**« L’université, enjeu d’une sociologie critique : de la dissolution annoncée de l’université dans le marché de la connaissance » (Jean-François Bachelet, Faculté des Sciences sociales, Université de Liège)**

(Communication présentée dans le cadre du colloque **«**Les sciences sociales européennes face à la globalisation de l’éducation et de la formation : vers un nouveau cadre réflexif et critique? », 17/18/19 novembre 2014, Université de Picardie Jules Verne, Amiens)

Il semble que, tant que les sociologues ne s’en mêlent pas, l’université soit quelque chose de clair. On sait à quoi ça sert et ça dure comme cela depuis le Moyen-Age : l’université est la gardienne d’un savoir qu’elle recherche et qu’elle enseigne. Point.

On peut croire que l’objet « université » a toujours été tellement *évident* que les universitaires n’ont jamais considéré son étude comme une priorité. Il est clair qu’en Europe, c’est le processus de Bologne qui a conduit l’université à s’interroger sur elle-même et avant tout sur les conditions de sa transformation, ou plutôt de ce que je n’hésiterais pas à qualifier de « conformation » aux prescrits de Bologne. La genèse du processus de Bologne et son contenu sont aujourd’hui bien connus. On peut dire qu’ils constituent la transposition au(x) monde(s) universitaire(s) européens du « modèle » nord-américain ou, tout au moins, de la représentation idéalisée que beaucoup s’en faisaient à l’époque.

Même pour ceux qui se sont penché sur l’objet « université », la problématique de l’université s’est longtemps réduite à une problématique organisationnelle. L’essentiel était de comprendre, soit ce qui distinguait l’université des autres organisations, soit comment il convenait de l’organiser pour qu’elle soit mieux gérée et remplisse ses missions avec davantage d’efficacité. Ainsi, l’approche de la dimension idéologique des chantiers européens de réforme de l’université et de leurs référents[[1]](#footnote-1) n’a pas toujours été une priorité de recherche, loin s’en faut.

Les travaux ont aussi été discrets en ce qui concerne la *nature* du contenu des activités universitaires et son évolution. La question de la signification de la science, de son rôle et des enjeux qu’elle nourrit n’est plus un pré carré de la philosophie depuis la constitution d’une sociologie des sciences dans l’entre-deux guerres[[2]](#footnote-2) mais il faut admettre qu’il ne s’agit pas là d’un aspect des plus visibles et des plus populaires des sciences sociales. Par ailleurs, dans le domaine francophone, il faut attendre les années 2000 pour que les *Sciences studies* acquièrent une certaine notoriété, entre autres grâce aux publications de Dominique Pestre.

De ce qui précède, on comprendra que dans l’institution elle-même, la définition du rôle de l’université s’est généralement bornée à la recherche et à la transmission des connaissances. Cette définition réductrice a pour elle l’avantage de l’économie puisqu’elle permet de recouvrir les deux pôles les plus connus et les plus évidents de ses activités, à savoir l’enseignement et la recherche.

Cette évidence est si indiscutable qu’on en a oublié de s’interroger à la fois sur le contenu et la destination de ces activités, ce qui a fait se confondre le regard sociologique porté sur l’université avec celui de la sociologie de des organisations. Pourtant, l’histoire montre à quel point les notions traditionnellement consubstantielles à l’idée de « science » - comme la vérité, l’exactitude ou encore sa définition comme moteur de progrès – sont bouleversées au XXe siècle.

On pourrait s’attendre à ce que de tels bouleversements aient généré une dynamique autoréflexive dans les milieux universitaires quant à ce que ces bouleversements pouvaient impliquer en matière d’enseignement et de recherche. Cela n’a pas ou peu été le cas. Jusque dans le courant des années 1960, les mondes universitaires sont restés polarisés autour d’une espèce d’idéal d’homéostasie entre, d’une part, les rôles de dépositaire de la vérité scientifique et, d’autre part, de contributeur au Progrès, comme si ces deux idées allaient de soi et qu’il était superflu de chercher à comprendre ce qu’elles recouvraient. Remarquons cependant que, d’un côté à l’autre de l’Atlantique, cet équilibre s’entendait moyennant une importance plus ou moins prédominante de la collaboration avec le monde économique.

Assez logiquement, c’est aux USA qu’on a d’abord insisté sur le rôle déterminant de l’économie dans la configuration de l’université. On a en effet tendance à oublier que l’université américaine s’est développée sur la base d’une relation beaucoup plus étroite qu’en Europe avec le monde de l’industrie et des finances. Dans le prolongement de cette perspective, Clark Kerr a radicalisé, dès les années 1960, l’idée d’une université davantage en osmose avec son environnement social et surtout économique en popularisant le concept de *multiversité* dont l’influence aux USA a été très forte.

Il est important de rappeler ces éléments qui ont en quelque sorte préparé le terrain à l’intégration mutuelle de l’université et du discours neo-libéral qui devenu une référence universelle en matière de politique et d’économie durant les années 1980 et 1990. Ce discours, largement repris à l’époque par les médias, s’est assez facilement imposé. N’ayant plus face à lui de contre-discours, il a pu déployer un argumentaire d’autant plus incontestable qu’il se fondait, d’une part, sur l’absence de contradiction, et, d’autre part, sur la rationalité et une apparence de scientificité. Nous y ajouteronsune double articulation naturelle avec les principes du Nouveau Management Public (NMP) et la notion-valise de société de la connaissance qui fait davantage référence à la nouvelle économie mondiale largement structurée par les NTIC qu’au savoir émancipateur promu par les Lumières. Dans ce cadre, les institutions d’enseignement supérieur et de recherche, principalement les universités, n’ont pas tardé à apparaître à la fois, non seulement comme des éléments à transformer dans le sens de leur conformité au nouveau discours dominant, mais aussi comme vecteur de ce discours et outil de transformation sociale et économique.

En Europe, Bologne n’a pas consacré un modèle d’université précisément défini, mais bien un ensemble de paramètres que chaque institution a dû intégrer à travers les diverses traductions nationales des recommandations d’harmonisation décidées au niveau européen entre autres dans le cadre de la stratégie de Lisbonne (précisément dénommée « Vers une société européenne de la connaissance »). La connaissance y est surtout définie comme une source de richesse et une clé pour l’emploi en référence à ce qu’on appelle « l’expérience américaine »[[3]](#footnote-3). Comment produire cette connaissance ? En ce qui concerne les universités, celles-ci se voient invitées à reconsidérer leur rôle et leurs pratiques compte tenu d’un contexte où « systèmes d’apprentissage, de travail et d’innovation seront plus étroitement liés ».

L’université se trouve donc mise au pied du mur d’un « changement » dont la discussion peine à sortir des cercles universitaires. Cette indifférence médiatique (et politique) résulte de la confiscation des médias de masse par une pensée unique dans laquelle, selon Geoffrey GEUENS, se dissolvent à la fois l’idéologie (neo-libérale) et sa critique, « *pôles opposés d’un même discours social englobant* »[[4]](#footnote-4). La dimension idéologique du changement sera d’autant moins perceptible qu’elle finit de disparaître derrière l’écran de fumée rhétorique de ce nouvel esprit du capitalisme dont Boltanski et Chiapello ont montré la capacité à digérer et recycler à son profit les critiques susceptibles de lui être opposées[[5]](#footnote-5).

On ajoutera enfin que la transformation de l’université apparaît d’autant moins idéologiquement connotée qu’elle profite de l’argumentaire justificatif de la gestion. Depuis la disparition de la polarisation USA/URSS, le « management » a occupé l’espace laissé vide par les idéologies. Pour DE GAULEJAC, la gestion managériale offre deux caractéristiques essentielles. La première est sa « quantophrénie » (obsession du chiffre) qui la conduit à traduire en mesures, en chiffres, en tableaux de bord et indicateurs divers, toute activité humaine ; la seconde est de poursuivre un objectif de normalisation des conduites. Cette normalisation est rendue possible par la référence constante à des notions qui ne donnent pas prise à la critique comme la rationalité et la qualité[[6]](#footnote-6).

Le changement va s’imposer à l’université sous le couvert de ce double argument de rationalité et de qualité dont on peut dire qu’ils sont consubstantiels à la science dans son acception classique. C’est que la science que sert l’université fonde la modernité et qu’à ce titre elle est frappée du sceau de la raison et du progrès.

Il n’y aurait donc – en apparence du moins – aucune contradiction à demander à l’institution qui produit la science, de contribuer à travers celle-ci à davantage de progrès. Et comment mieux y parvenir qu’en y intégrant encore plus de raison, encore plus de rationalité ? C’est que, dans leur banalisation, des mots comme « raison », « rationalité » ou « rationalisation » sont devenus des balises incontournables de tout discours sur la modernité et la capacité à tendre vers le progrès. Dans la même logique, le garde-fou de la rationalité est censé garder l’homme moderne des dangers du désordre et de l’immobilité, voire de la régression.

Michel FREITAG, peut-être en raison de la forte et précoce influence du modèle universitaire des USA sur le Canada où il enseignait, a été un des premiers auteurs francophones à envisager en profondeur la question de l’évolution du monde universitaire dans une perspective critique et non purement descriptive. Son ouvrage « *Le naufrage de l’université et autres essais d’épistémologie politique* » paru en 1995[[7]](#footnote-7) a, entre autres mérites, celui de considérer simultanément le rôle des sciences sociales et celui de l’université qui les enseigne. Pour Freitag, la définition du rôle de l’université ne peut faire abstraction de la question de la norme. Si l’on insiste tant pour que l’université se transforme, c’est que la modernité elle-même a changé. Il fait le constat « *d’une nouvelle condition sociétale post-moderne dans laquelle les références normatives font place (…) à une mode de régulation pragmatique et opérationnel de la réalité sociale (…*) ». Celle-ci a, entre autres effets, d’associer les sciences sociales « *de plus en plus étroitement aux nouvelles instances technocratiques de régulation (et de les faire se confondre) avec ce qu’on pourrait désigner comme la nouvelle forme des appareils de domination (…)* ». Dans ces circonstances, poursuit-il « *il faut s’engager normativement de manière positive, plaider positivement la cause de la société*».

Logiquement, on verra une très forte proportion d’économistes s’associer à la littérature grise définissant à la fin des années 90 le rôle et les caractéristiques attendues de la « nouvelle » université. Simultanément, Christine Musselin développe au Centre de Sociologie des Organisations la première véritable « école » de sociologie de l’université dans une perspective résolument organisationnelle et en particulier croziérienne.

S’il y a aujourd’hui des voix de plus en plus nombreuses dans le domaine des sciences humaines pour mettre en évidence le rôle des théories du management et la dimension idéologique des concepts d’évaluation et de qualité sur lesquels elles s’appuient dans la transformation de l’université, les champs à explorer dans ce dernier domaine sont aussi vastes que nombreux. Parmi ceux-ci, on soulignera les mécanismes de dépossession de l’université de son autorité en matière de normes des savoirs, mécanismes qui sous-tendent le glissement d’un modèle qui intègre l’idéal humboldtien à un modèle entrepreneurial.

En 1979 dans *La Condition postmoderne*, Lyotard fait le constat 1979 de la confiscation de l’autorité normative de l’université en matière de connaissances[[8]](#footnote-8). C’est précisément à cette époque que l’on peut situer le développement d’un milieu d’experts à l’intersection du politique, de l’administration et de la recherche. A cet égard, certains constats sont particulièrement intéressants. Derouet[[9]](#footnote-9), par exemple, note que « *Un nouveau milieu s’est constitué au cours des trente dernières années où les résultats de la recherche et les préoccupations de la gestion se sont interpénétrées. Ce monde n’est certes pas unanime. Il est traversé d’oppositions politiques : des néo-libéraux à ceux qui tentent de repenser l’État-providence en y incluant le marché. Il y a des décalages chronologiques et des divergences d’intérêt entre les États-Unis et l’Europe, entre le monde atlantique et le monde pacifique, etc. Les traditions linguistiques jouent aussi leur rôle. Toutefois, ces désaccords se développent sur un fond commun qui est le référentiel que Luc Boltanski et Ève Chiapello ont caractérisé dans* Le nouvel esprit du capitalisme*. Il serait essentiel d’en savoir plus sur ces groupes et sur leur fonctionnement. C’est en leur sein que s’opère la reproblématisation des résultats de la recherche en directives politiques. C’est là aussi que sont dégagées les priorités qui guideront l’attribution des crédits aux organismes de recherche. Mais ce milieu est très difficile à investiguer. Ou bien le chercheur appartient à cet univers et il est tenu à une certaine réserve ou bien il n’en fait pas partie et il n’a pas les informations. En tout cas le processus est efficace : il produit des idées qui s’imposent et surtout des instruments qui les diffusent* ».

Ce constat nous semble valable, non seulement pour l’école et l’université, mais aussi pour toute institution. On rejoint ici l’analyse de Freitag pour qui l’université ne subit pas une « simple » évolution, mais bien une *transformation radicale* de son statut d’institution en organisation. Ce point est au centre de notre réflexion. L’institution selon Freitag « *se définit par la nature de sa finalité, qui est posée, définie et rapportée sur le plan global ou universel de la société, et elle participe du développement « expressif » des valeurs à prétention universelle qui sont propres à la fin qu’elle sert ».* L’institution universitaire porte en elle sa propre justification. Elle est, par son histoire la médiatrice de ce que Freitag appelle « une certaine idée de la civilisation ». A l’inverse, transformée en organisation, elle se destine à servir un modèle de société dont la définition des critères et des valeurs lui est extérieure.

Ainsi, l’abord de l’université sous le seul aspect organisationnel permet-il d’éluder la question du sens ou encore du contenu ou de la destination du savoir qu’elle produit. On se demande seulement si l’université répond de manière efficace à ce qu’on attend elle. Dans cette approche, qui est celle de Bologne, l’université est redéfinie par rapport à une réalité qu’il lui appartient de servir et non plus de penser.

Au moment où nous avons entrepris une recherche qui porte notamment sur la construction des *identités* des universités (réf.), nous sommes amenés à nous interroger sur cette dynamique paradoxale qui contraint les institutions à « harmoniser », voire uniformiser leurs pratiques (de gestion, d’enseignement …) tout en les obligeant à être de plus en plus compétitives les unes par rapport aux autres. Une « gestion moderne et performante » de l’université ne peut déboucher que sur l’adoption de stratégies entrepreneuriales et commerciales. Le monde anglo-saxon, qui a à cet égard toujours une longueur d’avance, l’a compris. Un intéressant article du Times of Higher Education de l’année passée le proclame : Qu’elles le veuillent ou non, « Universities are brands », les universités sont des marques ![[10]](#footnote-10)

Comment dès lors comprendre la question de la qualité autrement que comme la capacité plus ou moins grande de se positionner et d’évoluer sur des marchés ? La science et ce qu’elle peut signifier ne sont plus dans ces conditions une finalité, mais bien une matière première, ou au mieux, un produit de base, dont le succès commercial tiendra à la communication dont ils feront l’objet ainsi qu’aux labels dont on pourra les revêtir.

Cette communication participe des injonctions de transparence. L’université doit rendre des comptes. Comme tout acteur de la société contemporaine, elle doit se soumettre en permanence au jugement de ses bailleurs de fonds et de ses clients. L’évaluation est dans l’absolu le prisme à travers lequel se mesure la « qualité », notion aussi vague qu’inattaquable et autour de laquelle toute la vie de l’université s’organise.

La qualité n’est pas qu’un mot. Elle est aussi et avant tout synonyme de « dispositifs ».

On prendra ici la notion de dispositif au sens où l’entendent Peeters et Charlier (1999), c’est-à-dire d’une « formation mixte, composée de symbolique *et* de technique ». Pour les auteurs, « Les dispositifs modernes, appuyés par les technologies de l’'information et de la communication, fonctionnent surtout comme des environnements producteurs de feed-back immédiat par rapport à l'action des usagers ».

## Nous considérons que l’université tend à se fondre aujourd’hui dans ce qui se révèle être un *réseau de dispositifs* consacrés à la production et à la validation d’une certaine idée du savoir. Cette image est à notre avis d’autant plus légitime qu’elle forme en quelque sorte le négatif de la caricature de la tour d’ivoire que Bologne était censé briser. Par ailleurs, l’univers de l’université humboldtienne correspondant elle-même à l’idée d’une science unie et (relativement) désintéressée, est-elle aussi mise à mal par la multiplication des distinctions et surtout la hiérarchisation entre ce qui est science utile ou non.

## L’idée d’utilité peut elle-même donner lieu à de longs débats. On retiendra qu’elle correspond le plus souvent à la capacité de satisfaire un besoin par la consommation ou l’usage d’un service (cf. Wikipedia). L’université contemporaine tend en somme à devenir un dispositif *utile*, un ensemble dont la raison d’être est tout entière vouée à l’utilité, à la fonctionnalité, à l’efficacité des connaissances qu’elle produit et transmet. Cette utilité répond à l’idée selon laquelle la production du savoir ne dépend plus que de la seule communauté scientifique représentée par l’université. Deux points de vue semblent s’opposer à ce propos. La brève description que nous en faisons est inspirée de l’article de Terri SHINN *Nouvelle Production du Savoir et Triple Hélice* , Actes de la Recherche en Sciences sociales, 2002, 141.

« ***La nouvelle production du savoir*** *(de l’ouvrage de GIBBONS et al. « The New Production of Knowledge ») annonce l'affaiblissement ou même l'effondrement de l’universiténiversité moderne, la disparition des disciplines scientifiques et l'atrophie du contrôle des scientifiques sur la direction et le contenu des programmes de recherche. (Elle)* ***se caractériserait par une nouvelle interdisciplinarité, par une grande mobilité de groupes temporaires d'experts organisés provisoirement autour de problèmes urgents et par la primauté des problèmes économiques et sociaux dans la décision de développer telle ou telle sphère du savoir. La société rejetterait ainsi la légitimité des prérogatives de la science, son autonomie institutionnelle et son identité épistémologique et culturelle.*** *En revanche,* ***l'approche dite « triple hélice »*** *( qui apparaît dans les travaux de Leydersdorff et Etzkowitz)* ***insiste sur les continuités historiques. Les relations antérieures perdurent entre l’universiténiversité, l'industrie et le gouvernement. Mais entre ces pôles traditionnels de savoir et d'activités, il existerait une nouvelle logique : c'est précisément la triple « hélice » , figure imaginaire d'une interdépendance dynamique entre les trois pôles, qui évoque l'image de la célèbre « double hélice» de l'ADN****.*» (SHINN, op. cit., pp. 21-22)

Ce qu’il nous faut retenir, c’est la perte de la place centrale de l’université en matière de production du savoir. Ce savoir, ou plutôt ces « connaissances » sont maintenant le produit d’un système social et économique qui détermine les critères de leur validation. Le modèle de la triple hélice, bien qu’il soit rarement évoqué comme tel, semble correspondre à la description que les responsables universitaires font le plus souvent des nouveaux enjeux de leur(s) institution(s) : l’université serait avec l’Etat (ou le gouvernement) et l’industrie (ou le monde économique) un des trois piliers de la démocratie de marché *aka* société de la connaissance.



(Source : http://www.ict-slovenia.net/eng/about-technology-network/triple-helix)

Dans ce modèle, l’université se trouve intégrée dans une relation de triangulation avec les deux autres « piliers », les relations entre chacun de ceux-ci passant par des « dispositifs » intermédiaires, mixtes dont les interfaces (entreprises / U) sont les meilleures – mais pas les seules illustrations.

Notre intérêt est cependant davantage sollicité par l’idée de « nouvelle production du savoir » en ce que celle-ci répond à notre sens plus précisément à une dynamique « d’étalement » de l’université qui nous paraît pouvoir déboucher à terme sur l’absorption de l’entité U dans une nouvelle réalité, plus diffuse et changeante, de production, transmission et gestion du savoir.

Si nous évoquons ici les idées de **production, transmission et gestion du savoir**, c’est justement parce que nous souhaitons insister sur le fait que, si l’université est appelée à changer et que, de fait, elle se transforme rapidement depuis le milieu des années 1990, ce ne sont pas ses missions qui sont concernées mais bien le *statut* et la *destination* de l’objet de ses missions.

Depuis son apparition dans la culture occidentale au Moyen Age, l’université n’a jamais cessé de 1. Produire 2. Transmettre 3. Conserver (= gérer) le savoir. En revanche, la nature et la destination du savoir ont changé. La science classique n’est plus – loin s’en faut - la scolastique ; sciences complexes et Big Science remettent quant à elle en question nombre de présupposés de la science classique (p. ex. idée de vérité mathématique). La science (le savoir, les connaissances …) est devenue la matière première de la machinerie socio-économique ; elle n’est plus quelque chose d’abstrait, elle a déserté le champ de la spéculation et des théories pour se muer en substance, en produits, en objets.

Il faudrait ouvrir ici une discussion sur la substitution dans de nombreuses situations de l’idée de *technoscience* à celle de science. Une littérature de plus en plus significative existe à ce sujet. Parmi celle-ci on retiendra le sous-titre d’un livre de Céline Lafontaine « Des machines à penser à la pensée machine » (LAFONTAINE, C., 2004, *L’empire cybernétique. Des machines à penser à la pensée machine*, Paris, Seuil) qui illustre bien selon nous l’idée d’une pensée ayant abandonné toute prétention spéculative pour devenir essentiellement pratique.

L’université, qui était auparavant l’instance de recherche, de transmission et de conservation d’un savoir à prétention spéculative, réflexive, deviendrait donc un dispositif de production, transmission et conservation d’un savoir à visée pratique ou utile. Utile aux étudiants dont il s’agit de les rendre conformes aux attentes du marché (de l’emploi) et donc « intégrables » à ce marché ; utile à l’économie, c’est-à-dire contribuant à la croissance (paradigme central de l’économie de marché) ; utile à l’Etat enfin dont elle constitue dorénavant moins la tête qu’un organe vital parmi d’autres.

Cette évolution de l’université en « dispositif de production » de ce que nous appellerons désormais un *technosavoir*, un savoir utile et pratique, ne serait cependant qu’une première étape sur le chemin d’une dissolution. L’observation que nous réalisons actuellement des nouveaux dispositifs satellites de l’université confirme un élargissement du rôle de l’université directement lié à cette dimension pratique du savoir qu’elle produit désormais. Les interfaces avec le monde économique sont les plus évidents, mais il en existe maintenant d’autres (MSH, Maison de la Science, Conférences, université du 3e âge, structures de communication, de vulgarisation, structures aide R/D + brevets, le pôle Pitteurs …) qui ont tous pour vocation de rentabiliser le savoir. Cela peut se traduire comme dans le cas des interfaces ou des brevets en termes de rentabilité financière, ou encore en termes de visibilité et / ou de justification (ex. MSH par rapport aux Sciences sociales, conférences, musées …) de secteurs et / ou de disciplines dont il importe de témoigner de l’utilité pour justifier qu’elles continuent à exister.

A ce premier jeu de forces vient s’ajouter celui des rapprochements et / regroupements avec d’autres institutions d’enseignement supérieur (en Belgique les Hautes écoles, qui sont en fait les établissements d’enseignement supérieur non universitaire offrant au départ des formations moins longues, plus pratiques, mais qui aujourd’hui diplôment des bacheliers et collaborent avec les universités à travers l’instauration de passerelles, de conception de masters communs etc. ) Le nouveau décret sur l’enseignement supérieur en CFWB consacre notamment la mise en place de pôles académiques visant à renforcer les logiques collaboratives entre les acteurs de l’enseignement entre eux et avec l’université. Il est question en priorité de constituer un cadre garantissant l’enseignement tout au long de la vie, celui-ci n’étant concevable que dans une perspective où n’importe quel type de parcours peut s’interconnecter à n’importe quel moment avec n’importe (ou presque) quel autre type de formation[[11]](#footnote-11)

Une autre marque de la porosité grandissante du monde universitaire est sans conteste l’obligation de se soumettre aux exigences en matière d’évaluation. Ce dernier domaine fait également l’objet de nombreux commentaires dont l’esprit peut-être assez bien saisi dans le numéro de 37 (2009) de la revue Cités consacré à l’évaluation : imposture, nouveau scientisme, pouvoir déguisé … l’évaluation apparaît surtout comme un levier idéologique, voire comme une idéologie en soi qui pénètre l’université de l’extérieur pour y installer un contrôle permanent[[12]](#footnote-12). Ce ne serait plus tant dans ce cas le savoir qui devient pouvoir, mais le pouvoir qui à travers le dispositif évaluatif installe dans l’université une espèce de panoptique lui permettant de s’assurer de la conformité des pratiques et des objectifs poursuivis, l’idéal étant que cette évaluation devienne aussi une auto-évaluation. Celle-ci prendra désormais la forme de mesures et de pratiques spécifiques dans les différentes facultés à titre, entre autres, d’anticipation des visites d’experts extérieurs.

Enfin, on pourra associer à l’idée d’auto-évaluation en tant qu’*auto-surveillance*, la mise en place d’outils de gestion spécifiques dont on soulignera qu’ils sont eux-mêmes directement reliés à la « traduction » des activités de gestion, d’enseignement et de recherche à travers les TIC. Les TIC sont en effet, en elles-mêmes, à travers leurs performances et leurs potentialités, des incarnations d’efficacité et de transparence. Leur usage, s’il est ainsi justifié au plan pratique, l’est aussi au plan moral : bien gérer l’université, c’est s’assurer et prouver que l’on assume la responsabilité de travailler avec des outils adéquats.

Cela nous conduit évidemment à aborder la question des professions à l’université et notamment le statut des producteurs et médiateurs de savoir : les enseignants et les chercheurs (les deux catégories tendant avec le temps et les restrictions en matière de financement à se recouvrir pour des raisons de stratégies logistiques.) Les enseignants et les chercheurs sont – en principe – les premiers à percevoir les tenants et aboutissants des contraintes auxquelles l’université est soumise. L’idée de « capitalisme académique » étant davantage ancrée dans le monde universitaire américain, on ne sera pas surpris d’apprendre que de plus en plus de chercheurs et d’enseignants y orientent leur travail vers des recherches appliquées ou autres activités financées et commanditées par des entreprises et / ou des pouvoirs publics. Il apparaît aussi que « *graduate students are now being socialized to embrace academic capitalism to the point of directing their future research agendas towards more market-like areas* » (PARK, T., 2011, Academic Capitalism and Its Impact on the American Professoriate*, Journal of the Professoriate* (6) 1, p. 94). Il y a une quinzaine d’années, lorsque nous avons étudié une première fois notre terrain actuel dans le contexte des débuts du processus de Bologne, nous avions observé un certain clivage sciences exactes / sciences sociales quant à l’idée de transformer l’université, les représentants des premières étant enclins à penser que l’avenir résidait dans le rapprochement de l’institution avec le monde économique. Toutefois, cette génération est maintenant en grande partie remplacée par celle qui a vécu directement l’implémentation des pratiques d’évaluation et des dispositifs qualité, parmi lesquels on n’oubliera pas l’IFRES – Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur – dont l’objet est précisément de former les enseignants en matière de « bonnes pratiques » adaptées au nouvelles exigences de la formation des étudiants. Il serait donc intéressant de voir comment ont évolué le cas échéant les attitudes des professeurs et des chercheurs des différentes orientations vis-à-vis des mécanismes de transformation de l’université ; si les termes de leur approbation, de leur désapprobation, de leurs réserves etc… ont changé, quelles sont leurs priorités professionnelles, leurs principales contraintes etc.

Par ailleurs, la multiplication des dispositifs paraît aujourd’hui, sinon se substituer, du moins progressivement concurrencer les Facultés comme principe organisateur, structurant de l’université. Cela a comme conséquence de voir se multiplier de nouveaux acteurs et de nouvelles fonctions (ex. analyste RADIUS, gestionnaire MSH etc ., plus ancien : directeur SEGI…) qui disposent de plus en plus de visibilité et de pouvoir(s), modifiant en cela de façon sensible le traditionnel partage en trois ordres (académiques / scientifiques / Administratifs + personnel technique et ouvrier). Cela n’est pas sans effet sur la répartition des prérogatives, l’organisation de la politique institutionnelle ainsi que l’éventuel changement de statut des connaissances produites par l’université. Dans cette perspective, si la « science » ne disparaît pas de l’université, peut-être conviendrait-il de parler désormais de plusieurs types de connaissances déterminés en fonction d’objectifs et de projets particuliers avec comme fil rouge l’inscription de l’institution dans le marché du savoir.

Ce qui est patent, c’est que si la discussion du principe même de ce que les auteurs n’hésitent pas à nommer « Capitalisme académique » est bien présente au sein des universités américaines (cf. SLAUGHTER & LESLIE), c’est loin d’être le cas dans notre tradition universitaire. C’est avec plusieurs années de retard sur la mise en marche de Bologne qu’une littérature scientifique spécifique consacrée à la transformation de l’université a fait son apparition, prenant en quelque sorte le relais de productions plus strictement politiques, contestataires et revendicatrices. Comme nous l’avons dit cependant, l’objet «  U » y a d’abord été traité sous l’angle de l’organisation et de la manière dont celle-ci traduisait son évolution. La question de la critique semble seulement commencer à se poser plus ou moins directement dans la foulée d’études portant sur les thèmes de la qualité, de l’évaluation et du NMP adapté à l’université. Ce que signifie la redéfinition du savoir et de ses destinations dans ces nouvelles conditions est peu ou pas posé. Le discours dominant de la littérature grise européenne, elle-même puissamment déterminée (à l’époque mais encore actuellement) par le monde des affaires et des finances, reste apparemment la référence de tous ceux qui, à l’échelon politique et dans les U elles-mêmes ont la responsabilité de la gestion – ou, pour être tout-à-fait politiquement correct – de la *gouvernance* de l’enseignement supérieur et de la recherche. Cela nous confronte, nous, universitaires, c'est-à-dire chercheurs, enseignants mais aussi étudiants, à la science d’une façon entièrement nouvelle que les générations précédentes auraient eu bien du mal à imaginer. C’est que nous sommes confrontés à une science, à un savoir à propos duquel se tient un double discours. Le premier est celui de la science moteur du progrès, émancipatrice, humaniste et héritière des Lumières ; le second est celui du bien utile et rentabilisable. Or ces discours ne sont pas neutres ; ils permettent de faire référence à des modèles et de déterminer des choix en matière de société. C’est ce qui rend à notre sens si urgente la nécessité de ramener les universitaires à une interrogation fondamentale sur la science.

Paradoxalement, l’objet, le fondement même de l’existence de l’université est une des choses que nous connaissons le moins bien. En raison de la tradition de la pensée classique qui morcèle le savoir en disciplines, nous sommes des spécialistes de matières particulières mais pas toujours au fait de la place qu’elles occupent dans le contexte général des connaissances et leur histoire. Par ailleurs, nous, universitaires, sommes des « autorités » non pas tant en matière de vérités (nous savons tous que la vérité scientifique est contingente, relative et provisoire) que de méthode. Notre crédibilité est liée à la rigueur de notre méthode de travail, à la poursuite impossible mais résolue de l’objectivité. La science ne prend pas parti ; nous sommes éduqués et formés dans le respect d’une espèce de transcendance de la connaissance scientifique qui se confond avec la nécessaire mise à distance de l’observateur par rapport à son objet. L’expertise elle-même, cet avatar récent de la science, met l’accent sur la neutralité (supposée) idéologique, politique, de l’expert, seulement préoccupé de *l’utilité* de son jugement, comme si ses connaissances pouvaient être abstraites de toute forme d’influence ou de parti-pris. Marcel Rioux (réf.), en bon scientifique, doutait ; il doutait avant tout de cette improbable neutralité de la science et du scientifique. Il a ainsi opposé ce qu’il qualifiait de sociologie aseptique et de sociologie critique, la première n’aboutissant qu’à des mesures impersonnelles incapables de signifier en elles-mêmes quoi que ce soit tant que ne venait leur faire dire ce que l’on avait envie d’entendre. Rioux propose de dépasser le dualisme faits-valeurs au nom duquel la sociologie serait censée pouvoir résoudre la difficile question de la subjectivité (par principe incompatible avec la science « moderne ») : « *La position critique nous amène à considérer les faits et les valeurs comme deux éléments permanents de tout le mouvement de la société humaine. On les retrouve dans le développement et dans l'idéologie où le positif et le normatif sont en relation dialectique, comme mouvement concret de la dialectique entre les déterminismes sociaux et la liberté. La sociologie aseptique et l'engineering social amputent la réalité d'une partie de la réalité objective, c'est-à-dire de l'affirmation des valeurs qui se retrouve dans l'idée de développement et dans l'idéologie. Ces valeurs ne sont pas celles du sociologue, ni des sociologues mais celles des collectivités qui affirment leurs finalités sociales, la création de leurs valeurs, de leur liberté* » (RIOUX, M ., 1969, Remarques sur la sociologie critique et la sociologie aseptique, *Sociologie et sociétés*, vol. 1, no 1, pp. 53-67).

En somme, l’enjeu du questionnement sur l’université et singulièrement sur sa colonisation par ces dispositifs qui la font évoluer en entreprise de production et de transmissions de connaissances déterminées par les besoins d’un marché, est celui de la capacité des universitaires à comprendre, non pas le savoir particulier qu’ils sont censés maîtriser mais bien les conditions d’utilisation de ce savoir. On est loin ici de la déontologie ou de l’éthique propres à l’une ou l’autre profession, à l’un ou l’autre domaine de recherche. En réalité, c’est la science dans une perspective globale qu’il convient de considérer. C’était le point de vue défendu par Pierre Bourdieu, sociologue critique et critique de la sociologie s’il en fut. Voici ce qu’il déclarait dans l’avant-propos de *Science de la science et réflexivité* (2001, Paris, Raisons d’Agir Editions) : « *(…) il m’a paru particulièrement nécessaire de soumettre la science à une analyse historique et sociologique qui ne vise nullement à relativiser la connaissance scientifique en la rapportant et en la réduisant à ses conditions historiques, donc à des circonstances situées et datées, mais qui entend, tout au contraire, permettre à ceux qui font la science de mieux comprendre les mécanismes sociaux qui orientent la pratique scientifique et se rendre ainsi « maîtres et possesseurs » non seulement de la « nature », selon la vieille ambition cartésienne, mais aussi, et ce n’est sans doute pas moins difficile, du monde social dans lequel se produit la connaissance de la nature*» (p. 8).

La pertinence du savoir n’est pas une donnée objective. Comme le savoir lui-même, son utilité, sa destination, sa valeur sont socialement et idéologiquement déterminés. Cette charge idéologique dont la science est investie, fait que ceux qui ont la responsabilité de la créer et de l’enseigner ont aussi la responsabilité de la critiquer au sens originel du mot (du grec kritikos : capacité de discernement, de jugement), c’est-à-dire de la resituer sur le plan des valeurs et des choix sans lesquels il n’y a pas d’exercice de la liberté pas plus que d’action politique possibles.

En conclusion, nous plaidons pour le développement dans les universités de synergies entre les secteurs et disciplines ayant d’une manière ou d’une autre la science (son histoire, ses finalités, ses significations, ses modalités d’élaboration … ) comme objet(s) permettant de développer des *science studies* coordonnées. On peut imaginer à travers celles-ci de créer des cours : à destination des baccalauréats pour familiariser les étudiants de toute orientation aux questions et aux enjeux soulevés par la science ; à destination des futurs enseignants pour leur permettre de resituer leurs objets spécifiques dans une perspective globale ; à destination des étudiants en situation de formation permanente ou reprise d’études pour les aider à éclairer leur démarche et les significations qu’elle peut recouvrir pour le marché et les employeurs (entre autres). On l’aura compris, d’une façon générale, il nous paraît légitime que l’université se donne les moyens de se réapproprier une certaine autorité sur ce que peuvent signifier la recherche et surtout l’enseignement d’un savoir. Cette autorité nous l’entendons comme la capacité de définir elle-même les critères de validité et de légitimité tant des savoirs que de la manière dont ils sont conçus et enseignés. C’est la seule manière d’échapper à la possible fatalité de voir un jour l’université ne plus exister que comme dispositif de traduction de la connaissance académique en savoir utilitaire via les dispositifs dont nous avons parlé et auquel nous ajouterons les tâches d’enseignement elles-mêmes en ce qu’elles subissent de plus en plus la pression de la conformation aux exigences d’ « enseigner de manière performante et utile un savoir utile et performant ».

Biblio :

BACHELET, J.F., « Mise en perspective du rôle des TIC dans l’évolution des universités » *in TIC et métiers de l’enseignement supérieur. Emergences, transformations* (sous la direction de Marie-José Barbot et Luc Massou), Questions de communication, 14, 2011, 243-254.

BOLTANSKI, L., CHIAPELLO, E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999

Coll., « L’idéologie de l’évaluation : la grande imposture », *Cités*, 2009, 37.

## DE GAULEJAC, V., *La recherche malade du management*, Versailles, Quae, 2012.

DEROUET, J.L., « Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005 », Revue française de pédagogie [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 20 septembre 2010, consulté le 11 novembre 2014. URL : [http://rfp.revues.org/101)](http://rfp.revues.org/101%29)

## FREITAG, M., *Le naufrage de l’université et autres essais d’épistémologie politique*, Paris, La Découverte, 1995.

## GARCIA, S., « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur » *in* Coll.*,* *L’Université en crise. Mort ou résurrection ?*, Paris, la Découverte, 2009, 174-172.

**GEUENS, G,** « Les médiamorphoses du (néo)libéralisme. Propagande, idéologie dominante, pensée unique », Quaderni, 72 | 2010, 47-48.

KERR, C., *The Uses of the University*, 5e edition, Harvard University Press, 1963, 2001

LYOTARD, J.F., *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Les Editions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, P.

LAFONTAINE, C.

LYOTARD, J.F.

PARK, T., 2011, Academic Capitalism and Its Impact on the American Professoriate*, Journal of the Professoriate* (6) 1, p. 94

PEETERS, & CHARLIER, (1999)

RIOUX, M.,

SLAUGHTER, & LESLIE,

SHINN, T., « Nouvelle Production du Savoir et Triple Hélice », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 2002, 141.

1. Le corpus des publications du Colloque de Glion, de la Banque mondiale, de l’ERT, de la Conférence des Recteurs européen, les discours institutionnels des universités et toute une littérature grise consacrée à l’enseignement supérieur et à la recherche constituent une source encore sous-exploitée. [↑](#footnote-ref-1)
2. Au départ des travaux de R.K. Merton. [↑](#footnote-ref-2)
3. ##  GARCIA, S., « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur » *in* Coll.*,* *L’Université en crise. Mort ou résurrection ?*, Paris, la Découverte, 2009, 174-172.

 [↑](#footnote-ref-3)
4. **GEUENS, G,** « Les médiamorphoses du (néo)libéralisme. Propagande, idéologie dominante, pensée unique », Quaderni, 72 | 2010, 47-48. [↑](#footnote-ref-4)
5. BOLTANSKI, L., CHIAPELLO, E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999. [↑](#footnote-ref-5)
6. DE GAULEJAC, V., *La recherche malade du management*, Versailles, Quae, 2012. [↑](#footnote-ref-6)
7. FREITAG, M., *Le naufrage de l’université et autres essais d’épistémologie politique*, Paris, La Découverte, 1995. [↑](#footnote-ref-7)
8. LYOTARD, J.F., *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Les Editions de Minuit, 1979. [↑](#footnote-ref-8)
9. DEROUET, J.L., « Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005 », Revue française de pédagogie [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 20 septembre 2010, consulté le 11 novembre 2014. URL : [http://rfp.revues.org/101)](http://rfp.revues.org/101%29) [↑](#footnote-ref-9)
10. (<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013/reputation-ranking/analysis/universities-are-brands>). [↑](#footnote-ref-10)
11. (« *Les missions d'enseignement visent tant les cursus initiaux que la formation tout au long de la vie, qu'il s'agisse d'enseignement de plein exercice ou de promotion sociale. Les établissements d'enseignement supérieur veillent à organiser la formation continue des diplômés et à garantir les conditions de poursuite ou reprise d'études supérieures tout au long de la vie* » extrait du Décret paysage, pdf site ULG) [↑](#footnote-ref-11)
12. Coll., « L’idéologie de l’évaluation : la grande imposture », *Cités*, 2009, 37. [↑](#footnote-ref-12)