

Colloque « Critiques du monde contemporain. Quelles formes pour la contestation ? »

(GT 29 de l'Association Internationale des Sociologues de langue Française), Paris,
Université Paris Descartes, 28-29.09.2017)

« La critique dans l'université contemporaine : responsabilité et complexité » (Jean-François Bachelet (Faculté des Sciences Sociales, Université de Liège)

« Responsabilité » porte sur la légitimité ou non pour l'université d'être un lieu de constitution et d'exercice d'une pensée critique ;

« Complexité » porte sur l'ensemble des paramètres qui déterminent l'exercice de cette pensée critique et leurs relations

Preambule

A priori, on pourrait penser que si des universitaires se réunissent dans une U pour débattre de critique, c'est que celle-ci y est de facto possible ou naturelle. Nonobstant, le débat lui-même peut indiquer que la critique dans l'université est problématique.

Mon intervention porte sur la question que je me suis posée il y a plus de 20 ans et qui a fait que, de philologue, je suis devenu sociologue.

J'ai choisi à l'époque de faire une thèse en sociologie sur les transformations de l'université précisément parce que je travaillais dans une université comme « attaché » (une de ces fonctions postmodernes qui veulent dire tout et son contraire) au Recteur / Président . J'ai pu observer de près les ressorts de la politique / stratégie institutionnelles et j'ai été interpellé par leur détermination idéologique. J'ai occupé cette fonction de 1994 à 2002, soit en pleine gestation et naissance du processus de Bologne.

Si j'ai souhaité une première fois analyser les modalités de transformation de l'U à l'œuvre dans le processus de Bologne, c'est parce qu'elles heurtaient ma conception – que j'imaginai jusque-là universelle et robuste – de l'université et de son rôle. En tant que « littéraire », j'avais été formé en grande partie par une génération de professeurs qui n'avait pas (ou peu) connu l'U de masse (et à peine mai 68). Ma représentation de l'université était résolument humboldtienne : la philosophie et les Humanités sont à la fois le couronnement et le ciment des savoirs scientifiques ; elles sont à la base d'une culture de la connaissance émancipatrice et (a priori) désintéressée. Si cette culture contribue sans aucun

doute au progrès technique et à la croissance économique, elle donne à ce progrès une espèce de supplément d'âme qui la rend d'autant plus consensuelle qu'à l'époque on sort à peine des trente glorieuses.

C'est donc un vrai choc culturel que j'ai éprouvé quand je me suis retrouvé à travailler pour un ingénieur, professeur en fac de Sciences appliquées, étiqueté à gauche, mais acquis à un corpus d'idées que, dans un grand élan d'originalité, j'ai nommé dans ma recherche « discours dominant ». Dans le domaine de l'université, les racines de ce DD sont à trouver en bonne partie dans les publications de l'ERT¹ qui s'inspirent elles-mêmes de toute une littérature anglo-saxonne qui prône le rapprochement du monde académique avec le monde économique.

La littérature de l'ERT est à l'époque citée de façon récurrente dans les textes de l'OCDE, eux-mêmes relayés ou paraphrasés dans les documents de l'UNESCO, de la banque mondiale mais aussi de la CRE qui donnera naissance en 2001 à l'EUA, aujourd'hui bras armé de l'UE en matière de lobbying idéologique dans le domaine des universités. Ce DD et son argumentaire, en substance, m'apparaîtront quelques années plus tard comme la traduction dans le champ de l'U de celui du NMP (Nouveau Management Public). Point nodal de ce DD, la société (ou encore l' « économie ») de la connaissance. En 1998, l'ERT est très explicite à ce sujet dans un document intitulé « Créer des emplois et stimuler la compétitivité par l'innovation » : « Les universités n'ont plus le monopole de la diffusion du savoir. Nous ne saurions nous en remettre au seul secteur public pour agir en ce domaine. L'éducation constitue une opportunité de marché et elle doit être traitée en tant que telle ». (ERT, « Créer des emplois et stimuler la compétitivité par l'innovation », 1998, pp. 18-19).

Ce qui a en grande partie motivé ma recherche de thèse, c'était de voir ce discours s'imposer à l'université avec autant de facilité. Indépendamment du fait qu'il était de mon point de vue l'antithèse de ce que je croyais être les « vraies » valeurs de l'université, j'étais interpellé par l'espèce d'indifférence réflexive de l'institution à l'égard de l'inflexion qu'on donnait à son évolution.

Je me permets de citer ici ma conclusion : « (...) *la question du changement à l'université apparaît avant tout comme un lieu de cristallisation de choix idéologiques et politiques qui la transcendent. Parce que c'est bien davantage le monde qui fait l'U que l'inverse, il serait vain de croire que celle-ci détient seule les clés de son avenir. De ce point de vue, la voie future qu'empruntera l'U sera déterminée par une claire **alternative** : celle d'un savoir dont la légitimité serait proportionnelle à sa conformité à un modèle (...) dominé par la raison économique ou, au contraire, d'une science à laquelle on aurait accepté de conserver un potentiel de critique relativement autonome du pouvoir.* »

Je ne pense pas que j'écrirais autre chose aujourd'hui.

¹ ERT : European Round Table / Table Ronde des Industriels Européens

De l'université moderne à l'université postmoderne

Le problème qui se pose lorsque l'on étudie l'U, est la relative discrétion de la recherche et de la littérature sur cet objet particulier. « Particulier » dans le sens où, alors qu'elle est réputée fédérer tous les domaines du savoir et étudier tout ce que le réel offre d'étudiable, l'U ne s'interroge guère sur le contenu et la destination de ses activités. Au-delà de la sociologie des organisations, une sociologie critique de l'université reste, de mon point de vue, à construire. Celle-ci qui ne pourrait d'ailleurs s'entendre sans prendre en compte une philosophie des sciences au sens large. C'est d'ailleurs plus ou moins dans cette perspective que se situent deux des réflexions les plus complètes sur ce que recouvre l'évolution de l'U contemporaine : *Le naufrage de l'université* de Michel Freitag² et *The University in Ruins* de Bill Readings³. Pour l'anecdote on notera la proximité géographique des auteurs (Canada), le pessimisme partagé du titre et la date de parution : 1995 et 1994. S'il s'agit des pleins prémisses de Bologne pour les Européens, l'université nord-américaine est déjà depuis bien longtemps confrontée à une dynamique d'entrepreneuralisation dont les origines sont à retrouver dans les conditions d'émergence mêmes de l'U américaine.

Freitag et Readings proposent deux prismes de lecture complémentaires d'un même constat, celui d'une U de plus en plus formatée par la démocratie de marché. On peut d'ailleurs noter à la même époque une production considérable d'études et d'essais aux USA sur le développement de ce que d'aucuns nomment le « capitalisme académique ».

Le marché de la recherche et de l'enseignement supérieur est une réalité ancienne aux USA qui va prendre des proportions de plus en plus importantes au cours des années 1980 (*market behaviors* : dépendance des postes académiques d'enseignement et de recherche à des aides conditionnées [*tied aids*], financement aux résultats, sociétés dérivées ...) ⁴ (réf. Slaughter et Leslie). En bref, l'U US systématise à cette époque les évolutions qui se produiront en Europe 20 ans plus tard.

Indirectement, Freitag et Readings soulignent les limites des approches organisationnelles de l'U. Ces limites touchent au fait que la sociologie des organisations bute sur une espèce d'aporie : comment se fait-il qu'une organisation aussi atypique, aussi « anarchique » (cf. le *Garbage Can Model*, de March et Olsen⁵), fonctionne malgré tout quand autant d'acteurs différents (politiques, académiques, étudiants, chercheurs, entreprises ...) en attendent des choses non seulement différentes, mais aussi parfois contradictoires ? L'idéologie

² FREITAG, M., *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, Paris, La découverte, 1995

³ READINGS, B., *Dans les ruines de l'université*, Québec, LuxEditeur, 2013

⁴ Cf. SLAUGHTER, S., LESLIE, L.L., *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Johns Hopkins University Press, 1997.

⁵ COHEN, M.D., OLSEN, J.P., "A Garbage Can Model of Organizational Choice", *Administrative Science Quarterly*, 1972.

managériale brûle la politesse aux sociologues et met tout le monde d'accord au principe d'un constat imparable : 1. L'université va mal 2. Pour aller mieux, il faut lui administrer la thérapie du NMP, thérapie d'autant plus incontournable / incontestable que la globalisation libérale a réussi à imposer le fameux TINA thatchérien comme une vérité indépassable.

On pourrait ajouter un troisième terme : la reconnaissance implicite que le sens et la valeur de la recherche et de l'enseignement de la science seront directement proportionnels à leur adéquation à cette définition du monde ...

Freitag et Readings renversent la perspective en posant que l'université doit être pensée comme une institution. Selon Freitag, l'université ne subit pas une « simple » évolution, mais bien une *transformation radicale* de son statut d'institution en organisation. 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, l'organisation se caractérise par ses visées pragmatiques et tire sa légitimité des idées d'utilité, « d'efficacité et d'effectivité opérationnelles » (Freitag, p. 192).

A ce niveau s'opposent deux idéaux-types d'U. D'une part, ce que l'on désigne généralement comme « université humboldtienne » et de l'autre l'université-entreprise. Ces deux modalités, respectivement moderne et post-moderne, de l'université sont à préciser.

L'université humboldtienne

C'est avec la création de l'université de Berlin sous l'impulsion de W. Von Humboldt que prend forme la représentation de l'université « moderne ». Le modèle humboldtien se veut « l'expression institutionnelle de la cohésion des différentes branches de la connaissance humaine ». Il repose sur les principes de

1-la recherche de la « vérité » dans le sens philosophique du mot

2- le principe d'une utilité qu'on pourrait qualifier de « sociale » (le savoir forme / cultive le citoyen → *Bildung*⁶)

⁶ « La *Bildung* de Humboldt vise le développement interne et harmonieux de l'individu, elle « ne poursuit pas un but spécifique, mais cherche à développer les opportunités de l'homme tout entier.¹ » Cette éducation de soi par soi n'est bien entendu jamais achevée mais doit tendre vers une certaine forme de perfection ; non révolutionnaire, elle est *évolutionnaire*. L'individu doit donc chercher à avoir une expérience du monde la plus complète et la plus large possible. La question des limites de l'État ne se pose que par la *Bildung*, et le libre développement de l'individu impose une constitution minimale de l'État » (source : D'OBERMANN, Th., *Les grands domaines de la liberté*, <http://www.implications-philosophiques.org/recherches/wilhelm-von-humboldt/domaines-de-la-liberte/>. Consulté le 19.09.2017)

3-de liberté académique et de désintéressement (la science est recherchée pour elle-même et l'Etat « doit ne rien exiger des universités qui se rapporte immédiatement et directement à lui »).

Le modèle humboldtien est devenu la référence idéale d'une science spéculative dégagée de toute contrainte d'ordre utilitariste ou politique. Pour le détail, je renvoie à la synthèse d'Alain Renaut intitulée « Le modèle humboldtien », disponible en ligne⁷. On notera toutefois que, dans la pratique, l'université humboldtienne n'a jamais existé sous une forme pure. A peine née, elle était promise à subir les reconfigurations successives du capitalisme. Plus précisément, du 19^e s (révolution industrielle et le progrès technoscientiste) à la fin du 20^e / début 21^e (université de masse et capitalisme managérial) en passant par la *Big Science*, la dimension spéculative du savoir dans l'université moderne n'a jamais cessé d'être mise à mal par les exigences de performativité (applications techniques et matérielles ou commerciales) de la science. A ce titre, l'université et singulièrement l'université des Etats-Unis, n'a pu rester indemne du développement concomitant de la rationalité managériale. L'université n'a en effet pas attendu Bologne pour évoluer mais ce qui est remarquable, c'est que cette évolution s'est faite jusqu'aux alentours des années 1980 / 90 avec cet espèce de principe compensateur ou équilibreur de l'idéal humboldtien. En d'autres termes, du début du 19^e à la fin du 20^e siècle, l'université moderne semble s'être convaincue d'évoluer sans changer, c'est-à-dire en se transformant dans la *forme* mais en restant identique dans l'*esprit*. C'est ce qui ressort clairement de la lecture des discours institutionnels (source inestimable mais négligée).

L'université postmoderne (1980 / 1990)

L'université postmoderne peut être qualifiée comme telle dans la mesure où la légitimation par la référence humboldtienne devient secondaire et / ou inopérante, autorisant le passage de l'université institution à l'U entreprise.

Cette transmutation s'opère au moment où le savoir change de statut.

Lorsqu'on évoque le rôle / responsabilité de l'université, on le borne généralement aux missions de « recherche » et d' « enseignement » (auxquelles on ajoutera aujourd'hui l'improbable 3^e mission ou service à la société), comme si ces missions étaient le fil rouge inaltérable d'une histoire remontant au Moyen Age. C'est oublier que leur signification dépend de ce qu'on va entendre par « savoir ».

« Science », « savoir », « connaissances » ... sont en fin de compte des mots-valises dans lesquels on peut mettre à peu près tout et n'importe quoi. Naturellement, l'U médiévale,

⁷ RENAUT, A., *Le modèle humboldtien*, <http://cipppa.paris-sorbonne.fr/?p=64>. Consulté le 19.09.2017.

celle de Humboldt et les institutions qui nous emploient s'occupent bien toutes de « savoir », de « science » ou de « connaissances ». Mais nous savons tous ce qu'elles en font et pourquoi elles le font est très différent en raison des normes et des enjeux qui déterminent le savoir. Ne pas qualifier le savoir, la science ou les connaissances conduit à brouiller plus ou moins volontairement les pistes. A cet égard, Lyotard a produit une des analyses les plus intéressantes en ce qui concerne mon propos.

Dans « La condition postmoderne » (1979)⁸, la thèse de Lyotard est la suivante : de la modernité à la postmodernité, le savoir change de statut. Ce changement est consubstantiel à l'émergence de la société de la connaissance. Les NTIC démultiplient les sources possibles d'une information dont la valeur est fonction non plus d'un clivage *connaissance vs. ignorance*, mais bien *utilité / rentabilité vs. désintéressement / inutilité*. Ce changement de statut bouleverse naturellement la relation de l'université au savoir dans la mesure où elle se retrouve en concurrence avec d'autres producteurs d'information / connaissances sur un marché de la connaissance.

Dans ce contexte de mercantilisation *des savoirs*, l'université perd son monopole d'instance légitimante *du savoir*. Cette légitimation relève désormais de l'usage performatif qui est fait du savoir *hors* de l'université, ce qui a pour effet d'inverser le rapport de force entre science / savoir spéculatif et savoir technique / performatif.

Pour Freitag, il y a lieu de parler d'un « double mécanisme d'extraversion de l'université dans la société et d'introversión de la société dans l'université » (Freitag, p. 44) dans la mesure où « elle se projette (...) sur tous les fronts de la « créativité » scientifique, technique, économique, juridique, sociale, artistique, culturelle, civilisationnelle de la société » mais où cette projection se fait en fonction des critères, des normes et des exigences qui lui sont assignés de l'extérieur et sont précisément énoncés dans le discours managérial. Pour la petite histoire, j'avais à l'époque soumis dix textes comprenant des discours de rentrée académique entre 1995 et 2000 à l'Université de Liège ainsi que des documents de l'OCDE et de l'ERT consacrés à l'université et à l'enseignement supérieur à un comptage des occurrences de vocabulaire, pour ensuite faire une comparaison avec les mots repris parmi les 30 plus fréquents de l'analyse de corpus de textes de management de Boltanski et Chiapello dans le *Nouvel Esprit du Capitalisme*⁹. C'était une manière d'objectiver l'importation dans l'université de concepts-clés du discours du NMP mais aussi de réaliser comment et sous quelle forme ces concepts étaient recyclés dans la communication institutionnelle qui s'est elle-même extraordinairement développée au cours des 20 dernières années sur le modèle de la communication d'entreprise.

Readings (op. cit.), comme Freitag, part du référentiel de valeurs humboldtien comme caractéristique de l'idée d'U moderne mais en le recontextualisant et en le précisant. Dans

⁸ LYOTARD, J.F., *La condition postmoderne*, Paris, Editions de Minuit, 1979.

⁹ BOLTANSKI, L., CHIAPELLO, E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

ce référentiel, l'idée de culture est centrale, au sens toutefois où elle participe à la fois de la connaissance et de la formation morale / spirituelle des individus : « [l'université est placée] sous l'autorité de la philosophie spéculative, qui se penche sur les connaissances positives dans le but de trouver leur origine et leur finalité tout en tentant d'élaborer un métadiscours capable de légitimer et de structurer la totalité du savoir » (Readings, p. 105). La réflexion philosophique sur le savoir a pour but de conduire l'individu à la découverte d'une culture qui transcende aussi bien le compartimentage des sciences qu'une société rendue hétérogène par la division du travail. La formation (*Bildung*) de l'individu ne vise donc pas la constitution d'experts, de professionnels, de serviteurs de l'Etat, mais bien de sujets-citoyens. Pour Readings, la littérature se substituera progressivement à la philosophie comme outil de réflexion sur la culture et l'identité culturelle tout en contribuant à penser l'idée de progrès historique. On pressent dans cette perspective la reconnaissance des Humanités / Sciences humaines comme acteurs essentiels de l'université, au moins dans un rôle visant à pérenniser l'idéal spéculatif / réflexif de l'université humboldtienne. Au risque de fausser en le simplifiant le raisonnement de Readings, la place reconnue à la Culture dans l'université s'est, sinon réduite, du moins dénaturée par la faute des *Cultural Studies*, et cela simultanément à la perte d'importance de l'Etat nation et corollairement de l'identité et de la culture nationales. La conséquence est que, littéralement, les sciences humaines et sociales (SHS) peuvent dorénavant faire à peu près n'importe quoi de et avec l'idée de culture puisque celle-ci n'est plus une idée fondatrice de l'institution. La culture n'est plus « qu'une discipline parmi d'autres au lieu d'une idée métadisciplinaire » (id. p. 145) ; en clair la « culture finit par devenir un objet d'étude dans une relation directement proportionnelle à l'abandon de toute tentative d'en expliquer les fondements » (id. p. 156-157). L'abandon d'une culture unificatrice parce qu'elle existait à travers ce qu'on peut appeler sa mise en œuvre (ou sa traduction) par le citoyen sape l'idée de participation essentielle de ce dernier à la société. En disparaissant, la culture commune des citoyens laisse la place aux cultures diverses et multiples des identités. Une société ainsi fragmentée en une constellation identitaire aux justifications et revendications parfois contradictoires laisse le champ libre à l'idéologie capitaliste comme nouveau principe unificateur. A la culture commune à chacun, celui-ci substitue un credo suffisamment vague et extensible pour fixer (et surtout rendre acceptables) des objectifs compréhensibles par tout le monde. Il s'agit de l'*excellence*.

« Le degré d'applicabilité de cette notion est directement proportionnel à sa vacuité » (p. 43). L'excellence n'est jamais définie étant par nature indéfinissable sinon comme norme ultime de l'évaluation. A ce titre, Readings remarque que l'exigence d'excellence est intrinsèquement liée à une volonté de *normalisation*. Or les normes dont il s'agit sont celles de la commensurabilité, de la traduction de soi en chiffres, qui permet à l'université, non seulement de pouvoir être évaluée comme une entreprise, mais aussi d'estomper toute différence entre recherche, enseignement, formation, apprentissage, productivité ... Il n'y aurait par ailleurs ni exhortation à l'excellence et à l'auto-évaluation permanente s'il ne s'agissait pas de répondre à une exigence de contrôle, Readings faisant ici bien sûr référence

à Foucault. Excellence et évaluation apparaissent en fin de compte comme les ingrédients d'un véritable panoptique gestionnaire.

Utilité, réseau et dispositifs

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. Mais excellence et qualité sont aussi synonymes de dispositifs¹⁰. L'U est aujourd'hui au cœur d'un *réseau de dispositifs* consacrés à la production et à la validation d'une certaine idée du savoir. Cette image du réseau est 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 lui-même à l'idée d'une science unie et (relativement) désintéressée, est lui aussi mis à mal par la multiplication des distinctions et surtout la hiérarchisation entre ce qui est science utile ou non. L'université contemporaine tend en somme à devenir un dispositif *utile*, un ensemble dont la raison d'être est tout entière vouée 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. Selon Shinn¹¹, deux points de vue semblent s'opposer à ce propos. Pour certains (Gibbons, dans « *The New Production of Knowledge* »¹²), le délitement de l'université moderne se manifesterait dans la disparition des disciplines scientifiques la perte de contrôle des scientifiques sur les programmes de recherche déterminés par l'urgence des problèmes économiques et sociaux. Dans le même temps, une nouvelle forme d'interdisciplinarité apparaît, dominée par la figure de l'expert, acteur mobilisable autour de problèmes urgents. La société rejeterait ainsi « la légitimité des prérogatives de la science, son autonomie institutionnelle et son identité épistémologique et culturelle » (SHINN, pp. 21-22). En revanche, l'approche dite de la « triple hélice »¹³ insiste sur les continuités historiques. Les relations entre l'université, le monde économique et l'Etat ne disparaissent pas mais se réorganisent sur le nouveau

¹⁰ On prendra ici la notion de dispositif au sens où l'entendent Peeters et Charlier (PEETERS, H., CHARLIER, P., 1999. « Contributions à une théorie du dispositif », *Hermès*, 25 (« Le dispositif : entre usage et concept »), pp. 15-23, 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 ».

¹¹ SHINN, T., « Nouvelle Production du Savoir et Triple Hélice », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 2002.

¹² GIBBONS et al., *The New Production of Knowledge. The Dynamic of Science and Research in Contemporary Societies*, London, Sage, 1994

¹³ ETZKOWITZ, H., LEYDESDORFF, L., "The Triple Helix University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge-Based Economic Development", *EASST Review* 14, 14-19, 1995.

modèle de la triple « hélice » qui suppose une forme de relation paritaire entre les trois termes de l'hélice : la question du savoir, de ce qu'il représente et de ce qu'on en fait est désormais l'affaire à part égale de l'U, de l'économie (de marché ...) et de l'Etat. C'est ce modèle qui, à mon sens, structure en filigrane la stratégie et la communication des universités qui insistent de plus en plus sur la « 3^e mission » et en particulier leur rôle dans le développement local et régional.

Dans ce modèle, l'université se trouve intégrée dans une relation de triangulation avec les deux autres « piliers », les rapports entre chacun de ceux-ci passant par des « dispositifs » intermédiaires, mixtes, dont les interfaces entreprises / université sont les plus anciennes illustrations.

Auparavant institution de recherche, de transmission et de conservation d'un savoir à prétention spéculative, l'université devient elle-même un dispositif au cœur d'un réseau de dispositifs de production, transmission et conservation d'une savoir à visée pratique ou utile.

Cette évolution de l'université en « dispositif de production » (note : mais aussi lieu de consommation de ce savoir à but performative par la clientèle des étudiants / consommateurs en attente de diplômes et de compétences monnayables) d'un *technosavoir*, équivaut à une forme de dissolution ou de liquéfaction qui répond à la métaphore du monde liquide de Bauman. L'observation que nous réalisons actuellement des nouveaux dispositifs satellites de l'université le confirme. On note la multiplication d'interfaces (*spin offs*, Maison des Sciences de l'Homme, Maison de la Science, conférences, université du 3^e âge, structures de communication, de vulgarisation, structures aide R/D + brevets, ...) qui ont tous pour vocation de *valoriser* le savoir (le rendre évaluable), que ce soit en termes de rentabilité financière, ou 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 il faut ajouter les processus de regroupements, fusions, restructurations (cf. le nouveau décret sur l'enseignement supérieur en Belgique francophone¹⁴ 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 formation¹⁵)

¹⁴ http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/39681_020.pdf

¹⁵ « 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

L'idéologie de l'évaluation pénètre aussi l'université de l'extérieur pour y installer le contrôle permanent que j'ai évoqué plus haut, l'idéal étant que cette évaluation devienne aussi une *auto-surveillance*, via des outils spécifiques (organisation de la comptabilité sur base des logiciels SAP, contrôle qualité, formation des enseignants - IFRES¹⁶, plans stratégiques, évaluation par les étudiants ...) qui sont eux-mêmes directement reliés à la « traduction » des activités de gestion, d'enseignement et de recherche à travers les TIC. Les TIC en effet, à travers leurs performances et leurs potentialités, se présentent comme des incarnations d'efficacité et de transparence. Leur usage, s'il est ainsi justifié au plan pratique, l'est aussi au plan éthique : bien gérer l'université, c'est assumer la responsabilité de travailler avec des outils adéquats, conformes aux normes dominantes.

Par ailleurs, la multiplication des dispositifs paraît concurrencer les Facultés comme principe organisateur et 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, direction R/D, relations internationales, spécialistes recherche de financements, valorisateur ...) 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. Cette démultiplication d'acteurs et de fonctions autour de l'objet « savoir » contribue à en transformer le sens¹⁷.

A 20 ans de distance, l'observation de la transformation des universités montre que la place qu'elle réserve à ce que j'oserais appeler son « auto »- critique n'a guère évolué.

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 »

reprise d'études supérieures tout au long de la vie »

(https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2013-01/apd1_17012013_paysage_def-1ere_lecture.pdf)

¹⁶ <http://www.ifres.ulg.ac.be/portail/>

¹⁷ Les nouvelles répartitions de pouvoir symbolique et effectif entre académiques et (nouveaux) administratifs dans l'U doivent à mon avis être éclairées par le rôle joué par les NTIC dans ce qu'on pourrait appeler les « dispositifs de responsabilité » (dépôt en ligne de cours, de publications, de CV standardisés ; circulation en temps + / - réel des évaluations et autres rapports ...). J'avais effleuré sans le creuser en 2000 la centralisation / professionnalisation de l'informatique à l'U, mouvement centrifuge en matière d'utilisation des NTIC opposé aux initiatives centripètes des facultés et / ou des services et départements. Sur le sujet, voir LECLERCQ-VANDELANNOITTE, A. et ISAAC, H., « Technologies de l'information, contrôle et panoptique : Pour une approche deleuzienne », *Systèmes d'Information et Management*, 2, 18, 2013, pp. 9 – 36.

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 résolue (quoique illusoire dans le chef des SHS) 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.

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. Bourdieu ne disait pas autre chose. Voici ce qu'il déclarait dans l'avant-propos de *Science de la science et réflexivité*¹⁸ : « (...) 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 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.

Il y a à ce stade deux options. La première et la plus optimiste, est de croire au 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

¹⁸ Paris, Raisons d'Agir Editions, 2001.

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). Cela veut dire pour l'université se réapproprier une certaine autorité de définir elle-même les critères de validité et de légitimité tant des savoirs que de la manière dont ils sont conçus et enseignés. On peut rêver...

La seconde option, raisonnablement désespérée, est celle que propose Bill Readings. Il faut pour cela imaginer l'université dans une perspective radicalement nouvelle : non plus celle de la communauté moderne soudée autour d'un même idéal culturel, mais bien « d'un lieu parmi d'autres où l'on tente de penser le lien social sans recourir à une idée unificatrice comme celle de la culture ou de celle de l'Etat » (p. 297). Partant du constat que les sciences humaines comme les sciences de la nature sont également menacées de formatage par le marché, il plaide moins pour réhabiliter l'U en refuge de la Pensée que « de penser dans une institution dont l'évolution tend à rendre la Pensée de plus en plus difficile à exercer, de moins en moins nécessaire ». Dans les ruines de l'U, professeurs, chercheurs et étudiants devront profiter des opportunités que représente l'ouverture des espaces disciplinaires pour « penser » et réfléchir à la limite ou à la marge des espaces formatés par la stratégie institutionnelle et sa logique de consommation. Dans ces espaces de relative liberté en raison de leur indétermination, professeurs et étudiants pourraient se retrouver dans une espèce de *communauté du dissensus* en opposition au consensualisme qui caractérise par ailleurs les activités de l'université. A la fois à l'abri du référentiel humboldtien et du référentiel managérial, la pensée pourrait s'y exercer *contre elle-même*, ce qui est au fondement de la critique.

S'ouvre ici de manière assez naturelle un débat sur la place que peut encore réserver l'U à l'intellectuel, tout en tenant compte des inflexions particulières que les champs, voire les clivages disciplinaires, font prendre au statut d' « intellectuel », souvent confondu avec celui d'expert ou idéalement de porte-parole lorsqu'il donne de la visibilité à l'institution à travers ses interventions extra-universitaires, ou encore dans le cadre des activités dites de la troisième mission (ex. info écoles ; conférences MSH ...)

Je n'ai pas à ce stade trouvé de meilleure conclusion que celle de Readings, il y a déjà bientôt un quart de siècle : « *la fonction de l'intellectuel est en pleine mutation, et les universitaires doivent tenter d'influencer ce que cela en viendra à signifier. Il paraît nécessaire de porter une grande attention à cette situation. La manière dont nous nous y prendrons reste indéterminée. Là résident tant la liberté que la lourde responsabilité de la Pensée en cette fin de XXe siècle, qui représente aussi la fin de ce qui aura été l'ère de l'Etat-nation* » (p. 299-300).

