de Rennes 1 de 1971 à 1976), Jacques Le Bourva (directeur de l'UER de droit et sciences économiques de Rennes 1 à partir de 1968), Edmond Monange (assesseur au directeur de l'UER de lettres de Brest à partir de 1969, membre du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) en 1971), Alain Even (socio-économiste, enseignant à Rennes 1 et Rennes 2, responsable des enseignements d'AES en 1973 à Rennes 2), André Lespagnol (historien, intervenant dans la filière AES de Rennes 2, président de l'université Rennes 2 de 1991 à 1996) et enfin Georges Le Calvé (docteur en mathématiques, enseignant de statistiques dans la filière AES à Rennes 2)².

Après avoir décrit rapidement le contexte national de l'époque, nous analyserons l'émergence de cette filière pluridisciplinaire à Rennes dans l'objectif de saisir le déploiement territorial de politiques nationales, sachant que les logiques des différents acteurs ne convergent pas nécessairement.

Le contexte universitaire national et local

Le contexte universitaire de la fin des années 1960 est explosif : les événements de mai 1968 ont conduit le gouvernement à proposer une loi dans l'urgence visant à réformer profondément le système universitaire. En moins de dix ans, le nombre d'étudiants a été multiplié par 2,5 passant de 215 000 en 1960-1961 à près de 510 000 en 1967-1968 (Prost, 1982). Les taux d'échec sont importants, frappant principalement les étudiants aux origines sociales les plus modestes. Dans un contexte d'allongement massif de la scolarisation, la distinction entre les étudiants ne se fait plus seulement au regard de la durée de leurs études, mais aussi en fonction de leur filière (Convert, 2003).

À cette période, plusieurs critiques fortes portent sur la structure des universités françaises. On peut évoquer notamment l'absence d'accompagnement de la croissance des effectifs étudiants par un renforcement des structures administratives, le durcissement du carcan des examens et de la délivrance des diplômes, mais sans véritable réflexion pédagogique suite à la réforme Fouchet de 1966. Les universités sont ainsi jugées insuffisamment autonomes et sous-administrées pour apporter une réponse à cette situation (Prost, 1989).

* Ingénieure de recherche en sociologie à l'université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, membre de l'UR Printemps
** Professeure HDR en sociologie, membre de l'UMR ESO.

À Rennes, on compte en 1969 6600 étudiants sur le site de Villejean et 13000 environ à Rennes 1. Ils seront respectivement 13000 et 19000 quinze ans plus tard. Avec un taux de boursiers particulièrement élevé, Rennes 2 se distingue de Rennes 1 par son recrutement plus populaire des étudiants.

De la formation à l'emploi

Dans une visée adéquationniste, les réformes de l'enseignement supérieur à partir de 1969 souhaitent contribuer à une meilleure égalité des chances et une meilleure préparation à la vie professionnelle. Ces deux objectifs majeurs s'inscrivent dans la politique d'éducation portée par le VI^e plan (1971-1975) qui prône l'adaptation des nouvelles institutions universitaires, le développement de la formation générale de base et l'adaptation des formations et des disciplines à la vie économique et sociale.

Cette ouverture vers le monde du travail passe par une rupture avec la logique disciplinaire et une valorisation de la pluridisciplinarité afin d'adapter les formations aux besoins de la vie économique et sociale. Avec les principes d'autonomie et de participation, la pluridisciplinarité est centrale dans la loi d'orientation dans la mesure où la professionnalisation est présentée comme allant de pair avec la pluridisciplinarité, qui rime avec polyvalence. En évitant toute spécialisation des étudiants, il est attendu de leur part une moindre exigence professionnelle et une plus grande malléabilité. Par ailleurs, la pluridisciplinarité permet plus aisément de mutualiser les enseignements et peut donc représenter un moindre coût financier même si cela s'accompagne d'un encadrement moindre des étudiants de premier cycle. Enfin, cette visée pluridisciplinaire censée fabriquer des étudiants « prêts à l'emploi » laisse entendre que les filières classiques et le savoir universitaire ne favoriseraient pas l'insertion sur le marché du travail.

Le ministère de l'Éducation nationale revoit donc de façon substantielle l'organisation et le contenu des formations en proposant des apprentissages plus « opérationnels » en vue de recruter des cadres moyens qui feraient défaut au pays, selon les prévisions inscrites dans le VI^e plan. Sur le même modèle que les instituts universitaires de technologie (IUT) nés en 1966, les nouvelles formations créées en 1973 sont prévues pour accompagner rapidement les étudiants vers le marché du travail.

Du système facultaire à l'université

Au lendemain de mai 1968, la loi Edgar Faure redessine le paysage universitaire. Elle donne naissance aux UER à la tête desquelles sont élus des directeurs responsables de

Cette ouverture vers le monde du travail passe par une rupture avec la logique disciplinaire et une valorisation de la pluridisciplinarité afin d'adapter les formations aux besoins de la vie économique et sociale.

l'organisation pédagogique. Les universités deviennent donc autonomes financièrement, administrativement et pédagogiquement. 49 universités sont ainsi créées entre 1968 et 1973 comprenant en tout 630 UER. La gestion administrative de ces universités passe par des conseils d'université, orientant la politique de l'établissement, qui s'ouvrent à l'ensemble des personnels, à des représentants étudiants ainsi qu'à des personnalités extérieures issues du monde économique et au-delà. D'un point de vue financier, les budgets sont désormais attribués directement aux universités par le ministère après avoir été visés par le CNESER, une instance créée en 1971 qui supervise les orientations générales de l'enseignement supérieur et des diplômes. Enfin, une innovation importante concerne la pédagogie : il s'agit de sortir du format des enseignements magistraux disciplinaires en s'ouvrant davantage aux attentes des étudiants : « l'entrée des étudiants dans les Conseils amènera ceux-ci à tenir compte de l'exigence pédagogique et à remplacer la subordination de la formation aux disciplines, par la subordination des disciplines à une formation : entre des enseignements qui auront ainsi reçu une finalité, il sera possible de s'orienter et la notion d'un contrat d'études pourra apparaître » (discours du ministre Edgar Faure devant le Sénat, 1969).

L'impératif de transmissions disciplinaires est donc remplacé par celui de la formation, ce qui conduit le Ministère à valoriser des filières directement en lien avec des débouchés professionnels, en particulier pour les secteurs économiques en expansion comme le secteur tertiaire. Ainsi, en 1973, le DEUG est créé et propose huit mentions distinctes : cinq mentions disciplinaires que sont le droit, les sciences économiques, les sciences humaines (avec la sociologie, la philosophie, la psychologie, l'histoire et la géographie), les lettres et enfin les sciences (dont

les sciences des structures et de la matière, les sciences de la nature et de la vie) et trois mentions pluridisciplinaires (AES, Mathématiques appliquées et sciences sociales et Langues étrangères appliquées).

Deux formations AES distinctes à Rennes

Jusqu'en 1967, l'université de Rennes était composée de quatre facultés, bien distinctes : les sciences, les lettres, le droit et les sciences économiques, la médecine et la pharmacie. Chacune était gérée par un doyen élu uniquement par les professeurs (rang A). Ces doyens étaient présidés par le recteur d'académie, le tout composant l'Université, niveau auquel peu de décisions étaient prises car l'autonomie des quatre facultés était grande.

Compte tenu des effectifs prévus, la situation à Rennes implique la création de deux universités et non trois comme certains l'auraient souhaité. Le partage est plutôt inégal puisque trois des quatre anciennes facultés se sont regroupées laissant seuls les littéraires. Après plusieurs projets de recomposition, ces derniers pâtissent de leur forte participation aux mouvements de 1968 et sont isolés à la périphérie de Rennes dans un quartier encore largement en friche.

À Rennes 1, le passage de la faculté à l'université conduit à une séparation entre le droit et l'économie. La Faculté de droit et de sciences économiques, après de nombreuses tractations, est devenue UER de droit d'un côté et UER de sciences économiques et d'économie appliquée à la gestion d'un autre côté (et auquel la filière AES sera rattachée par la suite). Les négociations ont été difficiles car les économistes ne souhaitent pas tous se séparer de leurs collègues juristes et ils aspirent également à garder des prérogatives sur la gestion et en particulier sur la formation en gestion des entreprises.

Dès 1973, les demandes de création de la formation AES sont largement acceptées par le CNESER sur l'ensemble du territoire national et plusieurs villes se retrouvent comme Rennes avec deux mentions d'AES sur un même territoire. C'est le cas à Aix-Marseille, Montpellier et Strasbourg.

Dans ce contexte, à Rennes 1, la mise en place de ce DEUG est perçue négativement par la plupart des enseignants de l'UER d'économie qui redoutent encore une fois de voir leur discipline affaiblie. Pour nombre d'enseignants et en particulier de professeurs, cette pluridisciplinarité inhérente au parcours AES est considérée comme dévalorisante, le manque de théorie de cette formation est dénoncé ainsi que le danger de venir salir la « pureté » de cette jeune discipline.

À Rennes 2, la création de la filière AES ne donne pas lieu à autant de tensions. Certes, des débats internes sont organisés et des réticences sont exprimées car le parcours remet en question la priorité octroyée à des formations mono-disciplinaires. Mais l'apport substantiel de postes que ces parcours offrent constitue une aubaine que peu sont prêts à refuser. L'UER Sciences et techniques est créée, regroupant les nouvelles formations. Dans le contexte de croissance des effectifs étudiants, la filière AES ne semble pas entrer en concurrence avec les autres disciplines comme la sociologie, la géographie ou l'histoire. Dans la nouvelle université de Haute Bretagne, les DEUG pluridisciplinaires semblent au contraire être considérés comme une opportunité pour l'ancienne faculté de Lettres isolée de s'ouvrir à d'autres disciplines.

Une divergence dans l'appréhension de la pluridisciplinarité

Sur les deux sites de Rennes, les nouvelles formations AES seront particulièrement attractives et ne semblent pas source de concurrence entre les deux universités qui interprètent assez différemment l'exigence de pluridisciplinarité. Cette décision d'ouverture de deux parcours AES sur un même territoire n'a pas été officiellement concertée entre les deux présidents. Alain Even évoque des échanges informels avec Henri Krier, ancien responsable de la section économie de la faculté et directeur du Centre de recherche d'étude et de formation à l'économie (CREFE), selon lesquels chacun était d'accord sur le principe d'orienter la formation de Rennes 1 vers la gestion et celle de Rennes 2 vers les sciences sociales. Au final, la filière AES de Rennes 1 est portée par Yves Morvan, Henri Krier et Claude Champaud, investis dans l'Institut d'administration des entreprises (IAE) qui deviendra l'Institut de gestion de Rennes (IGR) en 1969, une structure ouverte déjà à la pluridisciplinarité et tournée vers le monde professionnel.

De jeunes enseignants portent ainsi ce projet soutenu par le président de l'université, qui y voit un moyen de canaliser quelques collègues un peu trop contestataires ainsi que l'apport de moyens humains et financiers, en plus de la pression ministérielle de l'époque pour mettre en place cette formation. Alors que la filière AES est destinée à accueillir un public étudiant issu de la massification de l'enseignement supérieur, elle attire également une minorité ciblée d'enseignants-chercheurs. Ce sont de jeunes enseignants souvent engagés syndicalement au syndicat national de l'enseignement supérieur (SNESUP) qui soutiennent cette pluridisciplinarité et professionnalisation attendues dans cette formation. Ils aspirent également à prendre leur distance avec des pratiques mandarinales que l'on retrouve dans les hiérarchies professionnelles mais aussi dans les

pratiques pédagogiques. Ces mobilisations syndicales réclament ainsi que l'ouverture de l'université se fasse au profit des milieux populaires, avec l'espoir que la massification s'accompagne d'une certaine démocratisation scolaire. C'est pourquoi, la section locale du SNESUP, très implantée à Rennes 2, animera plusieurs débats autour de la question des nouvelles pédagogies, rassemblant un nombre important d'enseignants et permettant notamment de recruter plusieurs collègues de Rennes 1.

Outre ce partage dans les orientations, les différents intervenants s'accordent pour dire que le parcours à Rennes 2 est vu comme plus « professionnalisant » que celui de Rennes 1 du fait des stages et des mémoires d'études mis en place ainsi que des intervenants extérieurs issus du monde de l'entreprise (Institut de psycho-sociologie du travail, École des travailleurs sociaux, Institut de formation des cadres de santé, etc.).

Et maintenant ?

À Rennes 1 comme à Rennes 2, les formations AES sont fortement plébiscitées par les étudiants et en particulier par celles et ceux issus des milieux les plus modestes, ce qui implique un encadrement pédagogique renforcé. Toutefois, faute de moyens humains et financiers importants, la filière AES de Rennes 1 est fermée depuis 2012. Certaines personnes, tel Yves Morvan, voient dans cette fermeture la victoire d'une certaine forme d'économie, enseignée de façon théorique. D'autres causes peuvent sans doute être avancées, comme le contexte de restriction budgétaire des universités. Depuis les années 1980, les réformes successives (contractualisation, loi relative aux libertés et responsabilités des universités, responsabilités et compétences élargies, Grand Emprunt, etc.) n'ont, en effet, cessé de précariser les formations universitaires et de dégrader les conditions de travail des personnels. À Rennes 2, la filière survit non sans difficultés, avec des taux d'encadrement particulièrement bas et des étudiants nombreux. D'environ 300 inscrits en L1 à la rentrée de 2011, les effectifs passent à 418 en 2014, du fait de la fermeture de la filière à Rennes 1, et atteignent 420 lors de la rentrée de 2024 sur le campus Villejean auxquels s'ajoutent 114 étudiants sur le campus Mazier.

Ainsi, bien que cette filière soit rapidement devenue un parcours majeur à l'université, elle n'a jamais été reconnue comme une discipline académique. De fait, la singularité de cette filière ne facilite pas son rattachement à d'autres disciplines et son inscription dans une unité de formation et de recherche (les UFR remplacent les UER en 1984) varie fortement d'un établissement à l'autre, au gré des politiques pédagogiques et des rapports de forces locaux entre disciplines.

Conclusion

La période de 1968 à 1973 est essentielle pour comprendre l'organisation et les orientations de notre université actuelle. On y trouve des discussions qui se poursuivent aujourd'hui sur la professionnalisation et les injonctions fortes à répondre aux besoins des employeurs, des entreprises. La question de la pluridisciplinarité raisonne avec une polyvalence recherchée dans les espaces professionnels ; elle s'accompagne désormais d'une diversité de compétences à monnayer. Par ailleurs, la pluridisciplinarité permet plus aisément de mutualiser les enseignements et peut donc représenter un moindre coût financier même si cela s'accompagne d'un encadrement moindre des étudiants de premier cycle. Enfin, cette visée pluridisciplinaire censée fabriquer des étudiants « prêts à l'emploi » laisse entendre que les filières classiques et le savoir universitaire ne favoriseraient pas l'insertion sur le marché du travail.

Notes de l'article

1 Une version plus longue de ce texte a été publiée en 2016. Voir C. Dumoulin et A. Filhon, « Genèse de la filière AES à Rennes. Entre projets nationaux et applications locales » dans M. Leprince et A. Lespagnol, *Les mutations de l'enseignement supérieur et de la recherche en Bretagne (1945-2015)*, Rennes, PUR, 2016.

2 Les entretiens ont été réalisés dans le cadre du projet ESRI coordonné par André Lespagnol et Matthieu Leprince.

Références bibliographiques

B. Convert, « Des hiérarchies maintenues, espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, septembre 2003, p. 61-73.

C. Dumoulin et A. Filhon, « Professionnaliser l'université : la création du DEUG en 1973 », dans Millet M. et Moreau G., *Le XX^e siècle, siècle des diplômes*, Paris, La Dispute, 2011.

M. Leprince et A. Lespagnol, *Les mutations de l'enseignement supérieur et de la recherche en Bretagne (1945-2015)*, Rennes, PUR, 2016.

A. Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, *L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Perrin, 1982.

A. Prost, « 1968 : mort et naissance de l'université française », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 23, n° 23, 2011, p. 59-70.

Living Lab : pour une coopération des praticiens et des chercheurs en pédagogie à l'université

Elsa Chusseau*, Maëlle Crosse**, Geneviève Lameul*** et Virginie Messina****

Du fait de la massification et de l'évolution culturelle des étudiants, l'université ne peut plus offrir le même cadre d'enseignement qu'il y a une cinquantaine d'années. La question pédagogique s'impose : à l'accompagnement techno-pédagogique des pratiques d'enseignement et d'apprentissage se couple un travail scientifique dans le champ de la pédagogie universitaire. Le projet DESIR (développement d'un enseignement innovant à Rennes) a été un levier pour l'invention d'une manière de traiter la question du pédagogique à l'université.

Dans la turbulence des évolutions qui ont construit l'institution dans laquelle nous enseignons, apprenons et cherchons, il importe de mieux comprendre et appréhender, ce qui nous rassemble au sein de l'Université : quelles sont exactement nos valeurs partagées ? Quels moyens nous donnons-nous en interne pour interroger et définir ce sens commun que, collectivement, nous sommes en train de construire au sein de l'institution ?

Pour documenter ce numéro relatif à l'Université, nous interrogeons du point de vue des sciences de l'éducation et de la formation ce qui construit et garantit la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université Rennes 2. Nous le faisons en mobilisant le travail qui a pu se faire depuis 2017 au sein du *Living Lab* initié dans le projet DESIR. En effet, il nous semble que ce projet a participé à créer un espace où chercheurs, enseignants, ingénieurs pédagogiques, étudiants et politiques se sont rencontrés autour des questions fondamentales de la transformation de leur université : transformation des pratiques pédagogiques enseignantes, transformations de l'engagement étudiant ainsi que de l'offre de formation. En prenant appui

sur les réalisations et sur l'ouvrage collectif produit coopérativement en 2021¹, nous précisons ce qu'a été ce dispositif de recherche-action-formation, dit *Living Lab*. En mettant en visibilité l'expérimentation d'une nouvelle manière de travailler ensemble au sein d'un laboratoire vivant, nous dessinons une autre manière de développer la pédagogie dans notre université.

Lorsque le pôle Recherche du projet DESIR a pris forme fin 2017, il est très vite apparu à sa responsable et aux acteurs concernés que les méthodes de recherche habituellement utilisées en sciences humaines et sociales ne suffiraient pas à saisir dans toute sa complexité l'objet d'étude « transformations ». Nous avons l'intuition qu'il nous fallait inventer autre chose pour accéder à une compréhension fine des transformations à l'œuvre via l'introduction du numérique dans les pratiques. Nous pouvions oser profiter de ce cadre et de ce financement de l'Agence nationale de recherche (ANR) pour innover également dans notre activité scientifique en faisant du projet DESIR un terrain, à la fois d'étude et d'expérimentation. Sur la base des travaux et expériences du centre de recherche Éducation, apprentissage, didactique (CREAD), la démarche de recherche participative² s'est progressivement imposée. La revue de littérature et la veille méthodologique opérées fin 2017 nous ont conduit à découvrir le livre blanc des *Living Lab* (Dubé *et al.* 2014) : « Un *Living Lab* est une méthode de recherche en innovation ouverte qui vise le développement de nouveaux produits et services. L'approche promeut un processus de cocréation avec les usagers finaux dans des

* Chargée de mission pôle de recherche et expertise en pédagogie universitaire au sein de la direction d'appui à la pédagogie (DAP) et doctorante membre du centre de recherche Éducation, apprentissage, didactique (CREAD). ** Ingénieure de recherche au pôle de recherche et expertise en pédagogie universitaire au sein de la DAP, membre associée au CREAD. *** Professeure des universités et **** maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, membres du CREAD.

conditions réelles et s'appuie sur un écosystème de partenariats public-privé-citoyen ».

Nous avons rapidement pensé que ce livre blanc des *Living Lab*, qui avait fait ses preuves dans d'autres secteurs d'activité que celui de l'enseignement, pouvait être une source d'inspiration pour aborder l'étude de ces objets en mouvement que sont les transformations. Dès 2017, les objectifs du *Living Lab* universitaire ont donc été définis dans un cahier des charges en ces termes :

- étudier et analyser les transformations à l'œuvre pour produire de la connaissance ;
- documenter le projet à partir des ressources du champ de la pédagogie universitaire ;
- capitaliser ce qui est produit dans DESIR pour une mise à profit de la communauté « enseignement supérieur » ;
- accompagner les acteurs investis du projet dans leur développement professionnel.

Au fondement du *Living Lab*, un principe : la coopération

En travaillant à l'adaptation de ce modèle dans notre milieu, la coopération est devenue notre maître mot au sens où le précise E. Laurent (2018). La coopération est « une quête de connaissance partagée plus qu'une simple collaboration limitée à l'accomplissement en commun d'une tâche nécessaire. Les humains coopèrent pour un bénéfice, mais ce bénéfice est le savoir, et son utilité comme son efficacité leur sont inconnues au moment où ils choisissent de coopérer plutôt que de faire sécession » (p. 15). Selon lui, « la confiance est au cœur de la coopération sociale, car elle transforme l'incertitude en risque et accélère la réciprocité entre individus » (p. 41). Il insiste sur la nécessité d'envisager la coopération à partir des institutions qui peuvent la générer, qu'elles soient formelles ou informelles. Dans notre cas, le dispositif *Living Lab* peut être considéré comme une institution collective qui a permis de construire une coopération entre chercheurs, ingénieurs pédagogiques, porteurs de projets, étudiants et politiques.

Travail intercatégoriel et interdisciplinaire

Pour satisfaire les objectifs du projet DESIR, la coopération s'est nécessairement exercée à de multiples niveaux entre les acteurs du *Living Lab*. Du fait de l'ancrage dans les principes de la recherche-action-formation, la démarche a participé à une meilleure compréhension intercatégorielle (enseignants-chercheurs et ingénieurs pédagogiques mais aussi étudiants et politiques). Cette rencontre de personnes aux statuts différents autour d'un même objectif a régulièrement été mentionnée comme élément moteur dans la dynamique de transformation pédagogique DESIR.

Lauréat de l'appel à projet DUNE (développement d'universités numériques expérimentales) financé par l'ANR, le projet DESIR (développement d'un enseignement innovant à Rennes) est issu d'une collaboration entre les universités de Rennes, Rennes 2 et l'alliance Rennes-tech. Le projet a soutenu des initiatives de transformations pédagogiques et organisationnelles au sein des établissements de l'enseignement supérieur rennais. La matrice de cette expérimentation à l'échelle du territoire est composée des 50 projets d'innovation pédagogique sélectionnés dans le cadre de deux appels à manifestation d'intérêt (2017-2019). Inscrits dans une diversité de cursus (médecine, géographie, langues, santé publique, statistiques...), ces projets visaient une transformation des pratiques d'enseignement, par le développement, l'adoption et l'essai de nouvelles pédagogies ou de nouveaux outils, en particulier numériques. L'expérimentation a été accompagnée par trois entités coordonnées : la Maison de la pédagogie, le *Living Lab* et le *Data tank*. La construction d'une coopération entre les trois pôles et les acteurs du terrain (enseignants, étudiants et responsables politiques) à l'origine des initiatives a été un enjeu majeur de ce projet. *In fine*, le projet DESIR visait la « création et l'étude d'un écosystème associant, de façon coordonnée, itérative et réflexive, innovation pédagogique et recherche ».

Complémentairement à ce travail intercatégoriel qui fait de tout acteur un membre actif du *Living Lab*, s'est mis en place un travail interdisciplinaire. Dans cette perspective d'étudier et de comprendre les questions d'enseignement et d'apprentissage à l'université, le choix a été fait de ne pas seulement mobiliser les chercheurs en éducation du CREAD mais également ceux d'autres unités de recherche Rennes 2 (LIDILE, VIPS², LP3C³, etc.) volontaires pour associer leurs réflexions sur ces questions. La rencontre des diverses disciplines autour de questions pédagogiques communes a initié des collaborations qui perdurent aujourd'hui. Dans l'actualité de 2017, le projet conçu et conduit au niveau des dix établissements du consortium rennais a permis à plus de 50 enseignants de ces différentes structures de se rencontrer et de s'approprier autour de questions pédagogiques communes. Par exemple, comment motiver les étudiants ? Ou comment les rendre plus actifs en cours ? Cela a favorisé une interconnaissance de nos institutions, propice à une réflexion politique plus globale quand il s'est agi de discuter des formes de regroupement de nos établissements. Cela a

Du *Living Lab* DESIR au pôle recherche de la direction d'appui à la pédagogie

Les réflexions plus récentes autour de la démarche *Living Lab* s'inscrivent dans une perspective de développement d'un pouvoir d'agir non plus seulement individuel ou au niveau d'une équipe, mais au niveau de l'organisation elle-même. La complexité des défis pédagogiques auxquels sont confrontés les établissements d'enseignement supérieur nous conduit en effet à supposer que les transformations doivent se travailler aussi au niveau de l'écosystème de formation dans son ensemble. Cela implique de prendre en compte les différentes composantes du milieu dans lequel se déroule l'expérience d'enseignement et d'apprentissage, qui sont en interaction les unes avec les autres. Au-delà des pratiques pédagogiques, il s'agit également d'interroger les cadres réglementaires et institutionnels, l'organisation même de l'offre de formation, les cadres de coordination, etc. Autant de composantes avec lesquelles ces pratiques interagissent et se co-transforment. Dans ce cadre, des méthodes de recherche-intervention à visée développementale (telles que le laboratoire du changement)⁵ sont mobilisées. Chercheurs et praticiens (enseignants, personnels de soutien, étudiants, etc.) prennent ainsi part à une analyse conjointe en profondeur qui ne porte pas seulement sur les problèmes tels qu'ils se révèlent aux acteurs mais sur la partie « invisible » de l'activité, dans le but de reconcevoir cette activité au sein du système dans laquelle elle s'inscrit.

également été à l'origine de coopérations qui se sont concrétisées dans les grands projets financés par la suite (NCU ou DémoES par exemple)⁴.

Un espace de métissage entre savoirs pratiques et académiques

À partir du récit de cette expérimentation fait en divers circonstances (communications en colloque, articles, midis de la pédagogie, etc.), nous avons pu montrer qu'en situation d'innovation ou de transformation pédagogique, l'enquête collective (Messina *et al.* 2020) est nécessaire. Au fil du temps, la démarche *Living Lab* permet de mobiliser toutes les expertises et de coupler avec les savoirs dits académiques, les savoirs tacites souvent enchâssés dans les plis et les replis de pratiques quotidiennes. Cette élaboration participe en retour à transformer les pratiques de chacun des acteurs engagés dans de telles recherches

(Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). L'analyse théorique et réflexive d'une coopération vécue par des ingénieurs pédagogiques et des chercheurs, dont ont rendu compte plusieurs articles, interroge bien la façon dont peuvent se féconder les savoirs au sein des recherches coopératives. C'est par la mise au travail de différentes catégories de savoirs et par leur métissage que peuvent s'inventer de nouvelles manières de travailler et de créer de la connaissance. Émergeant de l'élaboration d'un langage commun sur la pratique, les connaissances produites sont à la fois théoriques et pratiques. Se dégage donc ici une autre spécificité du *Living Lab* DESIR : la mise en visibilité du processus de production de connaissances dans ces dynamiques coopératives.

Un espace de création en tension et en mouvance permanente

La coopération ne se décrète pas, elle se co-construit pas à pas, jour après jour, à l'aide de nombreuses explicitations et discussions régulatrices des inévitables tensions que génère cette dynamique coopérative. Dans le cas du projet DESIR, se sont par exemple régulièrement confrontées les logiques de production et d'étude. Le calendrier retenu pour l'accompagnement des projets pédagogiques par la Maison de la pédagogie (dispositif rassemblant les différents services d'appui à l'enseignement et à la formation des établissements rennais) s'inscrivait dans une démarche linéaire en deux temps : le « prototypage » et la « mise en œuvre » de nouvelles pratiques pédagogiques. Du point de vue de la recherche, ces projets pédagogiques avaient tendance à être d'abord vus comme des terrains d'expérimentation pour une étude collective sur un temps long. Au vu de ce conflit de temporalité, la difficulté pour le *Living Lab* était de faire exister une démarche d'expérimentation dans laquelle la possibilité d'une itération pouvait trouver une place. La démarche promue par le *Living Lab* s'inscrivait dans une approche compréhensive, qui entraînait parfois en conflit avec le projet d'évaluation et de modélisation valorisé par la Maison de la pédagogie et par certains enseignants.

En se proposant à la publication dans *Palimpseste*, cet article veut plus particulièrement attirer l'attention sur quelques points :

- Les richesses internes (scientifiques et humaines) de l'université sont grandes et l'expérimentation montre qu'un espace comme le *Living Lab* a pu les mettre en synergie dans une perspective d'intercompréhension et d'action collective.
- Parce que le contexte est celui de l'enseignement supérieur et que la majorité des acteurs qui ont en charge l'enseignement ont la double casquette de chercheur



Inauguration du projet DESIR DUNE, le 11 décembre 2017 à l'université Rennes 2.

et d'enseignant, il importe de sensibiliser aux connaissances communes qu'elles recouvrent. Quand un enseignant-chercheur comprend qu'il peut utiliser les outils de la recherche pour traiter les questions pédagogiques, il peut se sentir en voie d'amélioration de ses pratiques et de compréhension du sens de son métier : de praticien réflexif sur sa pratique, il peut passer à praticien chercheur en éducation. Et la littérature montre bien l'effet de cet engagement sur la qualité de l'enseignement.

- Dès lors que coopérer, c'est apprendre à connaître ensemble, « la coopération transforme les humains en pédagogues les uns pour les autres » (Laurent, 2018), il nous semble que cette ligne de travail essentielle au sein du *Living Lab* pour questionner la pédagogie universitaire, peut aussi être une ressource pour mieux comprendre le projet commun autour duquel se rassemble la communauté Rennes 2.

Enfin, en faisant état d'une petite tranche de vie récente de l'université, cet article espère apporter quelques éléments de compréhension de la dynamique de transformation pédagogique dans laquelle elle est actuellement engagée. L'encadré ci-contre précise comment d'autres projets et d'autres collègues (Chusseau et Crosse, 2022) se sont emparés de cette idée pour poursuivre et amplifier le mouvement de co-construction de la transformation de l'université.

Notes de l'article

- 1 Collectif DESIR, *Transformations pédagogique et numérique dans l'enseignement supérieur : quatre années pour changer les pratiques*, Paris, Presses des Mines, 2023.
- 2 Se référer à la définition donnée dans *Palimpseste* n° 10, p. 11.
- 3 LIDILE : Linguistique – Ingénierie – Didactique des Langues ; VIPS² : Valeurs, Identités, Politiques, Socialisations et Sports ; LP3C : Laboratoire de Psychologie : Cognition, Comportement, Communication.
- 4 NCU Idé@l : Nouveaux cursus à l'université, Innover, développer, étudier, agir, se lancer ; DémoES : Démonstrateurs numériques dans l'Enseignement Supérieur.
- 5 Y. Lémonie et V. Grosstephan « Le laboratoire du changement », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2021.

Références bibliographiques

- P. Dubé, J. Sarrailh, C. Billebaud & al., « Qu'est-ce qu'un Living lab ? », *Le livre blanc des Living Labs*, Montréal, Umwelt, 2014, p. 133.
- E. Laurent, *L'impasse collaborative. Pour une véritable économie de la coopération*, Paris, Les liens qui libèrent, 2018.
- V. Messina, G. Lameul, P. Lorcy & Y. Roullais, « Coopération et enquête collective. Quelle recherche coopérative pour accompagner l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur ? », *Éducation permanente*, 2020.
- E. Chusseau et M. Crosse, « La recherche-action coopérative pour accompagner la transition pédagogique dans l'enseignement supérieur. », colloque doctoral international de l'éducation et de la formation, « Quels accompagnements pour les transitions en éducation et formations de demain ? », Rennes, octobre 2022.
- E. Sanchez & R. Monod-Ansaldi, « Recherche collaborative orientée par la conception », *Éducation et didactique*, vol. 9, n° 2, 2015.

« Univer.Cité » : une mission universitaire au service de la collectivité

Benoît Feildel* et Yves Bonny**

Créée en janvier 2021 par l'université Rennes 2, « Univer.Cité » se donne pour objectif d'ancrer au sein de l'établissement une mission universitaire au service de la collectivité. Elle vise à favoriser l'accès aux ressources de l'établissement aux acteurs de la société civile qui en sont éloignés, à travers des projets de recherche, de formation et de création, dans une perspective de démocratisation et de coconstruction des savoirs.

Les rôles et les fonctions des établissements d'enseignement supérieur ont connu de profondes mutations ces dernières décennies. Après une brève mise en perspective historique, nous examinons la montée en puissance récente de l'idée d'une troisième mission centrale des universités, aux côtés de l'enseignement supérieur et de la recherche, visant à promouvoir une « université entrepreneuriale ». Nous lui opposons une autre conception de cette troisième mission, orientée vers la société civile, dans une perspective humaniste, démocratique et émancipatrice. Puis, nous présentons la mission « Univer.Cité », mise sur pied à l'université Rennes 2 en 2021, qui s'inscrit dans cette perspective.

Mise en perspective historique de la place de l'Université dans la société

Le système universitaire a été marqué au cours de son histoire par différentes conceptions de son inscription et de sa contribution sociétales (Schaeffer, 2019). Tandis qu'il avait, au Moyen Âge, une fonction de transmission

de connaissances professionnelles et de formation d'une élite, il s'est davantage orienté après la Renaissance vers une éducation humaniste, les orientations plus directement utilitaristes se développant parallèlement, notamment dans des écoles spécialisées et des instituts technologiques. À compter du XIX^e siècle va se consolider le modèle articulant étroitement formation et recherche, qui constituent depuis les deux missions centrales de l'Université. Si l'autonomie de l'Université, en tant qu'institution d'enseignement supérieur et de recherche dédiée à la production et à la transmission de tous les savoirs jugés valides, a continué de s'accompagner d'orientations plurielles et de tensions entre transmission d'une culture scientifique ou humaniste, élaboration de connaissances pour elles-mêmes et approches plus utilitaristes, ces dernières n'étaient pas au centre de sa définition. Dédiée à la science, l'Université est appréhendée en premier lieu comme produisant un discours de vérité autonome à l'égard des influences sociales devant guider la société sur la voie du progrès. Sur la base de cette autonomie, qui s'est constituée à travers une coupure de plus en plus nette entre science et opinion, savants et profanes, la production des connaissances relève d'un monopole de la part des universitaires et l'articulation entre le système universitaire et la société emprunte deux voies principales, toutes deux en aval de la recherche : celle de la diffusion des connaissances et celle de leur valorisation économique.

* Maître de conférences en aménagement de l'espace et urbanisme, membre de l'UMR ESO ; vice-président Sciences et société, partenariats.

** Maître de conférences en sociologie, membre de l'UMR ESO ; coordinateur scientifique de la mission « Univer.Cité ».

La fonction de diffusion des connaissances est identifiée dans le code de l'éducation sous les expressions « culture scientifique, technique et industrielle » et « culture humaniste ». Cette fonction, prise en charge pour partie par les universités, est généralement envisagée selon une approche linéaire de la communication fondée sur le postulat d'un déficit de connaissance des publics. Si le concept de vulgarisation scientifique, auquel se rattache ce modèle « déficitaire », est largement remis en question aujourd'hui, il n'en demeure pas moins encore prépondérant dans les différents régimes de communication scientifique – quand bien même il revêt les appareils de la médiation (Chavot et Masseran, 2010). Derrière la persistance de ce modèle se cache une hiérarchie implicite des savoirs et des valeurs, dans laquelle la science, en tant que référent culturel, est considérée comme seule forme de connaissance légitime, et ce indépendamment du contexte dans lequel elle prend place.

De son côté, la valorisation des connaissances scientifiques est un sujet ancien, bien qu'elle s'inscrive dans un cadre institutionnel relativement récent¹. Elle vise essentiellement à trouver une valeur économique aux résultats de la recherche et renvoie principalement au transfert vers l'industrie des connaissances et des technologies qui en sont issues. De ce point de vue, les connaissances ne trouvent de valeur dans la société que dans un rapport d'utilité économique au service de l'innovation technologique.

L'émergence de la référence à une « troisième mission » des universités

Si les deux missions d'enseignement et de recherche sont désormais profondément ancrées dans les représentations et les statuts² de l'Université contemporaine, elles sont soumises depuis plusieurs décennies à de nouvelles dynamiques avec l'émergence et l'affirmation de l'idée d'une troisième mission centrale des universités. Ce que d'aucuns qualifient de nouvelle révolution académique, autour d'un paradigme entrepreneurial, prend place au tournant du XXI^e siècle sous l'effet de la globalisation économique et du mot d'ordre d'une « économie de la connaissance » (Etzkowitz *et alii*, 2000 ; Schaeffer, 2019).

Par rapport au modèle antérieur, la notion d'université entrepreneuriale met l'accent sur la construction et la consolidation d'un véritable écosystème dédié essentiellement à l'insertion professionnelle, à l'innovation et à l'entrepreneuriat, impliquant de nouveaux cadres législatifs et juridiques (propriété intellectuelle), de nouvelles pratiques (recherche contractuelle, consultance, dépôt de brevets, création de start-ups, formations en lien direct avec les demandes des entreprises), de nouvelles instances (incubateurs, structures



© Service communication de l'université Rennes 2

Identité visuelle de la mission « Univer.Cité ».

de transfert de technologies), de nouveaux modes de gestion (financement sur projets, évaluation d'impact), et de nouvelles compétences (commerciales, juridiques, managériales et stratégiques)³. Et alors que la valorisation économique s'élaborait en aval de la production des connaissances, l'articulation étroite avec la demande sociale devient un enjeu central, dès le départ et tout au long du processus.

Une autre conception de la « troisième mission »

À la conception entrepreneuriale de la troisième mission des universités s'oppose une conception beaucoup plus sociale et démocratique. Rejoignant une tradition ancienne d'ouverture des universités sur leur environnement local, elle s'inspire notamment du mouvement de l'« extension universitaire » (Rubião, 2013) qui voit le jour en Grande-Bretagne et aux États-Unis à la fin du XIX^e siècle, en particulier en direction de la classe ouvrière. Ce principe

La mission « Univer.Cité » se positionne comme un levier de coopération entre l'université et la société civile et comme un vecteur d'émancipation sociale.

d'extension des activités classiques de l'Université au-delà des murs de l'institution prendra notamment une direction singulière dans les universités publiques latino-américaines, avec l'affirmation d'une véritable responsabilité sociétale des universités. L'extension universitaire recouvre alors la contribution de l'université à la réduction des inégalités sociales, à la démocratisation des savoirs, au dialogue entre l'université et la société civile, à la formation citoyenne des étudiants et à la lutte contre le colonialisme et l'impérialisme. Elle donne lieu à des initiatives comme les « incubateurs technologiques de coopératives » (Virolle *et alii*, 2016) qui, depuis les années 1980 au Brésil, s'intéressent à de jeunes entrepreneurs issus des classes défavorisées et soutiennent leur insertion sociale à travers le développement d'organisations coopératives avec l'appui des universités. Un autre exemple emblématique de la visée sociale à travers laquelle est envisagée la troisième mission des universités est le « Service aux collectivités » de l'Université du Québec à Montréal qui œuvre depuis 1979 pour le développement social de communautés ciblées, souvent marginalisées, en mobilisant les ressources universitaires dans une perspective de démocratisation et de coconstruction des savoirs.

Ces différentes initiatives ont pour point commun de penser et de proposer des modalités renouvelées d'alliance entre université et société civile, d'autres façons de produire et de valoriser les connaissances plus intégrées et participatives, dans une perspective non marchande, en considérant la science comme un bien commun. Loin d'être opposée aux missions de base de l'Université, cette conception de la troisième mission apparaît au contraire inextricablement liée à l'enseignement et à la recherche sur lesquelles elle s'appuie et auxquelles elle contribue également.

La mission « Univer.Cité » de l'université Rennes 2

Depuis les premières réflexions autour de la création de la mission « Univer.Cité » à l'université Rennes 2 en 2017, jusqu'à l'adoption du projet en 2021⁴, c'est dans cette philosophie de service universitaire à la collectivité que l'idée de troisième mission a été pensée et portée. Précurseuse à bien des égards de la politique de « science avec et pour la société », affirmée depuis la dernière loi de programmation de la recherche de 2020 et reconnue comme axe stratégique dans le cadre de l'association des établissements d'enseignement supérieur du site rennais, la mission « Univer.Cité » se positionne comme un levier de coopération entre l'université et la société civile et comme un vecteur d'émancipation sociale. À travers cette mission, il s'agit de répondre à plusieurs enjeux : démocratiser et faciliter l'accès aux ressources de l'université, soutenir le développement de formes d'intelligence collective en prise avec les grands défis contemporains, mieux prendre en compte le bien commun dans l'action publique, soutenir et valoriser les partenariats entre les acteurs du monde académique, les acteurs de la société civile, les collectivités territoriales, les entreprises de l'économie sociale et solidaire.

La mission « Univer.Cité » se veut à la fois un lieu d'expérimentation et une plateforme de développement de projets de recherche, de formation et de création s'appuyant sur les complémentarités entre les savoirs détenus par les acteurs sociaux et par les acteurs universitaires. Elle entend dépasser le clivage entre culture savante et culture ordinaire, en croisant les savoirs universitaires, professionnels et expérimentiels et en encourageant la participation des acteurs de la société civile à la production de connaissances actionnables. Diverses formes de coopération sont pratiquées dans ce cadre : recherches participatives, recherche-action, sciences citoyennes, etc., l'objectif étant de rendre la contribution des acteurs universitaires appropriable et mobilisable par les acteurs sociaux avec une interaction, tout au long de la démarche, entre les parties prenantes.

Dans le contexte des enjeux environnementaux et sociaux majeurs auxquels sont confrontées aujourd'hui nos sociétés, cette autre acception de la troisième mission prend un nouveau sens au sein de l'institution universitaire. Faire face à l'incertitude et à la complexité du monde dans une perspective démocratique nécessite de produire de l'intelligence collective combinant différents types de savoirs. La mission « Univer.Cité » s'inscrit dans cette visée à travers la coconstruction des savoirs « avec et pour » et non plus « sur et sans » la société. Pour réaliser cette ambition, nous savons pouvoir compter sur l'engagement de toutes et tous au sein de l'« Univer.Cité ».



Présentation de la mission « Univer.Cité » sur le campus Villejean, le 8 octobre 2021.

Notes de l'article

- 1 En France, c'est à partir des années 1960, dans un contexte de forte croissance économique, que les pouvoirs publics affirment le rôle des universités dans l'innovation et le développement économique. L'Agence nationale de valorisation de la recherche (ANVAR) est créée en 1967 avec pour mission de transférer les résultats de la recherche publique vers les entreprises et la loi Faure (12 novembre 1968) consacre le rôle des universités en matière de recherche et de développement social et économique.
- 2 Article L. 123-3 du code de l'éducation (modifié par loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013, art. 7).
- 3 Voir pour la France Paris School of Business, chaire newPIC, livre blanc « Renforcer la troisième mission de l'université pour l'innovation technologique et la "deeptech" », Valérie Mérindol et David W. Versailles (dir.), Paris, janvier 2021.
- 4 Décision du Conseil d'administration de l'université Rennes 2 du 29 janvier 2021.

Références bibliographiques

- P. Chavot et A. Masseran, « (Re)penser les sciences et les techniques en Europe », *Questions de communication*, 17, 2010, p. 7-18.
- H. Etzkowitz, A. Webster, C. Gebhardt, B.R.C. Terra, « The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm », *Research Policy*, 29, 2, 2000, p. 313-330.
- A. Rubião, « L'"extension universitaire" : une conception latino-américaine de la démocratisation de la connaissance », *Le sujet dans la cité*, 4, 2, 2013, p. 81-95.
- V. Schaeffer, « L'université entrepreneuriale : éléments historiques et débats », *Marché et organisations*, n° 34, 2019/1, p. 87-108.
- L. Virolle, M. Pozzebon, L. Gonzalez, « Les incubateurs technologiques de coopératives. L'expérience des universités brésiliennes », *RECMA*, 340, 2, 2016, p. 110-125.



© Sébastien Boyer / service communication

Cérémonie des docteur-es, le 7 juin 2024 à l'université Rennes 2.

Les doctorants, acteurs clés pour l'Université de demain

Enjeux et perspectives face aux défis sociaux et environnementaux

Louis Amiot¹⁻², Marielle André¹⁻³⁻⁴⁻⁵, Noémie Clauzet¹⁻⁶, Chloé Damay¹⁻⁷ et Juliette Le Gall Küçük¹⁻⁸

En tant qu'institution, l'Université propose un cadre de référence auquel participent quotidiennement les personnels et étudiants. Par leurs activités de recherche, mais également à travers les nombreux cours dispensés, les doctorants font battre le cœur de l'université. Les défis et enjeux pour nos universités de demain ne peuvent donc pas être réfléchis sans considérer ces jeunes chercheurs.

Selon la Cour des comptes, les universités françaises sont face à de nombreux défis : l'augmentation continue du nombre d'étudiants, les conditions de prise en charge de la vie étudiante, la gestion autonome des services des ressources humaines, du patrimoine, de l'organisation interne et de la recherche dans des contextes de changements sociétaux et environnementaux avec des budgets toujours plus limités¹. Pour y faire face et construire l'Université de demain, ces dernières tentent de s'adapter, ce qui influe nécessairement sur les modalités de travail des personnes qui y étudient et y travaillent.

Force vive de la recherche universitaire française, les doctorants contribuent significativement aux publications et à la médiation scientifiques, tout en développant d'autres formes de valorisation et de transfert vers la société (Pommier *et al.*, 2023). Inscrits en tant qu'étudiants, ces derniers représentent également 28 % des enseignants contractuels des universités en 2023, selon le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Aujourd'hui, celles-ci ne peuvent se passer des doctorants pour pouvoir fonctionner (Pommier *et al.*, 2023). Depuis quelques

années, leurs conditions de travail et leur santé mentale intéressent les chercheurs², notamment parce qu'ils rencontrent de nombreux défis au cours de leurs parcours, lesquels provoquent parfois des taux d'abandons élevés et des coûts financiers et humains importants (Marais *et al.*, 2018).

Marais *et al.* (2018) identifient trois facteurs favorisant le bien-être des doctorants : des perspectives de carrière définies, une expérience positive de la recherche et une attention particulière portée à l'impact de la réalisation d'une thèse sur la santé et la vie privée. Néanmoins, les résultats de la dernière étude menée sur cette population (Ahalli *et al.*, 2022) montrent que le niveau de stress des doctorants est plus élevé que celui de la population générale : si 31,8 % des doctorants estiment avoir des conditions de travail stressantes, seulement 27,2 % déclarent avoir des conditions de travail non-stressantes.

Ainsi, pour permettre à l'Université de demain de continuer à s'appuyer sur les doctorants pour l'enseignement et la recherche, il semble primordial de s'intéresser aux conditions de réalisation des doctorats. À partir des résultats préliminaires d'une enquête menée auprès des doctorants de Rennes 2 au premier trimestre 2024, cet article propose des pistes de réflexions concernant tant la recherche que l'enseignement durant le doctorat, au regard des transformations sociales et environnementales actuelles. Issues

¹Représentants élus des doctorants à la commission Recherche de l'université Rennes2. Membres des unités de recherche suivantes : ²LETG, ³LP3C, ⁴LL2V (Université de Rennes), ⁶PREFICS, ⁷CreAAH, ⁸CELLAM.
⁵Thèse Cifre au sein du groupe Hoppen.

Penser la matérialité dans laquelle s'inscrit l'expérience de travail doctoral est essentielle, celle-ci faisant écho aux enjeux et défis des universités de demain.

des 96 réponses du questionnaire, les perspectives exposées ci-après pourront contribuer à façonner une université de demain collaborative, qui propose des enseignements de qualité et actrice des transitions écologiques et sociétales.

L'expérience de travail doctoral : (re)penser les contextes pour demain

Le double positionnement des doctorants³, un pied dans la recherche et un autre dans l'enseignement, tout en étant encore en période d'apprentissage, leur confère un statut tout particulier au sein des universités. L'expérience de travail doctoral peut ainsi être pensée comme un double processus de socialisation, à la fois professionnel et scientifique. Il invite à interroger la matérialité dans laquelle s'inscrit l'expérience de travail doctoral, celle-ci faisant écho aux enjeux et défis des universités de demain.

Les résultats préliminaires de l'enquête montrent que les doctorants sont satisfaits à 90 % des relations avec les autres doctorants de leur laboratoire, en appréciant particulièrement les temps d'échange formels comme informels et les temps de recherche en commun. Si 75 % des répondants sont satisfaits des relations avec les membres permanents et associés de leur unité de recherche, il leur semble important de développer ces liens professionnels tout en favorisant l'horizontalité dans le fonctionnement de laboratoire et la considération à leur égard.

Dans la droite ligne de la charte du doctorant⁴ de l'université Rennes 2 qui l'identifie comme un « membre à part entière de son unité d'accueil », l'Université de demain doit envisager une implication plus importante des doctorants dans la vie des laboratoires. En s'assurant, notamment, de leur pleine intégration dans les réseaux de communication internes et en veillant à leur attribuer des espaces de travail partagés avec les autres corps statutaires, dans le but de favoriser les échanges et le partage de savoirs et de compétences.

Un équilibre à trouver entre temporalités et relations humaines

La collaboration au sein d'une même unité de recherche et/ou au sein d'une même équipe est un défi quotidien pour chacun depuis le développement du télétravail. Dans les laboratoires de recherche aussi, l'habitude du télétravail semble prise et les doctorants n'y échappent pas. En effet, un tiers des doctorants contractuels indiquent télétravailler au moins trois jours par semaine. Certains identifient avoir moins d'opportunités pour tisser des liens professionnels avec les autres membres des laboratoires. Par ailleurs, 10 enquêtés souhaitent une plus grande fréquence de journées d'actualité de la recherche associant les différents corps académiques, indispensable pour leur socialisation professionnelle et scientifique ; le même nombre déclare souhaiter la mise en place de temps de rencontre interdisciplinaire avec d'autres laboratoires, à des fins d'ouverture méthodologique, de cohésion et de *continuum* scientifique.

Ces remarques invitent les laboratoires de demain au dialogue entre disciplines et au partage méthodologique et scientifique. Comme dans l'ensemble du monde du travail, les équipes des universités doivent aujourd'hui réfléchir à un équilibre de fonctionnement intra et inter laboratoires prenant en compte les avantages et les inconvénients du distanciel et du présentiel.

Formation doctorale et qualité d'enseignement

En France, les doctorants participent activement aux missions d'enseignement de l'Université (Pommier *et al.*, 2023). À Rennes 2, deux-tiers des répondants dispensent des cours, en moyenne à hauteur de 25 heures d'enseignement par semestre, hors attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) et 57 % déclarent assurer des cours magistraux (hors ATER). Si enseigner fait partie du référentiel de compétences des doctorants (Légifrance, 2019), la coexistence d'une activité complémentaire d'enseignement est statistiquement associée à un risque significatif d'anxiété dès le début de la première année (Ahalli *et al.*, 2022). En France, 60,2 % des répondants déclarent exercer cette activité d'enseignement pendant leur thèse (Ahalli *et al.*, 2022).

Ainsi semble-t-il fondamental, pour construire l'Université de demain, de permettre aux doctorants d'accéder dès le début du travail de thèse à des formations de qualité, leur donnant les outils et les méthodes appropriées à l'enseignement des étudiants des différents niveaux. Cela permettrait d'assurer ces missions en toute confiance et de développer des compétences qu'ils pourront mobiliser durant leur carrière, qu'elle soit ou non universitaire.

Mobilité et empreinte carbone pour faire face aux défis environnementaux

La génération actuelle des doctorants (et, *a fortiori*, celle de demain) est particulièrement concernée par les enjeux liés au dérèglement climatique⁵. Les universités réfléchissent déjà à la façon de réduire leur bilan carbone, ce dont témoignent différentes initiatives à l'université Rennes 2 : la création d'une vice-présidence « transition socio-environnementale », de référents « développement durable » au sein des unités de recherche, comme la création et la diffusion d'un guide pour accompagner les laboratoires dans la réduction de leur empreinte carbone. Les mobilités représentent un poste de dépense carbone conséquent pour les laboratoires de recherche universitaires français (Ben-Ari, 2023), qu'elles soient entre le domicile et l'université ou dans le cadre de « mobilités scientifiques » (congrès, colloques, journées d'études, etc.) nationales ou internationales.

Bien que l'Université de demain tende à réduire ses émissions de CO₂, il semble essentiel que cette dernière soit ancrée dans la cité, afin de permettre un accès peu coûteux en énergie pour le nombre croissant d'étudiants et d'enseignants qui s'y rendent quotidiennement. Une réflexion urbanistique systémique en partenariat avec les collectivités locales doit permettre le maintien des universités dans le maillage urbain, riche en services de proximité et accessibles en transports en commun⁶. C'est actuellement le cas pour les doctorants de l'université Rennes 2 : 88 % se déplacent en transports en commun, en vélo ou à pied, tandis que 12 % utilisent leur voiture pour les trajets domicile-université.

Outre les mobilités domicile-travail, les acteurs de la recherche se déplacent à des événements nationaux et/ou internationaux pour présenter leurs travaux. Ces mobilités représentent un poste d'émissions carbone non négligeable (Ben-Ari, 2023), ce qui impose aux universités de repenser la façon d'investir les mobilités dans le milieu de la recherche, en termes de fréquence et de durée des déplacements ou encore du moyen de transport utilisé et, donc, du temps alloué à ces modalités de déplacement. Dans le cadre des mobilités internationales, 39 % des enquêtés déclarent privilégier l'avion par manque d'alternatives, et 30 % pour des raisons financières. Toutefois, 90 % d'entre eux opteraient pour l'utilisation de mobilités vertes s'il existait des aides pour la financer spécifiquement.

Conclusion

Pour construire l'Université de demain, il semble indispensable de réfléchir aux enjeux et aux défis actuels, notamment ceux rencontrés par les doctorants. En tant que jeunes chercheurs, ces derniers sont particulièrement sujets

aux mutations sociales, sociétales et organisationnelles en cours. Confrontée à ces défis, l'Université doit rester à la fois un lieu de formation et un lieu de travail de qualité pour les doctorants et toutes les autres personnes bénéficiant de ses services.

Si l'organisation du travail doit être réétudiée pour trouver un équilibre entre distanciel et présentiel, la contribution des doctorants à l'enseignement et aux activités de recherche et de circulation des savoirs scientifiques ne doit pas être oubliée. (Re)penser leurs contextes et environnements de travail, inscrits dans la matérialité du monde, est essentiel à considérer dans la perspective où ce seront celles et ceux d'aujourd'hui qui formeront celles et ceux de demain.

Finalement, penser l'avenir des doctorants dans l'Université de demain, en les incluant significativement dans ces réflexions, permettrait de développer et de déployer un cadre de référence et une culture commune visant à favoriser l'équilibre professionnel, la réalisation de travaux de recherche et d'enseignements de qualité, en proposant des actions pour répondre aux enjeux socio-environnementaux.

Notes de l'article

- 1 D. Larousserie et S. L. Nevé, « Pour l'enseignement supérieur et la recherche, 904 millions d'euros de coupes budgétaires », *Le Monde*, avril 2024, [en ligne].
- 2 Voir P. Haag *et al.*, « Stress perçu et santé physique des doctorants dans les universités françaises », *Prat Psychol*, 2018, 24:1-20. 5, et L. Gérard L *et al.*, « Niveau de stress perçu par les doctorants et stratégies de coping dysfonctionnelles », *Rech. en Education*, 2017, 29:134-48.
- 3 D. Serre, « Être doctorant-e. Socialisations, contextes, trajectoires. Introduction au dossier », *Socio-logos*, 2015, n° 10 [en ligne].
- 4 Charte du doctorat disponible sur le Portail des personnels.
- 5 F. Kalali, « How French Students Meet the Environmental Challenges? », *International journal of environmental & science education*, 2017, 12 (10), p. 2327-2346.
- 6 L'université Rennes 2 bénéficie des labels Déplacement durable et Mobil'Employeur de Rennes Métropole.

Références bibliographiques

- Cour des Comptes, « Les universités à l'horizon 2030 : plus de libertés, plus de responsabilités. Les enjeux structurels pour la France », 2021 [en ligne].
- S. Ahalli, E. Fort, Y. Bridai *et al.*, « Mental health and working constraints of first-year PhD students in health and science in a French university: a cross-sectional study in the context of occupational health monitoring », *BMJ Open*, 2022.
- T. Ben-Ari, « How research can steer academia towards a low-carbon future », *Nature Reviews Physics*, 5(10), 2023.
- G. Marais *et al.*, « A survey and a positive psychology intervention on French PhD student well-being », *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 2018.



Photos fournies par les participantes dans le cadre de l'enquête. À gauche, Emma ; à droite, Léa [les prénoms ont été modifiés].

Extrait de l'entretien d'Emma :

« Cette photo représente mon rapport au corps qui est compliqué et qui est défini par le regard des autres. Sur cette photo, c'est la seule d'ailleurs sur laquelle je me trouve un peu sexy voire même attirante. C'était lors d'un essayage en boutique, mais je n'ai pas acheté ce vêtement car je savais que je n'aurais jamais osé le porter à cause du regard des autres, qui considère cela vulgaire. Cela s'explique notamment du fait que je sois grosse. D'ailleurs, ma famille a eu cette réaction de me dire qu'ils trouvaient cela vulgaire. Cela illustre très bien, à mes yeux, mon rapport à mon corps, dont je ne me sens pas assez confiante pour porter les vêtements que j'aimerais porter et que je pourrais porter sans hésitation si je rentrais dans le moule, car je sais que j'aurais des regards ou bien des critiques. »

Extrait de l'entretien de Léa :

« J'ai choisi cette photo pour illustrer la confiance que j'ai à présent sur mon physique et notamment autour de mes rondeurs. »

Le corps, l'expérience et l'émancipation à l'Université

Bleuenn Lollivier* et James Masy**

Sur les réseaux sociaux ou lors de manifestations, le besoin de réappropriation de leur corps par les femmes occupe une place de plus en plus importante, notamment à travers des slogans tels que « *body positive* » (« regard positif sur son corps ») ou « *my body, my choice* » (« mon corps, mon choix »). En réponse aux injonctions et aux normes qui pèsent sur elles, les femmes semblent, depuis une dizaine d'années, vouloir s'émanciper d'une condition d'aliénation. Quelle place tient l'expérience étudiante dans ce processus émancipatoire ?

Délaissé des préoccupations féministes à la suite de la conquête de la « libération sexuelle » des femmes durant les années 1960-1970, le corps semble être réinvesti par le féminisme contemporain à partir des années 2010 (Froidevaux-Metterie, 2021). Le mouvement mondial #MeToo, apparu en 2017, met en lumière le caractère systémique des violences faites aux femmes et remet en cause la croyance d'une liberté pour les femmes de disposer de leur corps. À travers des discours de réappropriation de leur corps dans plusieurs dimensions, on observe alors des dynamiques d'émancipation des femmes par leur corps et à travers l'expérience de leur corps, notamment à l'université Rennes 2.

La notion d'émancipation peut être définie comme étant la « libération de toute règle empêchant l'individu de s'épanouir existentiellement » (Tarragoni, 2021, p. 19). Parce que le corps des femmes réifie – de manière symbolique ou non – la domination patriarcale, il constitue un objet pertinent pour analyser des dynamiques d'émancipation. Le féminisme phénoménologique (Froidevaux-Metterie, 2021) permet alors d'appréhender ces dernières dans une perspective genrée et de placer au centre l'expérience vécue des femmes, trop souvent ignorée par les chercheurs et chercheuses. L'expérience est ici entendue comme « la cristallisation, plus ou moins stable, chez les individus et les groupes, de logiques

d'actions différentes, parfois opposées, que les acteurs sont tenus de combiner et de hiérarchiser afin de se constituer comme des sujets » (Dubet, 2007, p. 100-101).

En mobilisant la sociologie de l'expérience (Dubet, 2007), il s'agit d'appréhender comment les étudiantes peuvent s'émanciper par leur corps en articulant les trois logiques de l'action que sont l'intégration, la stratégie et la subjectivation. Cette dernière, caractéristique de l'activité critique des acteurs sociaux, fait du sujet un metteur en scène capable de gérer les tensions entre les deux précédentes logiques. En effet, « le « moi » de l'intégration et le « moi » de la stratégie supposent qu'un « je » soit capable de maintenir l'unité de la personne en ne s'identifiant jamais pleinement à ces divers « moi », car comme l'affirmait G.H. Mead, « le Je n'est pas Moi et cependant Je est pleinement social » (*ibid.* p. 104).

À partir d'une enquête de type ethnographique et d'entretiens compréhensifs, nous souhaitons rendre compte d'une expérience des rapports sociaux dont la portée émancipatrice n'a rien de systématique, mais constitue néanmoins un espace de construction des ressorts de l'émancipation, c'est-à-dire, la « capacité du vivant à être inventif dans son rapport avec le milieu, [cette] capacité de faire un écart par rapport à une norme » (Cornu, 2014, p.30). À cet effet, nous présentons ici deux portraits de jeunes femmes extraits de l'enquête. Toutes deux issues d'un milieu populaire, elles partagent une expérience ostracisante du fait de leur corps. Ces portraits représentent les extrémités opposées d'un axe sur lequel on peut aisément imaginer la diversité des expériences étudiantes à l'université et leur portée émancipatrice.

*Doctorante et **maître de conférences en sciences de l'éducation, membres du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD).

**Nous souhaitons
rendre compte
d'une expérience
des rapports sociaux
dont la portée émancipatrice
n'a rien de systématique,
mais constitue néanmoins
un espace de construction
des ressorts
de l'émancipation.**

Emma, une émancipation entravée

Lors de son entretien [voir photo légendée p.32], Emma fait part du mal-être qu'elle ressent vis-à-vis de son corps, elle indique : « Le corps, j'ai l'impression que c'est une punition qu'on me donne. ». L'étudiante de 21 ans, inscrite pour la quatrième année consécutive à l'université Rennes 2 au moment de l'enquête, vit au sein du domicile familial avec sa mère qui n'exerce pas d'activité professionnelle en raison d'un handicap, ainsi qu'avec son frère et sa sœur benjamins. Elle nous explique la relation compliquée qu'elle entretient avec son corps. En plus du harcèlement dont elle a été victime lors de sa scolarité, en raison notamment de sa corpulence qui ne répondait pas à l'idéal de minceur en vigueur dans la société, Emma relate le cadre normatif qu'elle subit par les membres masculins de sa famille à propos de son corps. Ainsi, elle raconte : « C'est surtout par rapport à mon père et à mon grand frère où c'est plus compliqué. C'est de leur part que j'ai le plus de remarques. » Emma fait allusion aux réflexions de la part de son frère concernant sa pilosité ou à celles de son père concernant le regard qu'elle a pu sentir de la part de certains hommes sur son décolleté. Elle rapporte d'ailleurs les propos de ce dernier : « Tu t'habilles pour eux, tu t'habilles pas pour toi. », illustrant un rappel à l'ordre genré induisant une dépossession du corps des femmes par le regard masculin. Parallèlement, sa corpulence constitue un objet de souffrance pour Emma qui déclare : « Quand je m'imagine

adulte et tout, je ne me vois pas en tant que petite grosse quoi. Donc ouais, ça c'est assez douloureux en tout cas », témoignant alors du fait que les « femmes grosses sont [...] condamnées à vivre dans une forme d'hostilité permanente vis-à-vis d'elles-mêmes » (Froidevaux-Metterie, 2021, p. 322). Le rapport au corps compliqué d'Emma illustre ainsi la prégnance de la logique d'action de l'intégration (Dubet, 2007), reproduisant et entretenant les normes corporelles qu'elle a incorporées, notamment lors de son enfance.

À son entrée à l'université, Emma est confrontée à de nouvelles normes corporelles : « Les premières années, ça peut peut-être un peu choquer. Pas méchamment, mais ça surprend on va dire. C'est vrai qu'à Rennes 2, comparée aux autres universités, tout le monde est libre, même vestimentairement parlant. ». Elle témoigne effectivement de la diversité des apparences des étudiants de l'université tout en indiquant ne pas adhérer à certaines pratiques corporelles qui la surprennent. Le fait de fréquenter l'université Rennes 2 ne semble pas particulièrement avoir un impact sur la manière dont elle se représente son corps. Cependant, la photographie qu'elle nous partage, accompagnée de son texte, permet de percevoir une dimension de son rapport au corps qui n'apparaissait pas distinctement lors de l'entretien. Bien qu'elle rappelle le cadre normatif qui pèse sur son corps et dont il lui est difficile de se défaire tant il est ancré, le cliché photographique d'Emma laisse entrevoir des dynamiques d'émancipation. Sur cette image, elle se trouve dans une cabine d'essayage, vêtue d'un haut laissant apparaître un décolleté et son nombril. Si elle souligne bien qu'elle n'oserait pas porter cette tenue en public, appréhendant le regard des autres, Emma nous partage cette photographie. Dépassant alors le cadre de la cabine d'essayage qui lui permet, à l'aide d'un rideau, d'être à l'abri du regard des autres, elle fait exister une version d'elle-même arborant des vêtements qu'elle souhaiterait porter en dépit du jugement des autres. De manière presque symbolique, ce travail de recherche permet de faire vivre une version d'Emma qu'elle n'ose pas faire exister dans sa vie. Par des tentatives, comme cette photographie, Emma essaye alors de se défaire du cadre normatif qui enferme son corps ; elle connaît alors une émancipation entravée.

À l'inverse, Léa connaît un rapport au corps différent bien qu'elle partage des caractéristiques communes avec Emma comme leur milieu social d'origine défavorisé, des moqueries lors de l'enfance et de l'adolescence concernant leur corpulence, ainsi que le fait qu'elles se qualifient toutes les deux comme étant grosses. Tandis qu'Emma semble vivre une émancipation entravée de son corps, Léa paraît, quant à elle, connaître une émancipation épanouie par son corps.

Léa, une émancipation épanouie

Léa, âgée de 24 ans, est inscrite pour la septième année consécutive à l'université Rennes 2 au moment de l'enquête [voir photo légendée p. 32]. Au commencement de ses études, en 2017, elle quitte le domicile familial composé de sa mère (agent d'entretien), de son père (ouvrier) et de sa sœur aînée. Léa fait le choix de s'inscrire dans cette université n'étant pourtant pas son établissement de secteur, attirée par les activités politiques se déroulant en son sein. Lorsqu'elle est au lycée, elle participe aux mouvements sociaux et au moment des journées portes ouvertes de l'université, elle indique : « Je me suis sentie beaucoup mieux à Rennes 2 parce que c'était un univers beaucoup plus militant. J'étais justement en pleine construction politique à ce moment-là, donc je trouvais que j'allais me sentir beaucoup plus épanouie. »

L'expérience étudiante de Léa occupe une place importante dans l'évolution de son rapport au corps. Dès sa première année, elle s'intéresse à l'actualité politique de son établissement, en se rendant aux assemblées générales de l'université et en participant aux manifestations étudiantes. Léa intègre par la suite des groupes politiques et est élue au sein de différents conseils de l'université. Parallèlement, elle s'intéresse aux questions féministes au travers de rencontres, de discussions mais aussi des réseaux sociaux. Elle qui connaissait un rapport au corps compliqué, souffrant de ne pas souscrire à l'idéal de minceur, ses réflexions féministes l'aident en plus à se détacher des normes en vigueur concernant sa pilosité, le port de soutien-gorge, sa coupe de cheveux ou encore ses rondeurs. Elle résume : « Mon amélioration au rapport au corps s'est construite en même temps que je me suis construite sur mes questions féministes en fait. » Ce rapport au corps assaini ne l'empêche pas de ressentir des moments de doute, de gêne ou alors des retours en arrière concernant ses pratiques corporelles. Cela montre la complexité du processus d'émancipation du corps des jeunes femmes, fait d'avancées et de retours en arrière. Finalement, Léa identifie une réelle évolution concernant son rapport au corps, une subjectivation (Dubet, 2007) dont elle semble largement satisfaite, constituant presque une revanche sur son rapport au corps passé. À ses yeux, elle semble presque avoir atteint le stade ultime d'émancipation du corps. Elle explique alors : « En fait, je ne sais pas à quel point je peux encore progresser. Voilà, est-ce que limite ça serait peut-être d'arrêter de vouloir toujours plus s'accepter, etc. ? ». La dernière étape, selon Léa, représente alors le fait de se détacher totalement des réflexions concernant son corps, révélant que son rapport au corps actuel est le fruit d'un travail sur elle-même d'acceptation de son corps, traduisant alors une émancipation épanouie par son corps.

Le processus complexe d'émancipation par le corps

Le corps des femmes, sous tous ses aspects, semble être soumis aux regards des autres, et particulièrement à celui des hommes. Les jeunes femmes sont en effet invitées, dès leur plus jeune âge, à incorporer des normes corporelles répondant à la satisfaction du modèle patriarcal. De sorte que les dynamiques d'émancipation représentent autant un véritable enjeu pour elles, qu'une impossible appréhension de sa complexité pour la recherche.

Toutefois, l'université en tant qu'espace dédié aux savoirs et à la transformation sociale (Amboulé Abath, 2021) et l'expérience universitaire, en tant qu'espace-temps d'apprentissage de nouvelles normes, constituent d'autant plus un appui à l'émancipation que celle-ci s'inscrit dans un climat inclusif. L'université au sein de laquelle a été réalisée la recherche accueille une diversité d'étudiants et d'étudiantes aux *hexis* très hétérogènes et par extension, une diversité de corps ainsi que de pratiques corporelles qui constituent autant d'« autres significatifs » (Berger et Luckmann, 2018/1966). Toutefois, le rapport au corps des jeunes femmes étant très inégal dès leur arrivée à l'université, les dynamiques d'émancipation par le corps se jouent par conséquent de façon très personnelles. Certaines, se qualifiant de « grosses », souffrent de ne pas correspondre à l'idéal de minceur renvoyant leur émancipation à une aspiration cachée dans l'intimité, quand d'autres à la silhouette relativement fine connaissent un rapport au corps neutre n'impliquant pas selon elles de s'en émanciper. Enfin, lorsque le corps répond davantage aux normes en vigueur, il semble alors plus aisé de se défaire des injonctions patriarcales, comme le port du soutien-gorge ou l'épilation. Néanmoins, il est intéressant de souligner que, parmi les jeunes femmes interrogées, Rennes 2 a pu être un espace favorable au processus personnel d'émancipation, fût-il caché.

Références bibliographiques

-
- A. Amboulé Abath, « Des enjeux de genre à la (re)féminisation de la gouvernance scolaire au Québec : une dynamique d'égalisation de rattrapage ou de dévalorisation ? », *Organisations & territoires*, vol. 30, n° 3, 2021, p. 107-119.
- L. Cornu, « Subjectivation, émancipation, élaboration », *Tumultes*, vol. 43, n° 2, 2014, p. 17-31.
- F. Dubet, *L'expérience sociologique*, Paris, La Découverte, 2007.
- C. Froidevaux-Metterie, *Un corps à soi*, Paris, Éditions du Seuil, 1994.
- F. Tarragoni, *Émancipation*, Paris, Anamosa, 2021.



Francis Blanchemanche dans les couloirs du CREA, quelques jours avant son départ en retraite, le 5 septembre 2024.

© Sébastien Boyer / Service communication de l'université Rennes 2

« Un personnel BIATSS directeur artistique, c'est exceptionnel dans le monde universitaire »

Propos recueillis par Bruno Elisabeth* et Anaïs Giroux**

Entré il y a presque 50 ans à Rennes 2 pour y suivre ses études, Francis Blanchemanche y a fait une longue carrière dans la production audiovisuelle. À l'heure de son départ en retraite, le directeur artistique revient sur son parcours et livre sa vision de l'évolution de l'établissement.

Quand es-tu entré à Rennes 2 et pour y suivre quelles études ?

J'ai toujours dessiné. J'ai grandi avec *Métal Hurlant*, Mœbius, Philippe Druillet, etc., et tous les supers héros de l'époque. Quand mes parents m'ont demandé ce que je voulais faire et que j'ai parlé du dessin, ils m'ont fait passer un bac de dessin industriel : « Contrairement aux gribouillages, ça c'est un vrai métier ! » C'est ma belle-famille qui m'a ensuite incité à passer des concours pour intégrer des écoles d'art. En 1979, il fallait passer un examen d'entrée pour la licence Arts plastiques à Rennes 2 ; ce que j'ai fait, ici-même dans le bâtiment C, où je termine ma carrière 45 ans plus tard.

À quoi ressemblait le campus quand tu y es arrivé, en 1979 ?

Il y avait des arbres [*rires*]. Le campus était plus restreint, certains bâtiments n'existaient pas encore, et l'entrée principale se faisait par le bâtiment A. En licence, nous avions cours dans un vieux bâtiment de la rue Saint-Yves, à côté du Café du port... Nous étions les rois du monde ! J'ai découvert le monde étudiant avec les concerts de rock dans les sous-sols du A, et bien-sûr les grandes assemblées générales dans les amphithéâtres Renan et Châteaubriand, une salle

* Maître de conférences en arts plastiques, membre de l'UR Pratiques et théories de l'art contemporain (PTAC) et co-rédacteur en chef de la revue *Palimpseste*. ** Chargée de communication éditoriale et secrétaire de rédaction de la revue *Palimpseste*.

50 ans de Rennes 2

Tout au long de l'année 2019, à l'occasion du jubilé de l'université, plusieurs services ont collaboré à une programmation événementielle, ainsi qu'à l'édition d'un ouvrage et d'un site internet. Ces derniers contiennent des témoignages ainsi qu'un chronogramme retraçant les temps forts des cinq décennies précédentes. Francis Blanchemanche a participé à ce travail sur les archives visuelles de l'établissement, dont certaines images illustrent cette contribution.

👉 50ans.univ-rennes2.fr

double dont on levait pour l'occasion le rideau qui séparait la salle en deux, transformant l'amphi en immense arène... [voir photo p. 38].

Comment ta vocation pour le travail de l'image a pris forme ?

Durant mes études, je ne savais pas ce que je voulais faire. Et puis, deux ou trois événements se sont produits simultanément. J'ai eu l'occasion de faire un stage au Centre commun d'études de télévision et télécommunications (CCETT), un laboratoire de Rennes qui a, entre autres, développé le Minitel. L'équipe avait eu la bonne idée de fonder un atelier de création et d'y inviter des étudiants en art à travailler sur leurs machines prototypes. C'est comme



© Louis Couvert

Les amphithéâtres Renan et Châteaubriand, le 1^{er} décembre 1986.



© Éric Vivrier

Tournage d'un extrait de théâtre à l'hôtel de Blossac, l'actuelle Direction régionale des affaires culturelles (DRAC) à Rennes, en 1986.
De gauche à droite : Gabriel Camilla (cadreuse), Patrice Roturier, Francis Blanchemanche, Olivier Borne (ingénieur son) et Frédéric Bergeron, les fondateurs du CREA.

ça que j'ai commencé à faire des images sur ordinateur, alors que je n'avais aucune formation en informatique. Cela m'a bien plu. Une autre chose qui m'a vraiment marqué, dans nos ateliers d'« ArtPla », c'est un exercice qui consistait à analyser une œuvre sans un mot, la décrire uniquement par du graphisme. Ensuite, pour ma maîtrise [le master 1 aujourd'hui, ndlr], j'ai travaillé avec le service régional de l'inventaire général du patrimoine culturel, qui faisait un travail très important pour répertorier toutes les richesses patrimoniales de Bretagne. J'ai suivi quelques collectes, et il s'agissait ensuite pour moi d'en faire des diagrammes, donc des communications pédagogiques à partir de diapositives programmées - une forme d'infographie en fait. Pour mon diplôme d'études approfondies [master 2], toujours avec le service de l'inventaire, j'ai effectué un exercice singulier : programmer une exposition avec seulement un thème (les manoirs en Bretagne) sans en connaître ni le lieu ni le corpus. Ça m'a fait me questionner sur le métier de commissaire d'exposition et ça m'a passionné. J'ai depuis eu l'occasion d'assurer notamment le commissariat de l'exposition sur le décorateur de cinéma Jean Rabasse, à la galerie Art & Essai sur le campus Villejean, et j'y ai pris beaucoup de plaisir.

Comment en es-tu venu à travailler à Rennes 2 ?

Après mon diplôme, j'ai quitté la fac sans vraiment la quitter. Pendant deux ans, j'ai travaillé en tant qu'intermittent du spectacle pour des entreprises de production audiovisuelle rennaises ; en parallèle, je faisais partie d'un petit groupe d'anciens étudiants réunis par un enseignant de la licence Arts plastiques, Patrice Roturier, qui profitait du matériel disponible dans le sous-sol du bâtiment B pour faire des petits projets, du « vidéo art ». Nous n'y connaissions rien mais nous apprenions très vite, et nous avons commencé à travailler avec l'image de synthèse. C'est à partir de ces premières expériences que Patrice Roturier a proposé au président d'alors, Jean-François Botrel, de créer un service de production audiovisuelle au sein de Rennes 2. Il a accepté de faire un essai pour une année, et c'est comme cela que le Centre de ressources et d'études audiovisuelles (CREA) est né, et que j'ai commencé ma carrière ici.

Dans quelle optique s'est créé le service audiovisuel ?

Il existait un service aux usagers, personnels et étudiants, permettant notamment de faire fonctionner les équipements dans les salles. L'objectif du CREA était de créer, en plus, un service de production de films dans les règles de l'art, avec tous les métiers impliqués. Rapidement, nous avons eu du matériel de pointe telle qu'une palette graphique, une sorte de gros ordinateur destiné spécifiquement à créer de l'image. Les enseignants pouvaient nous proposer des collaborations, et nous avons réalisé des vidéos sur des sujets aussi variés que les sciences de l'eau, les Bretons et leur histoire,



© service communication de l'université Rennes 2

Les étudiants d'arts plastiques colorient les pavés de Rennes lors d'une manifestation réclamant la construction de nouveaux locaux, le 10 décembre 1987.

la couleur, etc. Certaines productions étaient importantes ; les équipes sont par exemple allées tourner en Afrique ou en Islande... Nous travaillions également en partenariat avec quelques jeunes entreprises rennaises de l'audiovisuel, à qui nous prêtions du matériel ou qui venaient tourner sur notre plateau qui avait une belle régie vidéo. C'était, dans les années 1990, les heures de gloire de l'audiovisuel !

D'abord infographiste, tu es devenu directeur artistique.

Au début, j'étais tout seul, je faisais de la 2D, de la 3D, des trucages, etc., comme je pouvais. Au fur et à mesure se sont développés des projets plus ambitieux, l'équipe s'est étoffée de spécialistes : monteurs, cadreur, illustrateurs, développeurs... Je me suis retrouvé à travailler en équipe et, tout doucement, à diriger certains projets. Dans les années 2000, je me suis rendu compte que j'avais une expertise, aussi en tant que plasticien, pour répondre aux demandes non pas uniquement de manière technique, mais également pour créer des images pensées, raisonnées, surprenantes, etc. Un personnel BIATSS [non-enseignant, ndlr] directeur artistique, c'est assez exceptionnel dans le monde universitaire, je pense qu'il n'y en a pas eu beaucoup !



© Service communication

Salle de cours en 1997.



© Christine Zimmermann

Tournage de la collection *Les Bretons et leur histoire*, dirigée par Alain Croix, historien, et réalisée par Patrice Roturier, enseignant en arts et communication ; 1994.

Tu as connu l'arrivée de différentes technologies. Quelles sont pour toi les grandes étapes marquantes ?

L'arrivée du numérique s'est vraiment faite tout doucement et inexorablement. Déjà, à la fin des années 1980, nous avons formé l'association RESET qui réunissait des étudiants travaillant sur ordinateur, et organisé deux expositions : *Parcours d'images* et *Dénominateur Commun*. Nous étions tous très inventifs, toujours à tester de nouvelles choses. Quand les financements ont été plutôt alloués aux nouvelles technologies qu'à la vidéo, au début des années 2000, Patrice Roturier, alors directeur du CREA, a eu l'idée de créer une licence reliant l'audiovisuel, le web et le numérique : la licence professionnelle Technique du son et de l'image, parcours Convergence internet audiovisuel numérique (TAIS-CIAN). L'équipe a grandi très vite avec des compétences en informatique et en développement. C'est à cette époque que j'ai commencé à travailler avec des outils comme Photoshop.

Qu'est-ce qui fait selon toi la spécificité du CREA dans le paysage universitaire ?

Au début, le CREA faisait figure de petit Poucet en comparaison des grands services d'autres universités françaises. Mais assez vite, il s'est imposé par son originalité et la multitude de compétences réunies au sein du service. Nous avons toujours été force de proposition pour les enseignants, les étudiants, les chercheurs et aussi pour les autres services de l'établissement. Patrice Roturier, qui avait la particularité d'être enseignant en arts plastiques et communication, a toujours œuvré pour faire des films avec des ambitions scénaristiques pour soutenir et valoriser la recherche universitaire. Christian Allio, qui lui a succédé à la direction du CREA, a travaillé de son côté sur l'excellence et l'innovation technologique.

À quel moment de ta carrière t'es-tu senti le plus fier de travailler à Rennes 2 ?

À quelques semaines de mon départ en retraite, je peux dire que globalement je suis fier d'avoir travaillé pour et avec Rennes 2 ! Pour son ampleur et sa richesse, je parlerais de l'organisation des festivités pour l'anniversaire des 50 ans de Rennes 2, en 2019. J'intervenais au titre de directeur artistique et d'iconographe dans ce projet mené par Christine Zimmermann, directrice adjointe et directrice de production du CREA. Très riche, il a consisté en une programmation événementielle (concert, expos, performances artistiques, etc.), la création d'un ensemble de supports de communication (agenda, flyers, affiches, animations, carte de vœux...) ainsi que la réalisation d'un site comportant chronogramme et témoignages, l'édition d'un ouvrage réunissant 18 contributeurs et la réalisation d'un film rétrospective intitulé *Jubilons, le film*.

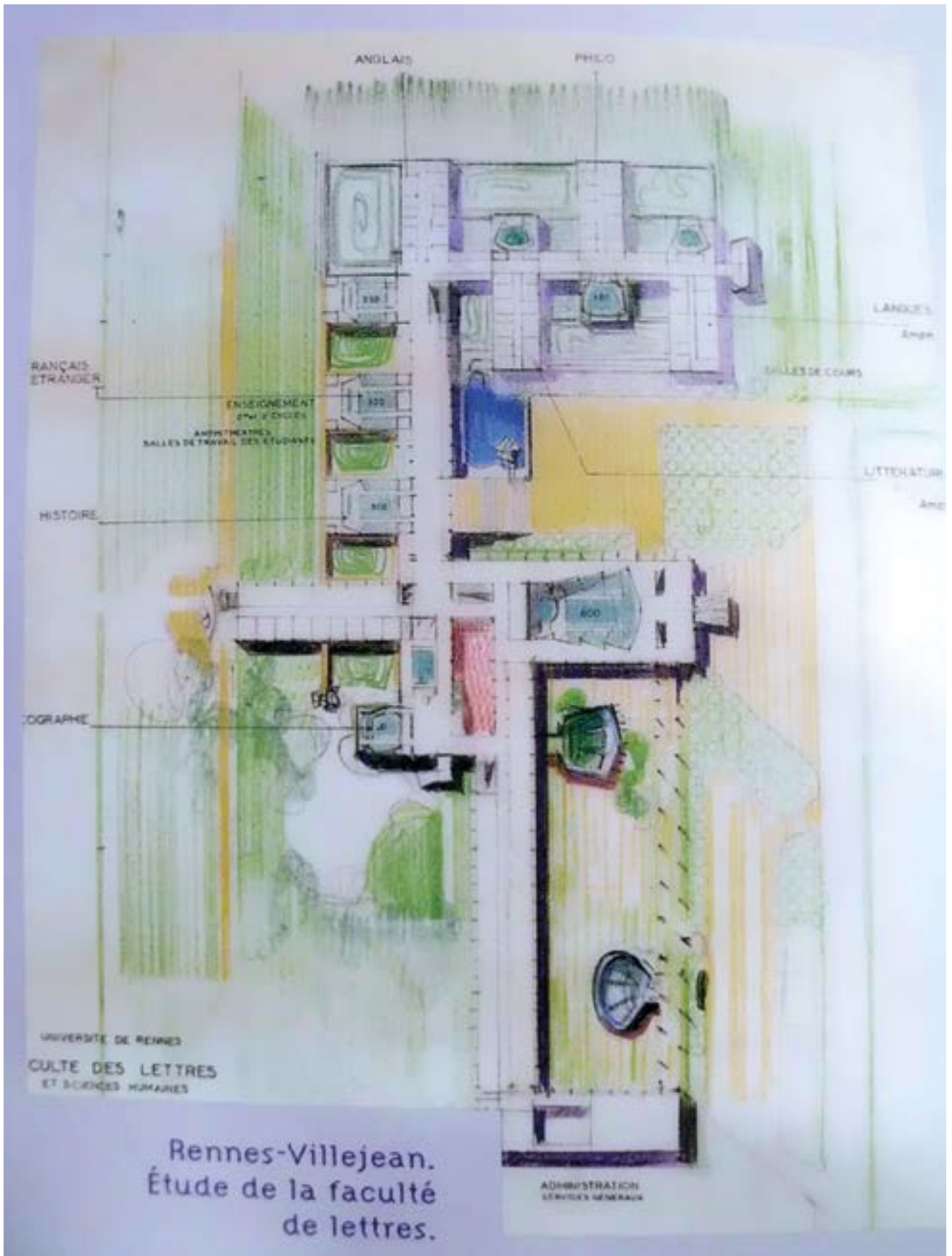


© Francis Blanchemaneche

Le «carton» de début d'un film réalisé sur la palette graphique du CCETT, au début des années 1980.

Cet événement a également été l'occasion de sensibiliser l'établissement au manque cruel de gestion des archives. Depuis, une archiviste a été recrutée.

L'organisation du jubilé de notre établissement a été exemplaire en termes de dynamique collective et de collaboration interservices. Il a réuni un ensemble de personnels avec un large spectre d'âges, de compétences, etc., ce qui a généré une belle quantité d'idées qui ont quasiment toutes été mises en œuvre, dans une ambiance sereine et efficace. Les vingt membres du comité éditorial, la dizaine d'organiseurs, l'agence Pollen Studio (responsable de l'identité graphique du projet) et l'agence Hokus Pokus Studio (conceptrice du livre) ont tous œuvré pour la réussite de cette vaste aventure. Cela a été un honneur que de collaborer avec tous.



1964. Esquisse du projet architectural de Louis Arrechte.

Projet de statuts de l'université de Haute-Bretagne

Voté par l'Assemblée constitutive provisoire de l'université le 5 juin 1970

Votée le 5 juin 1970 par l'Assemblée constitutive provisoire, cette version des statuts a ensuite été soumise à la « Commission chargée de l'examen des statuts des Universités », dite « Commission Gazier », du nom de son Président. Suite aux observations transmises à l'université, la version de juin fut modifiée en octobre 1970, ce qui conduisit aux modifications suivantes : la révision de la composition du conseil d'université (mais en maintenant la parité de représentation enseignante et estudiantine) ; l'abandon d'une présidence distincte concernant le conseil scientifique ; le retrait de toute disposition impliquant une mise en jeu d'une responsabilité du président devant le conseil d'université ; le retrait à l'assemblée générale des enseignants d'un pouvoir de décision dans le domaine du choix des enseignants ; l'institution, en lieu et place, de « commissions de spécialistes » auprès du conseil d'université (article 18 de la version des statuts votée en octobre 1970) ; le resserrement de 5 à 3 des « UER à dominante recherche ».

C'est la première version, celle votée en juin 1970, qui est proposée au lectorat de ce numéro de *Palimpseste* dédié à notre université, comme témoignage du travail fondateur des membres de l'Assemblée constitutive provisoire et de son président, René Marache, dernier doyen de la Faculté des lettres et sciences humaines, et premier président de la nouvelle université, élu à cette fonction le 25 janvier 1971 pour un mandat de cinq ans.

Nous tenons ici à adresser nos plus vifs remerciements à Anne-Marie Le Page, archiviste à l'université Rennes 2, pour l'aide précieuse apportée dans la collection des statuts successifs de l'université.

TITRE I – Missions et pédagogie

Conformément aux dispositions de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur n° 68-978 en date du 12.11.1968 (articles 5 et 41) et de l'arrêté du 16 mai 1969 instituant l'université de Haute-Bretagne celle-ci est un établissement public à caractère scientifique et culturel.

Elle a son siège à Rennes.

Par décision de Conseil de l'Université, des annexes de celle-ci peuvent être établies en d'autres lieux.

Article 1 – Missions générales

L'Université de Haute-Bretagne a pour missions fondamentales suivant les perspectives définies à l'article 1^{er} de la loi d'orientation :

1) d'apporter à tous ses membres une formation de culture générale et critique dans le respect des libertés de pensée et de recherche, dans l'indépendance vis-à-vis des pouvoirs et des dogmes.

2) de préparer à toutes les fonctions enseignantes à tous les niveaux [...].

3) d'assurer après des études de base, une formation diversifiée en vue de fournir les cadres de fonctions publiques et privées, régionales, nationales et internationales [...].

4) de développer une recherche libre et une recherche programmée [...].

5) d'organiser une éducation permanente ouverte à tous [...].

6) de diffuser la culture française dans les pays francophones comme dans les pays de langue étrangère, de promouvoir les échanges d'enseignants et d'étudiants. [...]

Article 2 – Pédagogie, Information, Liaisons

L'Université assure la réalisation des programmes d'enseignement et de recherche dans le cadre des unités et des établissements publics qui lui sont rattachés et établit les liaisons nécessaires [...].

TITRE II – Les membres : Personnels et Étudiants

Article 3 – Les Personnels

Le Personnel de l'Université comprend :

- 1 – des enseignants-chercheurs, des chercheurs et des techniciens relevant d'un statut national [...] ;
- 2 – des personnels administratifs et techniques et de services relevant d'un statut national et affectés à l'Université [...] ;
- 3 – des personnels scientifiques, techniques et administratifs appartenant aux cadres du CNRS ou grands organismes de recherche [...].

Article 4 – Les UER

Les personnels : enseignants, chercheurs, administratifs, techniques et de service, ainsi que les étudiants sont répartis dans les UER.

Les UER peuvent organiser dans leur sein, des Centres de Recherche autonomes, avec leurs statuts propres, leurs locaux, leur matériel, leur personnel et leur gestion particulière sous le contrôle de l'UER à laquelle ils sont rattachés et de l'Université.

Listes des UER :

- Littérature
- Arts
- Géographie et aménagement de l'espace
- Sciences Historiques et politiques
- Département d'Anglais
- Institut des Langues Littératures et civilisations étrangères
- Psychologie-Sociologie
- Institut régional d'éducation physique et sportive

Liste des UER à dominante de recherche :

- Civilisation ancienne et moderne de l'Ouest armoricain
- Langage
- Institut d'études romanes modernes et contemporaines
- Centre d'études anglo-Irlandaises
- Institut d'études Inter-Américaines.

TITRE III – Les organes

Article 5 – Organes de direction

Conformément aux dispositions de l'article 12 de la loi d'orientation (LO) [...], l'université est administrée par un Conseil élu et dirigée par un Président élu par ce Conseil.

Article 6 – Conseil de l'Université

[...], le conseil de l'Université est composé de 80 membres :

32 enseignants (16 de rang A et 16 de rang B)

32 étudiants

13 personnalités extérieures dont 2 membres de la Bibliothèque Universitaire

3 membres des personnels administratifs, technique et de service. [...]

Article 7 – Élections des délégués

Les délégués enseignants sont élus par les Conseils d'UER. et par Collège distinct. [...]

Les délégués des personnels administratifs, techniques et de service sont élus directement.

Les délégués étudiants sont élus par les collègues étudiants, de chaque conseil d'UER [...]

Les modalités de scrutin sont fixées par le règlement intérieur. [...]

Article 8 – Le Président

Le Président de l'Université est élu dans les conditions prévues à l'article 15 de la LO.

Sa désignation a lieu au scrutin majoritaire à deux tours des membres composant le conseil. Sauf dérogation décidée par le Conseil à la majorité des 2/3, il doit avoir le rang de professeur titulaire de l'établissement et être membre du Conseil. S'il n'est pas professeur titulaire, sa nomination doit être approuvée par le ministre de l'éducation nationale, après avis du conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Le mandat du président est de 5 ans. Pendant cette période, seule la démission acceptée par le Conseil à la majorité absolue des membres composant le conseil ou l'empêchement définitif résultant d'un cas de force majeure [...], peuvent mettre fin à son mandat. [...]

Article 9 – La Section Permanente

Pour appliquer les décisions prises par le Conseil de l'Université il est institué une Section Permanente, dont la présidence est assurée par le Président de l'Université.

Cette section comprend, outre le Président de l'Université :

- le Président du Conseil Scientifique (article 12)
- les Présidents des 4 commissions de travail (article 10)
- 4 étudiants de ces différentes commissions [...]
- 1 représentant du personnel administratif, technique et de service élu par le Conseil.

Article 9 bis – Des Vice-Présidents

Le Président du Conseil Scientifique et les Présidents des Commissions remplissent les fonctions de Vice-Présidents de l'Université. Le Conseil d'Université décidera de la désignation du premier et du second Vice-Présidents.

Article 10 – Les Commissions

Entre les sessions du Conseil, des commissions élaborent les dossiers et préparent les délibérations du Conseil de l'Université.

Ces commissions sont au nombre de 4 :

- 1 Finances
- 2 Enseignement et pédagogie
- 3 Information et liaisons
- 4 Personnel.

Les présidents de ces commissions sont élus directement par le Conseil ; leurs membres sont également élus par le Conseil.

Article 11 – De l'Assemblée Générale des Enseignants

L'Assemblée Générale des enseignants se compose des professeurs, maîtres de conférences, chargés d'enseignement, maîtres-assistants, et assistants, ainsi que des chercheurs à temps plein rattachés à l'Université de Haute-Bretagne.

Article 12 – Du Conseil Scientifique

Conformément aux dispositions de l'article 13 de la LO, le Conseil de l'Université et son Président sont assistés, d'un Conseil Scientifique de 15 membres (9 de rang A et 6 de rang B). Ces membres sont élus pour un an par tous les enseignants parmi les professeurs, maîtres de conférences, maîtres-assistants ou assimilés et chercheurs de même niveau.

Le Conseil peut s'adjoindre à titre consultatif, des personnes choisies en fonction de leur compétence scientifique.

Article 13 – Le Pouvoir disciplinaire

Conformément aux dispositions de l'article 38 de la LO, le pouvoir disciplinaire est exercé à l'égard des enseignants et des étudiants par le conseil de l'Université statuant en matière juridictionnelle.

TITRE IV – Attributions des organes

Article 14 – Le Conseil de l'Université

Le Conseil se réunit au moins 1 fois par mois de l'année Universitaire, et chaque fois qu'il est convoqué par son Président ou sur demande écrite du tiers de ses membres.

Le Conseil ne peut valablement délibérer que si la majorité absolue des membres est présente ou représentée.

[...]

Article 15 – Les délibération du Conseil de l'Université

Le Conseil règle, lors de ses délibérations préparées par les Commissions compétentes, les affaires de l'Université. [...]

Article 16 – Les Élections

En dehors des élections du Président du Conseil et des Présidents de commission, le Conseil choisit :

le Secrétaire Général de l'Université conformément à l'article 21 des statuts,

le comptable pour une durée de 4 ans, renouvelable [...].

Article 17 – L'Assemblée Générale des Enseignants

Elle se réunit au moins 2 fois par an. Elle entend le rapport d'activité du Conseil Scientifique et procède à l'élection des membres de ce Conseil. [...]

Article 18 – Le Conseil Scientifique

Il assiste le Président et le Conseil de l'Université pour déterminer les programmes de recherches et répartir les crédits correspondants.

Article 19 – Le Président de l'Université

Conformément aux dispositions de l'art. 12 de la LO, le Président du Conseil dirige l'Université.

Il assure sous le contrôle du Conseil, et avec le concours de la Section Permanente, du Conseil Scientifique et des commissions prévus aux présents statuts, le fonctionnement de tous les services, unités et établissements qui composent l'Université.

À cet effet, il prend les mesures utiles, compte tenu des délibérations du Conseil ou des pouvoirs qui lui sont conférés par délégation du Conseil. [...]

Dans le cas où le rapport annuel du Président ne serait pas approuvé par le Conseil de l'Université, celui-ci se prononce sur le maintien ou non du Président dans ses fonctions.

Article 20 – Les Vice-Présidents

En cas d'absence temporaire du Président de l'Université, les attributions du Président reviennent au 1^{er} Vice-Président ou à défaut au second Vice-Président, conformément à l'article 9 bis des présents statuts.

Article 21 – Le Secrétaire Général

Les services administratifs de l'Université sont placés sous l'autorité du Président.

Pour assister le Président dans l'exercice de ses fonctions, un secrétaire général est placé à la tête des services administratifs de l'Université. [...]

Article 22 – Organisation financière et comptable

Sous réserve des dispositions du titre V de la loi du 12 novembre 1968 et du décret n° 69-612 en date du 14 juin 1969 pris pour son application, l'organisation financière et comptable de l'Université est fixée dans le cadre de son règlement intérieur.

TITRE V – Modifications des statuts et dispositions diverses

Article 23 – Les modifications de statuts

Les modifications des présents statuts peuvent être proposées par le Président de l'Université, par la majorité de la Section permanente, ou le tiers des membres du conseil. Elles doivent être adoptées à la majorité des 2/3 des membres en exercice. [...]

Article 24 – Le règlement intérieur

Un règlement intérieur, soumis à l'approbation du Conseil de l'Université, arrête les conditions de détails nécessaires pour assurer la mise en application des présents statuts. [...]

Palimpseste

sciences • humanités • sociétés
RECHERCHE À L'UNIVERSITÉ RENNES 2

Directeur de la publication :

Vincent Gouëset, président de l'université Rennes 2

Rédacteurs en chef :

Bruno Élisabeth
Emmanuel Guiselin

Secrétariat de rédaction et réalisation graphique :

Anaïs Giroux

Maquette graphique :

Atelier Wunderbar

COMITÉ ÉDITORIAL

Représentantes de la commission de la recherche du conseil académique :

Agathe Dirani
Fabienne Dumont
Gaëlle Sempé
Camille Veit

Représentants des unités de formation et de recherche :

Audrey Giboux (UFR Arts, lettres, communication)
Stéphane Héas (UFR Sciences et techniques des activités physiques et sportives)
Claudia Desblaches (UFR Langues)

Représentants de l'équipe de direction :

Benoît Feidel (vice-président Sciences et société)
Emmanuel Guiselin (vice-président Ressources humaines et dialogue social)

Représentants des doctorants :

Dario Alparone (Éducation, Langage, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise)
Anthony Forestier (Espaces, Sociétés, Civilisations (ESC))

Services

Sarah Dessaint (service culturel)
Élise Meyer (service commun de documentation)
Anaïs Giroux (service communication)
Juliette Halimi (direction de la recherche et de la valorisation)

Direction des Champs libres

Corinne Poulain

Ce numéro de *Palimpseste* a été imprimé sur les presses de la DILA (26, rue Desaix, 75015 Paris) en novembre 2024 pour le compte de l'université Rennes 2.

La version numérique est disponible à l'adresse suivante :

www.univ-rennes2.fr/recherche/palimpseste

issn 2680-4549 (imprimé) • issn 2592-6705 (en ligne) • dépôt légal : déc. 2024



Place du recteur Henri Le Moal
CS 24307 - 35043 Rennes cedex
+33 (0)2 99 14 10 00
www.univ-rennes2.fr

**UNIVERSITÉ
RENNES 2**

Palimpseste

sciences • humanités • sociétés



Recherche • formations • intervention • territoire



Penser les relations humains • non-humains



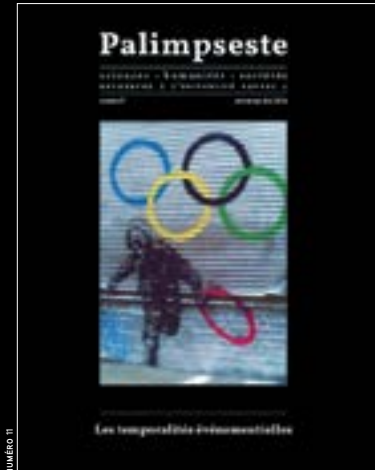
Où en est le genre ?



Nature/culture : comment changer ?



Inégalités / solidarités



Les temporalités événementielles

Télécharger la version numérique de *Palimpseste* sur www.univ-rennes2.fr/recherche/palimpseste

Demander la version imprimée des anciens numéros en précisant la quantité souhaitée à : service-communication@univ-rennes2.fr

PALIMPSESTE :

grec παλίμψηστος (*palimpsèstos*)

« qu'on gratte pour écrire à nouveau »

L'Université

Tel un palimpseste, qu'« on gratte pour écrire de nouveau »,
l'Université se réinvente, se réécrit sans cesse.

Il a paru opportun aux membres du comité de rédaction
de *Palimpseste*, de consacrer ce numéro de la revue, en forme de point
d'orgue, à l'institution dans laquelle nous étudions, enseignons
et cherchons. Un numéro dédié à Rennes 2 donc, avec,
en toile de fond, l'institution « Université ».

Dans son histoire partagée, Rennes 2 s'est affirmée comme
une université à part entière en Arts, Lettres, Langues, Sciences
humaines et sociales et Sports (ALL-SHSS). En s'affirmant,
elle s'est donné une personnalité. C'est, en somme, à la recherche
de cette singularité que nous convient les contributions rassemblées
dans ce numéro, autour de trois volets complémentaires :
l'institution, ses missions et ses acteurs.

