

# Congrès de l'Association Française de Sociologie

Aix-en-Provence, 27-30 août 2019

"Classer, déclasser, reclasser"

## Appel à communications

### RT4 "Sociologie de l'éducation et de la formation"

#### *Classes et classements en éducation et formation*

Quarante ans après la parution de "Classement, déclassement, reclassement" (Bourdieu, 1978), qu'en est-il des enjeux actuels autour des effets de la massification scolaire sur la valeur des titres scolaires et sur la stratégie des acteur.rice.s dans la lutte pour l'occupation des "meilleures" positions sociales ? Force est de constater que les classements y sont aujourd'hui omniprésents, qu'ils relèvent de pratiques formelles d'évaluation ou informelles de jugement, ou qu'ils relèvent de dispositifs institutionnels d'évaluation. Un premier exemple, à l'échelle macrosociologique, est donné par l'ampleur que prennent les dispositifs internationaux de classement des systèmes éducatifs comme PISA qui, depuis les années 1990, contribuent au processus de globalisation de la normativité éducative (Novoa, 2001) ; ou encore les classements annuels qui déterminent la hiérarchie des établissements scolaires et de formation du "quasi-marché éducatif" français (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). A l'échelle microsociologique, ce contexte de concurrence accrue peut contribuer à l'évolution des stratégies et des pratiques de réception éducative dans un sens "instrumental", avec comme objectif central la perpétuation d'une situation d'excellence ou la résistance aux risques de déclassement, pour les familles et les élèves des classes sociales dominantes, ou dans une volonté d'ascension sociale, pour celles et ceux des classes sociales les plus modestes. Enfin, à l'échelle mésosociologique, au sein d'une configuration socio-historique régie par les principes de l'inclusion éducative (Ebersold, 2009) et par les nouvelles formes "personnalisées" de la discrimination positive (Rochex, 2010), les systèmes éducatifs et de formation paraissent reconfigurer leurs modes de gouvernance par le biais de la classification des populations d'élèves ou d'étudiant.e.s, selon la perception institutionnelle ou inter-subjective de leurs "caractéristiques", en les affectant au sein de dispositifs conçus ad hoc pour et sur elles (Pirone, 2018).

Le Réseau thématique "Sociologie de l'éducation et de la formation" de l'AFS (RT4) cherche à favoriser le dialogue entre différents courants théoriques et méthodologiques pour permettre une plus grande cumulativité des données et des interprétations sociologiques. Les séances de travail du RT4 lors de ce congrès (avec ou sans la collaboration d'autres RT), comme lors des

précédents, seront l'occasion de faire connaître et de discuter des travaux récents des membres du réseau mais aussi de tou.te.s ceux.elles qui mènent des recherches relatives aux questions d'éducation et de formation, scolaires, universitaires et non scolaires. Les communications retenues porteront sur le thème du congrès tout en l'élargissant aux classements en éducation et formation et à leur articulation avec les processus de production d'inégalités, quel que soit le pays étudié. Par ailleurs seront particulièrement bienvenues les contributions s'appuyant sur la discussion de données internationales, qu'elles soient d'ordre comparatif ou non. Aussi seront particulièrement bienvenues les contributions proposées par des doctorant.e.s ou jeunes docteur.e.s.

Trois axes ont été retenus pour inviter les communicant.e.s à analyser et discuter les classes et les classements en éducation et formation.

### **Axe 1 : Les institutions éducatives et de formation à l'épreuve des politiques d'évaluation**

A travers ce premier axe nous souhaiterions interroger les politiques d'évaluation qui participent à orienter de plus en plus l'action publique éducative. Considérant que l'institution scolaire se déploie de plus en plus au travers de dispositifs (Barrère, 2013) visant à évaluer les effets de ses politiques et de l'activité ordinaire de ses acteur.rice.s, il s'agira de décrire ces procédures et leurs conséquences, notamment au niveau des normes sociales qu'elles diffusent et des hiérarchies qu'elles produisent, en regardant différents niveaux de l'institution scolaire (primaire, secondaire, supérieur). Quelles représentations et hiérarchisations du social sont ainsi produites ? quels effets sur l'activité ordinaire de l'institution éducative et de formation ?

Il pourra s'agir d'interroger les acteur.rice.s et les instances qui produisent ces politiques d'évaluation, soit au niveau local, national, européen, ou mondial et d'appréhender les modèles et les réalités institutionnelles produites par ces évaluations. Comment et par qui s'élaborent ces politiques ? Dans quels lieux ? Quel en est le contenu ? Que privilégient-elles ? Au contraire, dans ce travail de mise en forme des institutions scolaire et de formation, quelle partie de l'activité des institutions et des acteur.rice.s est mise en retrait, ou disparaît ? Les contributeur.rice.s sont ici invité.e.s à s'intéresser à la production de ces catégories et leurs effets sur l'activité ordinaire des institutions de formation et de leurs acteur.rice.s.

Une autre entrée permet de questionner la réception de ces politiques d'évaluation. Si la réception est à envisager du côté des professionnel.le.s de l'éducation et des différentes catégories de personnels des établissements, tant dans la façon dont ces derniers répondent aux injonctions qui leur sont adressées ou au contraire leur résistent, il s'agit aussi de penser les manières dont les usager.ère.s (élèves, étudiant.e.s, familles) reçoivent et perçoivent les classements produits au travers des jugements et hiérarchies que produisent les évaluations. Quelle offre scolaire se dégage ainsi et comment les usager.ère.s se repèrent-ils.elles en son sein ? On sait par exemple que les ranking occupent une place de plus en plus importante et gagnent en visibilité, touchant l'organisation de l'enseignement secondaire (Olivier, van Zanten, 2016), mais aussi au niveau du choix des établissements du second degré. Comment les classements se maintiennent-ils ou non ? Quelle(s) légitimité(s) sont ainsi produites ? Par quels modes de justification parviennent-ils à s'imposer ? Et comment les usager.ère.s se

représentent-ils.elles, in fine l'offre scolaire et s'y ajustent-ils.elles de manière différentielle en fonction de leurs ressources ?

## **Axe 2 : La fabrique des classements en éducation et formation**

Depuis l'analyse par P. Bourdieu et J.-C. Passeron de la transformation par l'école des classements sociaux en classements scolaires (Bourdieu et Passeron, 1970), la question de la fabrique des classements en éducation et formation a considérablement étendu son champ d'analyse. Si les « catégories de l'entendement professoral » à l'œuvre dans les pratiques d'évaluation (Bourdieu et Saint-Martin, 1975 ; Bressoux et Pansu, 2003 ; Merle, 2015) et de sélection (Duru-Bellat, 2002 ; Darmon, 2012 ; Perrenoud, 1984) sont au fondement des classements scolaires et universitaires, d'autres formes de jugement sont à l'origine de processus de catégorisation.

Au sein de ce deuxième axe sont tout d'abord attendues des propositions prenant pour objet les jugements scolaires, leur construction et leurs effets. Les auteur.e.s sont ainsi invité.e.s à interroger les pratiques d'évaluation et de sélection en vigueur de l'école maternelle à l'Université, les outils d'évaluation institutionnels qui produisent des classements mais également les jugements des enseignant.e.s et des autres personnel.le.s éducatif.ve.s (proviseur.e.s, CPE, psyEN...) qui produisent des catégorisations informelles. Il s'agira notamment de questionner l'imbrication de ces classements avec la notion de classes pour s'intéresser aux formes de déterminisme et en particulier aux effets de ces pratiques sur les trajectoires et les expériences des élèves et des étudiant.e.s. Les contributions pourront également étudier les résistances des acteur.rice.s aux jugements institutionnels et les conflits qui en résultent, autour par exemple des résultats d'évaluation et des décisions d'orientation.

Seront également pris pour objet les processus de catégorisation par lesquels une partie des élèves sont aujourd'hui considéré.e.s comme affecté.e.s de « troubles » du comportement ou des apprentissages, ou plus largement comme ayant des « besoins éducatifs particuliers ». On s'interrogera notamment sur les acteur.rice.s qui au sein de l'école introduisent des grilles de lecture qui ont pour effet de traduire des difficultés scolaires non résolues dans les termes de la pathologie, en s'appuyant sur des références théoriques (psychanalytiques ou cognitivistes, par exemple) qui sont les leurs. Sont ici souhaitées des présentations qui mettent l'accent sur les mécanismes de « mise en dispositif » et de délégation à des acteur.rice.s extérieur.e.s (professionnel.e.s des Centres médico-psycho-pédagogiques, orthophonistes, acteur.rice.s associatif.ve.s...), ainsi que les éventuels rapports de force entre les agent.e.s de l'institution scolaire et les parents, qui n'adhèrent pas toujours au classement élaboré à propos de leur enfant. La question des dispositifs destinés à formaliser les efforts des professionnel.le.s pour « adapter » l'enseignement aux « spécificités » des élèves (PPRE, PPS, PAP, UPE2A...) s'avère ici particulièrement importante : « comment ces dispositifs, qui visent à « contractualiser » avec les parents des démarches pédagogiques « différenciées », sont-ils appropriés par les enseignant.e.s, les parents et les élèves ? » ; « quelles conséquences la catégorisation et la mise en dispositif ont-elles sur les trajectoires scolaires des élèves ? » sont des questions qui pourront être analysées dans cet axe.

## **Axe 3 : Les classements dans le travail pédagogique et éducatif**

Ainsi, loin d'être exempts de toute forme de classement, les temps d'apprentissage donnent parfois lieu à des regroupements d'élèves, qui mettent en œuvre des hiérarchies. Comme montré précédemment, si certains de ces classements apparaissent comme étant relativement explicites,

d'autres, en revanche, prennent des formes plus déguisées : constitution de groupes de travail dont les critères de composition ne sont pas toujours verbalisés par les enseignant.e.s dans le cadre de la pédagogie par projets, différenciation pédagogique conduisant à établir des hiérarchies tantôt entre des groupes de « niveaux » différents, tantôt au sein de groupes composés d'élèves aux « niveaux » hétérogènes. Comment les enseignant.e.s classent-ils.elles et hiérarchisent-ils alors les élèves au sein de leurs pratiques de transmission ? Comment les catégories au travers desquelles les élèves sont perçu.e.s se traduisent-elles par des choix d'objets de savoir « différenciés » auxquels on les confronte, ou par des supports pédagogiques inégalement exigeants ? En quoi les modalités pédagogiques sont-elles tramées par l'« indifférence aux différences » (conduisant à classer ceux.elles qui sont ou pas en phase avec les pré-requis) et/ou par l'inégalisation des objectifs selon la catégorie dans laquelle les élèves sont perçu.e.s ?

Comment les prescripteur.rice.s et les enseignant.e.s justifient-ils.elles leurs choix pédagogiques ? Ces logiques de classements essentialisent-elles des catégories d'élèves (« à besoins particuliers », « à motiver par des tâches simples », ou au contraire « pouvant aller plus loin » ; Millet et Croizet, 2016) ? Quels effets ces classements ont-ils sur les élèves et sur leurs acquis ? Est-ce que les enseignant.e.s signifient ces classements à leurs élèves ? Dans le cas contraire, ces derniers ont-ils.elles malgré tout conscience des hiérarchies qu'ils.elles opèrent ?

Les transformations récentes qu'a connues l'institution scolaire peuvent être questionnées sous cet angle, et notamment celles relatives à la pénétration de pédagogies dites « nouvelles », inspirées par des pédagogues tels que Célestin Freinet ou encore Maria Montessori (Reuter, 2007 ; Leroy, 2017), au sein d'écoles et de classes « ordinaires », comme au sein de structures privées. Les pratiques de transmission déployées par les enseignant.e.s qui adhèrent à ces pédagogies abolissent-elles ou reconfigurent-elles les classements et les hiérarchies entre les élèves ? Dans quelle mesure – et comment – les enseignant.e.s classent-ils.elles et hiérarchisent-ils.elles alors leurs élèves ?

Les contributions pourront par ailleurs porter sur les pratiques d'évaluation des enseignant.e.s, et sur les usages qu'ils.elles en font dans leurs classes et vis-à-vis des élèves. Est-ce que les enseignant.e.s formalisent et expliquent les finalités de ces classements et ces hiérarchies aux élèves ? Quelles sont les conséquences, pour les élèves, d'avoir connaissance de leur place au sein de ces classements ? Les classements et les hiérarchies sont-ils moins « inégalitaires » lorsqu'ils ne sont pas signifiés ou bien est-ce que, dans le cadre notamment de certains dispositifs pédagogiques participant à invisibiliser les attendus scolaires (Bautier, 2006, 2015), le souhait de ne pas systématiquement évaluer les élèves peut conduire les enseignant.e.s à ne pas leur faire corriger leurs erreurs (Bonnéry, 2007) ? Le fait de ne pas signifier de hiérarchie suffit-il alors à enrayer les inégalités ou tout classement des élèves est-il nécessairement inégalitaire ?

## Références bibliographiques

Barrère A. (2013). « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.

Bautier, E. (dir.) (2006). *Apprendre l'école, apprendre à l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.

Bautier, E. (2015). « Pratiques scolaires dominantes et inégalités au sein de l'école ». *Rapport scientifique du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) : Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?*

Bourdieu, P. (1978). "Classement, déclassement, reclassement". *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 24, 2-22.

Bourdieu, P. et Saint Martin (de), M. (1975). « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n° 3, 68-93.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Le sens commun.

Bourdieu, P., Saint Martin M. (de) (1975). "Les catégories de l'entendement professoral". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(1), 68-93.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Bressoux, P. et Pansu P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses Universitaires de France.

Darmon, M. (2012). "Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires". *Sociétés contemporaines*, 86 (2), 5-29.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche et Formation*, n° 61, 71-83.

Felouzis, G., Maroy, C., van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris : Presses universitaires de France.

Leroy, G. (2017). « L'influence de l'éducation nouvelle sur les pratiques contemporaines de l'école maternelle française ». *Spécificités*, n°10, 61-86.

Lignier, W. et Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent-ils le monde social*. Paris : Seuil.

Merle, P. (2015). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : Presses Universitaires de France.

Millet, M. et Croizet J.-C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris : La Dispute.

Novoa, A. (2001). « Etats des lieux de l'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses », in Sirota R. (dir.), *Autour du comparatisme en éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, 41-68.

Olivier A. et van Zanten A. (2016). « Les stratégies statutaires des établissements d'enseignement supérieur. Une étude des 'journées portes ouvertes' ». Dans Draelants H.,

Dumay X.(dir.), *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.

Pirone, F. (2018). « La "deuxième chance" : comparer des dispositifs diplômants de "ré-inclusion scolaire", en France et en Argentine. *Formation Emploi*, n° 143, 183-202.

Reuter, Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet*. Paris : L'Harmattan.

Rochex, J.-Y. (2010). « Les "trois âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? ». Dans Ben Ayed C. (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris: A. Colin, 94-108.

---

### **Modalités de soumission des propositions**

Les propositions de communications (maximum au nombre de deux pour chaque auteur.e) ne dépassant pas une page (4000 signes espaces et bibliographie comprises) sont à déposer avant le 15 février 2019 sur ce site. Les propositions reçues par un autre mail ne seront pas prises en compte.

Les réponses seront communiquées le 30 mars 2019. Le texte de la communication devra être envoyé avant le 31 juin 2019.

### **Le bureau du RT4**

Balland Ludivine, Ben Ayed Choukri, Blanchard Marianne, Bonnéry Stéphane, Boulin Audrey, Buisson-Fenet Hélène, Casta Aurélien, Chauvel Séverine, Desmitt Claire, Eloy Florence, Frouillou Leïla, Garcia Sandrine, Grimault-Leprince Agnès, Iori Ruggero, Kilic Aksel, Lehner Paul, Leroy Ghislain, Maillard Fabienne, Montmasson Doriane, Oller Anne-Claudine, Pereira Irène, Pinto Samuel, Pirone Filippo, Pothet Jessica, Tenret Elise, Tralongo Stéphanie, Vaquero Stéphane, Vélou Anne-Elise.

# **Socialisations enfantines et classements (session croisée : RT 50 « Socialisations » et RT 4 « Sociologie de l'éducation et de la formation »)**

Aussi bien du point de vue de la sociologie de l'éducation que de celle de la socialisation, **l'enfance** constitue un enjeu central. Elle est également le lieu des premiers processus de classement, de hiérarchisation et de leur intériorisation. Si l'école et la famille sont les deux espaces centraux de ces **socialisations primaires**, cette session sera l'occasion de prendre connaissance de travaux récents consacrés aux **autres instances socialisatrices** et de voir ce qu'ils nous apprennent des processus contemporains de classement, de déclassement et de reclassement des enfants. Seront ainsi privilégiées des communications qui prennent pour objet des **institutions** (de la petite enfance, du périscolaire, de l'accueil social, de l'espace médical ou paramédical, etc.) et **des agents socialisateurs** (assistant·e·s maternel·le·s, gardes à domicile, animateur·trice·s, assistant·e·s du service social, professionnel·le·s de santé, etc.) qui interviennent au cours de l'enfance.

Plusieurs axes d'analyse peuvent orienter les propositions. D'une part, elles peuvent étudier les **catégories de classement** utilisées par les adultes au sein de ces instances, leur emploi mais aussi leur sociogenèse. À partir de quelles catégories et principes de division ces agent·e·s opèrent-ils leurs classements ? Cela conduit à s'interroger sur les définitions sociales de l'enfance qui sont au principe de la fabrique de ces catégories et sur les évolutions les plus récentes des normativités sur l'enfance. Les usages de ces catégories et leur variation entre professionnel·le·s (en fonction de leurs trajectoires sociales notamment) pourront être mis en évidence. D'autre part, les classements et les principes, normes et pratiques qui les sous-tendent étant pluriels, les communications pourront aborder **l'hétérogénéité des catégories** et les relations concurrentes entre des logiques différentes de classement, ainsi que la question de leur circulation (y compris depuis le modèle scolaire de socialisation). Enfin, penser les classements, reclassements ou déclassements enfantins suppose de prendre pour objet **les classements construits par les enfants eux-mêmes**, leur fabrique et leurs effets pratiques. Les communications pourront aborder ces constructions ainsi que les **questions méthodologiques et épistémologiques** qu'elles soulèvent (notamment les conceptualisations de la socialisation).

## **Envoi des propositions de communication**

Les propositions de communication, d'une taille maximale de 2 500 signes (espaces compris), devront mentionner les informations suivantes :

- Nom et prénom du/des auteur.e.s
- Adresse(s) électronique(s)
- Fonction(s)
- Discipline(s)
- Institution(s) de rattachement
- Le cas échéant, session croisée dans laquelle s'inscrit la proposition

Les propositions sont à déposer sur le site de l'AFS selon les modalités communes à tous les RT, avant la date limite fixée au 15 février.

Le bureau du RT 50 serait en outre reconnaissants aux candidat.e.s d'en envoyer une copie immédiatement après à l'adresse du RT : [rt50afs@gmail.com](mailto:rt50afs@gmail.com).

La décision commune des bureaux des RT 4 et 50 sera communiquée aux auteur.e.s à la fin du mois de mars.



**Session commune : RT46 – Formation, certification, qualification ; RT25 – Travail, organisation, emploi ; RT4 – Sociologie de l'éducation et de la formation**

## **APPEL À COMMUNICATIONS**

### ***La professionnalisation des formations et des diplômes de l'enseignement supérieur et ses effets de classement***

Présentée comme une norme de plus en plus impérative (notamment depuis la loi LRU), la professionnalisation des formations initiales et continues s'inscrit dans une logique de préparation à l'emploi et, dans un raccourci fréquent, de contribution à « l'employabilité » des sortants de formation, notamment des jeunes diplômés, afin de favoriser leur insertion professionnelle.

Cette logique sociale conduit à un classement des formations plus ou moins « professionnalisantes » et des diplômes plus ou moins « performants » sur le marché du travail (via par exemple les enquêtes du Céreq sur les parcours d'insertion des jeunes sortants du système éducatif, qui, si elles ne visent pas un tel classement, peuvent déboucher sur cela). Elle aboutit également à catégoriser les sortants de formation selon qu'ils sont plus ou moins « employables », dans une perspective adéquationniste qui suppose des liens étroits, réguliers et quasiment mécaniques entre formations et emplois. Si cette perspective est régulièrement mise en cause par les nombreux travaux qui ont montré à la fois l'impossibilité d'une telle adéquation, puisque les systèmes éducatifs et productifs sont autonomes comme l'ont souligné Pierre Bourdieu et Luc Boltanski (1975), et le flou que recouvre la notion des « besoins » de l'économie comme des entreprises (Tanguy, 1986 ; Rose, 1998), elle apparaît néanmoins clairement assumée dans les politiques publiques relatives à l'éducation et à la formation. L'emprise croissante des « compétences » et des « professionnels extérieurs » dans la définition des diplômes et la mise en œuvre des formations de l'enseignement supérieur en est un signe parmi d'autres. Ces compétences doivent être identifiées, distinguées selon les diplômes, les spécialités et les niveaux de formation, pour apparaître dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) ainsi que dans la présentation des diplômes (dans les maquettes de formation et sur le site des universités par exemple).

Si l'inscription des compétences liées à l'emploi et des codes ROME (Répertoire des métiers et des emplois de Pôle Emploi, dont l'usage a été rendu obligatoire par la loi du 17 janvier 2002 instituant le RNCP) provient de décisions institutionnelles non négociées, elle a néanmoins fait l'objet de différentes réappropriations de la part de certains acteurs de l'enseignement supérieur et de discussions parmi les chercheurs. Certains se sont ainsi attachés à montrer l'intérêt de mettre en valeur l'approche par les compétences pour introduire de nouvelles pratiques pédagogiques dans

l'enseignement supérieur (Chauvigné et Coulet, 2010), tandis que d'autres ont souligné la dimension démocratique de la professionnalisation à l'ère de la massification de l'enseignement supérieur (Rose, 2014). La quête d'identification de compétences de tout genre est également à l'œuvre au nom de l'insertion professionnelle (recours aux stages, orientation, biographique, etc. ; cf. Biarnès et Rose, 2016). Parmi celles-ci, des discussions ont lieu à propos de la définition et des fonctions des « compétences non académiques », objet d'un numéro spécial de la revue *Formation-Emploi* 2015. Si l'on en croit ces propositions, catégoriser et classer les formations et les diplômes ainsi que leurs titulaires, supposerait d'abord de classer les savoirs et les compétences.

Les diverses évolutions qui ont eu lieu dans le système éducatif comme dans le système d'emploi conduisent à poser différentes questions qui seront discutées lors de cette session des RT 4, 25 et 46 : Comment se conçoivent, s'opèrent et se concrétisent les classements des formations et des formés (en termes de professionnalisation et d'employabilité), des emplois et des salariés (en termes de compétences et de professionnalisme) ? Quels acteurs et institutions y participent ? Comment ces classements reflètent-ils et/ou modifient-ils les réalités des relations entre formation et emploi ? Quels parallèles et quels écarts peut-on observer ? Peut-on relier ces logiques de classement et de déclassement des formations et des emplois ?

## **Références**

Béduwé C., Mora V., 2017, De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ?, *Formation emploi*, n°138, p. 59-77.

Bourdoncle R., 2000, Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs, *Recherche et formation*, n°35, p. 117-132.

Chauvel S., 2016, *Course aux diplômes : qui sont les perdants ?*, Paris, Textuel.

Biarnès J., Rose J. (dir.), 2016, *Les portefeuilles d'expériences et de compétences. Approche pluridisciplinaire*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.

Bourdieu P. et Boltanski L., 1975, Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1-2, p. 95-107.

Chauvigné C., Coulet J.-C., 2010, L'approche par les compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?, *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 15-28.

Dumartin S., 1997, Formation-emploi : quelle adéquation ?, *Économie et Statistique*, n° 303, p. 59-80.

Lemistre P., 2015, La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ?, *Revue française de pédagogie*, n° 192, p. 61-71.

Maillard F., 2012, *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*. Rennes, PUR.

Quenson E., Coursaget S. (dir.), 2012, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès.

Rose J., 1998, *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer.

Rose J., 2014, *Mission insertion : un défi pour les universités*, Rennes, PUR.

Tanguy L. (dir.), 1986, *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française.

Tiffon G., Moatty F., Glaymann D., Durand J.-P. (Dir.), 2017, *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Rennes, PUR.

Les propositions de communication devront indiquer les éléments suivants : - Nom et Prénom du (des) auteur(s) - Statut(s) du (des) auteur(s) - Établissement(s) et laboratoire(s) de rattachement

- Adresse(s) électronique(s) - Titre de la communication - Résumé de la proposition (environ 2500 signes maximum, espaces et bibliographie compris) avec : le **thème** choisi, la **problématique** traitée, le type de **technique d'enquête** et le **terrain** ou les **sources** qui caractérisent la recherche et ses **principaux résultats**. - Références bibliographiques

Les propositions doivent être déposées au plus tard pour le **17 février 2019** sur la page du RT46 sur le site de l'AFS (<http://afs-socio.fr/rt/rt46/>).

Les réponses aux propositions seront communiquées à la **fin du mois de mars**.