

Bulletin de l'ASES

Volume 42 – Mars 2015



**Des États-Unis à l'Europe,
Universités
en régime néolibéral**



Dans ce numéro

<i>Editorial (L. Willemez)</i>	3
<i>Économie(s) de la connaissance ? La valeur du savoir dans les sociétés néolibérales</i>	5
<i>L'économie de la connaissance et la transformation de l'enseignement supérieur et de la recherche (C. Laval)</i>	7
<i>Universities and the Crisis in Greece: Neo-liberalism in practice? (S. Koniordos)</i>	21
<i>Les universités grecques comme champ de conflit politique (M. Siotos)</i>	28
<i>Quelques aspects de la gestion néo-libérale dans le système universitaire anglo-saxon (Entretien de C. Coton et R. Pudal avec J.-J. Courtine)</i>	34
<i>Bienvenue à l'Université Idéale (A. Bologna)</i>	46
<i>Les comptes des universités françaises sous la LRU (Entretien avec J. Sinigaglia)</i>	50
<i>Rejoignez-nous !</i>	56



Editorial

J'ai le grand plaisir d'introduire la nouvelle livraison de notre bulletin. Elle est particulièrement consistante parce qu'elle constitue une sorte de compte rendu en même temps qu'un prolongement d'une journée que l'ASES avait coorganisée en octobre dernier sur les transformations de l'enseignement supérieur.

On pourra lire dans les différents textes que nous avons réunis les différentes ambitions que porte l'ASES. Nous poursuivons d'abord notre contribution au débat sur les transformations des politiques d'enseignement supérieur et de recherche, qui nous malmènent et nous mettent en difficulté, que ce soit pour les doctorants et docteurs précaires ou pour les collègues titulaires qui doivent faire face à des charges d'activité et à des situations toujours plus difficiles à gérer avec les étudiants, les enseignants vacataires et l'arbitrage entre leurs activités administratives, d'enseignement et de recherche. Même si tous les adhérents de l'ASES et tous les abonnés à la liste sont loin de partager une position commune sur les solutions possibles, il me semble qu'un accord peut se faire sur ce constat accablant de politiques menées en dépit du bon sens et très dangereuses pour l'avenir du service public d'enseignement et de recherche que nous défendons tous.

Mais l'ASES porte aussi l'idée que nous devons intervenir en nous appuyant sur les outils de connaissances sociologiques que nous possédons, que nous transmettons aux étudiants et que nous utilisons dans nos travaux de recherche. Ce qui nous contraint à faire preuve de réflexivité, à nous interroger sur le sens de ce que nous faisons lorsque nous enseignons, et aussi lorsque nous organisons la pénurie. Nous devons ainsi nous rendre compte que nous sommes pris dans des contradictions sans fin, que nous réglons en pratique au quotidien. Mais comme certains d'entre nous sommes spécialistes de sociologie des mobilisations, nous devons aussi nous demander ce qui explique l'atonie générale de notre milieu professionnel face aux attaques perpétuelles dont il est victime. Le plus facile serait finalement de renoncer, de faire porter la responsabilité de l'incontestable échec des mobilisations sur les collègues blasés et cyniques, revenus de tout, croyant peut-être qu'ils vont s'en sortir seuls au nom de

leur « excellence » scientifique supposée ou bien réelle, ou encore totalement désillusionnés et enclins à « l'exit » ou au silence, moins coûteux.

À l'ASES, et tout particulièrement dans son Conseil d'administration, nous nous refusons à baisser les bras, même si nous sommes parfois fatigués devant la faiblesse du nombre de collègues présents lors des dernières manifestations ou si nous nous étonnons de la non-conscience de certains d'entre eux devant ce qui se passe et se prépare. Ne croyant pas aux incantations concernant la grève générale (mais soutenant les mobilisations locales qui existent ça et là et dont on peut d'ailleurs estimer qu'elles connaissent un véritable essor), nous pensons qu'encore et toujours, nous devons informer, donner à connaître la réalité de la situation. C'est ce que nous avons fait en janvier dernier avec d'autres associations professionnelles, en particulier l'AFS, l'AESCP et l'ANCMSP, autour des recrutements (nous en proposerons bientôt un compte rendu).

Par là, nous ne voulons pas désespérer les collègues et ceux qui, avec un très grand courage et une énergie revigorante, font tout pour entrer dans notre milieu professionnel, mais bien au contraire produire ensemble des armes qui nous permettront de nous opposer aux régressions que nous vivons aujourd'hui, et peut-être aussi de proposer, le moment venu, des linéaments pour une autre politique d'enseignement supérieur et de recherche.

Laurent Willemez, président de l'ASES

Journée d'étude du 10 octobre 2014

organisée à l'Université Paris Ouest Nanterre



Économie(s) de la connaissance ? La valeur du savoir dans les sociétés néolibérales

Par Matthieu Hély et Alexandra Oeser

La déclaration de la Sorbonne, qui marque la naissance de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, affirme dès 1998 : « La construction européenne a tout récemment effectué des progrès importants. Mais, si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie, elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction européenne les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent » (Déclaration commune des ministres européens de l'éducation, 19 juin 1999). L'année suivante, la déclaration de Bologne, signée par 29 ministres de l'éducation, reprenait largement à son compte cette opposition entre « Europe du savoir » et « Europe des banques »[1].

La construction de cet espace européen s'est largement appuyée sur la référence à la notion d'« économie de la connaissance » pour insister sur les nouvelles formes du rapport au savoir de la société de services. Par opposition au travailleur manuel qualifié de la société industrielle des Trente glorieuses, se développe ainsi la notion de « travailleur du savoir », véritable idiosyncrasie de cette économie de la connaissance en devenir qui englobe ceux dont l'activité est principalement centrée sur la production et la vente de prestations intellectuelles et immatérielles[2]. Le « capital humain » est ainsi défini non plus en référence à une qualification acquise et protégée par des conventions collectives de branche mais sur la capacité individuelle à cultiver son « employabilité » et l'entretien permanent de ses compétences. Ainsi : « on ne peut comprendre la nouvelle forme d'école à l'époque néolibérale du capitalisme si

l'on ne saisit pas la nature et l'ampleur de la transformation du rapport entre capital et travail. Parler de nouvelle école capitaliste ne signifie pas que l'ancienne forme scolaire ne correspondait en rien aux logiques anciennes de fonctionnement du capitalisme. Cela veut plus précisément dire que la conformité croissante de l'école aux exigences générales de l'accumulation du capital tient au fait que les conditions spécifiques du capitalisme néolibéral conduisent à ordonner de plus en plus directement l'éducation et la formation aux "besoins de l'économie de la connaissance" »[3].

La promotion d'une « université sans condition »[4], pour reprendre le mot de Jacques Derrida, est, comme le dit Pierre Macherey, « tout sauf sans conditions (au pluriel) »[5]. L'idéal dans lequel sont ancrées une partie des sciences sociales, en particulier celles qui entendent se mettre au service de l'émancipation par la mise en évidence des processus de domination et de reproduction des inégalités aussi bien à l'école que dans le monde du travail, dans la sphère privée, etc., est indissociablement liée à la possibilité d'une parole universitaire critique. Or, dans le contexte de la remise en cause de l'État social de l'après-guerre, il est devenu illusoire d'imaginer conserver cette autonomie scientifique au nom de la sanctuarisation de la connaissance comme « bien public ». Dans ce cadre, les sciences sociales sont alors stigmatisées et contraintes de devoir rappeler que décidément non, « la sociologie n'est pas une usine

à chômeurs »[6]. ». Si la restauration du principe de légitimation de la connaissance comme « bien public » est périlleuse, une voie de sortie nous est indiquée par Pierre Dardot et Christian Laval pour lesquels l'enjeu des « communs de la connaissance » est « de savoir comment combiner des systèmes de règles et de normes propres à ces nouveaux communs pour garantir un accès général à la connaissance qui renforce les capacités des individus tout en assurant reconnaissance et soutien pour ceux qui créent la connaissance sous ses formes les plus variées »[7]. Comme ces auteurs l'indiquent, construire une « politique du commun » suppose « d'instituer politiquement la société », c'est-à-dire d'imaginer des formes « d'autogouvernement » pour s'affranchir de l'administration des choses. Dans cette perspective et face à l'intention politique de caporalisation des universitaires, dissimulée derrière le *one best way* du management public, il est urgent de donner corps à ces nouvelles formes d'autogouvernement sous peine de subordonner l'université à la mission exclusive d'améliorer le « capital humain » des nouvelles générations d'actifs (conformément au programme 150 du projet de loi de finances dont l'un des indicateurs clés est « le pourcentage de diplômés de nationalité française, issus de la formation initiale, ayant mis fin à leurs études après l'obtention de leur diplôme et occupant un emploi, quel qu'il soit, par rapport à l'ensemble des diplômés vérifiant les mêmes critères et présents sur le marché du travail »[8]).

[1] Sandrine Garcia, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°166-167, 2007, p. 80-93.

[2] Philippe Carré, *L'Apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005.

[3] Christian Laval et al., *La Nouvelle École capitaliste*, Paris, La Découverte, 2012.

[4] Jacques Derrida, *L'Université sans Condition*, Paris, Galilée (Incises), 2001.

[5] Voir l'entretien avec G. Ferraro, « La parole universitaire », 2013.
<http://philolarge.hypotheses.org/1392>

[6] Tribune publiée dans *Libération*, le 23 janvier 2014.
http://www.liberation.fr/societe/2014/01/23/la-sociologie-n-est-pas-une-usine-a-chomeurs_975043

[7] Pierre Dardot et Christian Laval, *Commun : Essai sur la révolution du XXI^e siècle*, Paris, La Découverte, 2014, p.164.

[8] Voir Rapport annuel de performance 2014. <http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/>

Article

L'économie de la connaissance et la transformation de l'enseignement supérieur et de la recherche

par Christian Laval, professeur de sociologie, membre du Laboratoire Sophiapol, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Introduction

Les transformations profondes des institutions universitaires et scientifiques que nous connaissons actuellement sont désormais de plus en plus ressenties et peut-être de mieux en mieux reconnues par les principaux acteurs qui les font vivre, qui y travaillent, qui y étudient. Ces transformations prennent des caractères nationaux particuliers. En France, on parle volontiers de « malaise enseignant », ou de « malaise étudiant », on parle encore plus volontiers de « crise de l'université » sans toujours comprendre les mouvements profonds, les mutations longues qui affectent l'institution. Dans chaque conjoncture, un aspect de cette crise s'impose à l'attention : taux d'échec des étudiants, manque de crédits pour faire fonctionner les laboratoires, précarité des chercheurs. Aujourd'hui, la mise en faillite programmée de dizaines d'universités qui ne parviennent à équilibrer leurs comptes qu'en gelant les postes est incontestablement l'objet des principales critiques des politiques suivies et des revendications les plus urgentes. La prise de conscience de la destruction du potentiel de recherche qui est actuellement en cours et qui aura des conséquences gravissimes dans les décennies à venir se développe, comme le prouvent les mobilisations, les pétitions, les marches de chercheurs. Mais si l'on creuse

un peu plus profond, on peut se rendre compte que sous ces manifestations très palpables de la crise, derrière ses attaques contre les conditions de la recherche, se déploie une logique qui tend à nous faire littéralement changer d'époque institutionnelle. Les étudiants et les universitaires le ressentent un peu partout et c'est le sens même de leurs mouvements, que ce soit au Chili, en Grande Bretagne, au Québec ou ailleurs.

En France, la mobilisation de 2009 contre le décret de modification du statut des universitaires a révélé une véritable crise du « sens du métier ». Cette crise va bien au-delà de la condition matérielle dégradée que subissent chercheurs et enseignants-chercheurs, de leur précarisation, de leur paupérisation, de leurs conditions de vie de plus en plus difficiles à vivre. Nous sommes à l'évidence confrontés à une mutation historique du modèle institutionnel des universités et des organismes de recherche. Une mutation qui n'est pas encore complètement réalisée, il va sans dire, mais qui est bien l'enjeu des luttes actuelles pour la définition légitime de ce que doivent être une université et la connaissance qui y est produite et transmise. Cette mutation est en train d'advenir par la mise en œuvre de politiques néolibérales soutenues par de nombreux gouvernements de gauche ou de droite dans le monde[1].

Ce nouvel âge dans lequel nous sommes entrés, la littérature économique et politique le baptise d'un terme désormais familier, bien qu'il soit récent : « économie de la connaissance ». Plus qu'une branche de la science, plus qu'un état historique du système économique, l'expression invite à ressaisir une véritable stratégie dont l'objet est la mise en œuvre généralisée et systématique d'une logique de marché au sein du champ scientifique et universitaire.

1) Qu'appelle-t-on « économie de la connaissance » ?

« L'économie de la connaissance » est l'expression désignant le schème de pensée qui s'impose depuis les années 90 à toutes les institutions ayant affaire à la connaissance dans le monde entier et ceci sous la pression d'organismes économiques comme l'OCDE, qui ont donné une force temporelle aux analyses économiques faisant du « capital humain » pour les unes et de « l'innovation » pour les autres la clé de la croissance future. Cette représentation économique très particulière de la connaissance doit être prise au sérieux dans la mesure où elle constitue le cadre universel des politiques universitaires et scientifiques aujourd'hui, au point que nul pays ne semble pouvoir échapper, mondialisation aidant, à cette logique dominante. Et ceci d'autant moins que cette imposition rhétorique fait corps avec l'ensemble des dispositifs et discours qui ont fait de la concurrence économique le *nec plus ultra* de la politique générale des gouvernements. Pour le dire autrement, le schème directeur de l'économie de la connaissance constitue beaucoup plus qu'une théorie économique parmi d'autres. Elle représente bien plus qu'une description de la phase économique dans laquelle nous sommes. L'« économie de la connaissance » est en vérité le nom officiel de la rationalité politique qui sous-tend, légitime et suscite les transformations actuelles du champ de la connaissance. En ce sens, elle constitue

aujourd'hui l'une des pièces majeures de la politique néolibérale.

L'expression a l'avantage sinon d'être obscure, du moins de jouer sur l'ambiguïté du terme « économie ». Par « économie de la connaissance », on peut entendre une branche particulière de l'économie considérée comme science, et plus précisément une branche spécialisée de l'économie de la croissance ; on peut aussi entendre sous ce terme une phase historique de l'économie fondée sur la connaissance[2]. En réalité, cette ambiguïté n'en est pas vraiment une. Si l'on est entré, comme certains le disent, dans une nouvelle phase de développement de l'économie, alors sa loi fondamentale de développement, les ressorts de son dynamisme, doivent logiquement susciter le développement d'une théorie adéquate aux faits et processus nouveaux. Cette théorie, par sa scientificité affichée, vient à son tour conforter la croyance dans le fait que le rôle nouveau de la connaissance est bien le caractère distinctif de ce nouvel âge du capitalisme. La théorie a en somme un double aspect, constatatif et performatif.

En réalité, l'idée selon laquelle la connaissance joue un rôle décisif dans l'économie de marché n'est pas si nouvelle. Elle est au centre du texte majeur de Hayek de 1945, « l'usage de la connaissance dans la société », comme d'ailleurs d'un texte de Kenneth Arrow de 1962. Loin de n'être, comme le prétend Peter Howitt, qu'un simple développement interne aux théories de la croissance, elle est bel et bien une théorie à part, qui a, par exemple chez Hayek, une portée à la fois fondatrice et apologétique très affirmée[3]. Mais le rôle politique majeur qui a propulsé la connaissance au cœur des problématiques économiques a été joué par l'OCDE puis par la Commission européenne qui a pris le relais dans les années 90. L'OCDE a donné le ton et a lancé un programme de recherches d'indicateurs et de préconisations, bien résumé par le rapport

de 1996 intitulé « L'économie fondée sur le savoir ». Un peu plus tard, en 2000, le Conseil européen reprendra la thématique pour en faire un objectif stratégique, celui de la bien nommée « Stratégie de Lisbonne ». Il s'agissait en effet de faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». Cette stratégie est directement décalquée des leçons que les économistes tirent de leurs modèles, et d'abord de celle qui veut que les « taux d'accumulation du capital humain », mesurés à la part des diplômés dans la population active ou aux dépenses d'éducation, ont toujours un effet positif sur le taux de croissance économique. Avec la Stratégie de Lisbonne, il s'agissait donc de rattraper les États-Unis en investissant beaucoup plus dans l'éducation et la recherche, et même plus spécialement dans l'enseignement supérieur[4], puisque la littérature économique est censée montrer que plus un pays est déjà avancé en matière éducative et technologique, moins il doit parier sur l'imitation et beaucoup plus sur l'innovation[5]. En ce sens, politique et stratégique, le concept d'« économie de la connaissance » ne désigne pas seulement un certain état ou une certaine dynamique de l'économie, il désigne un ensemble de mesures et de politiques susceptibles de renforcer, d'intensifier et d'accélérer les caractéristiques suivantes :

- La tendance à l'augmentation de la part du capital dit intellectuel, immatériel ou intangible, mesurée par des indicateurs de niveau d'éducation, de formation et de qualification de la main d'œuvre, des dépenses de R&D, voire d'état de santé de la population.

- La transformation des modes de production et d'échanges due à l'usage des NTIC, qualifiée de « révolution

informationnelle » (ou dans les années 90, jusqu'à l'explosion de la bulle internet, de « nouvelle économie »).

- Le poids croissant des secteurs de haute technologie dans la production industrielle et dans les exportations, ce qui en fait un ensemble de secteurs stratégiques déterminant la place des économies dans la division internationale du travail et leur compétitivité.

- L'innovation technologique qui est déterminante dans la croissance de la productivité, selon une conception néo-schumpétérienne qui donne un rôle central à l'entrepreneur et à l'esprit d'entreprise.

Au-delà d'une série d'évidences sur la montée en éducation et en formation de la population active ou sur la place de la technologie et de l'informatisation dans la production, cette stratégie ne doit pas être acceptée sans réflexion ainsi que le font la plupart des commentateurs ou des responsables politiques, c'est-à-dire comme une progression linéaire vers un âge plus « cognitif ». Elle invite plutôt à se poser quelques questions, dont les deux suivantes.

La première concerne les concepts et donc les indicateurs auxquels ils donnent éventuellement lieu. Qu'il s'agisse de l'économie de la connaissance comme sous-discipline économique ou comme nouvelle phase historique de l'économie réelle, on reste frappé par le manque de précision et de rigueur des termes utilisés. Connaissance scientifique, connaissance demi-savante ou connaissance commune ne sont pas distinguées, pas plus que n'est mise en œuvre la distinction entre « connaissance tacite » et « connaissance codifiée » (Michael Polanyi). On y confond allègrement connaissance et information, connaissance et immatériel ou intangible, connaissance et culture, connaissance et émotion ou affect, etc. Ce régime rhétorique du flou délibéré, du confus et de l'incertain ne procède pas seulement du manque de rigueur conceptuelle des économistes de la

croissance, elle relève peut-être plus d'une stratégie théorique qui consiste à considérer la connaissance sous l'angle de sa seule utilité économique, de sorte qu'importent plus sa valeur d'usage que sa nature propre, ses effets que les conditions de sa production, ce qui conduit à englober sous le terme générique de « connaissance » tout ce qui, au regard de la croissance économique, tend à élever la productivité des facteurs, indépendamment de leur volume, et tout ce qui, dans la valeur des entreprises, relève de l'appréciation de l'immatériel, qui joue un rôle clé dans ce que les économistes appellent le « *good will* »[6].

On pourrait, en second lieu, se demander s'il n'y a pas une contradiction majeure et évidente entre cette reconnaissance officielle et internationale du rôle de la connaissance et les politiques effectivement menées par de nombreux gouvernements (dont les gouvernements français successifs) qui conduisent à la réduction des budgets pour la recherche et l'enseignement supérieur et à l'exclusion de nombreux jeunes chercheurs qui renoncent à leur vocation ou partent à l'étranger. Les politiques d'austérité provoquent un rationnement de l'éducation et de la recherche qui, même du point de vue dominant, semble bel et bien logiquement contradictoire avec toutes les analyses qui sont faites de l'importance stratégique de la connaissance. On ne peut en effet aujourd'hui s'empêcher de sourire (jaune) au rappel des objectifs de la stratégie de Lisbonne qui viennent d'être mentionnés[7]. S'il est incontestable que les dépenses privées en R&D ont été privilégiées par les pouvoirs publics (le trop fameux et inefficace crédit impôt recherche en France) mais sans résultats notables, il faut également remarquer que l'économie de la connaissance « à la sauce européenne » est un échec cuisant. Mais quelles sont les conséquences recherchées des politiques d'austérité ? Ne visent-elles pas aussi à faire basculer encore un peu plus la dépense en recherche en faveur du secteur privé et à imposer un pilotage autoritaire des

institutions publiques ?

2) L'expansion de la rationalité économique dans le champ de la connaissance

En un certain sens, certes apparemment paradoxal, l'économie de la connaissance vole de succès en succès. Ce n'est pas le seul rationnement de la dépense en éducation et en recherche qu'il faut prendre en compte dans notre analyse, car on en conclurait trop vite à l'inconsistance de la formule et à l'échec de la stratégie. C'est la rationalisation économique de la connaissance, à laquelle cette stratégie conduit, qu'il faut prendre très au sérieux. L'important est que la connaissance soit regardée comme un facteur économique, et que, par corollaire, tout ce qui échappe à cette valorisation économique n'existe plus vraiment pour les comptables qui ont pris la main sur le monde académique, et puisse donc être rayé des lignes budgétaires. L'essentiel est que ce qui est de l'ordre de la connaissance réflexive et critique soit annulé au regard de la rationalité économique qui s'impose aux universités et aux institutions de la recherche. Ce qui prime désormais en matière de politique universitaire et scientifique, c'est l'argument économique tel qu'il s'exprime dans tous les lieux décisifs où se formulent les politiques en ce domaine. P. Aghion et P. Howitt résument parfaitement ce qu'ils appellent « les questions qui préoccupent les gouvernements » : « l'éducation joue-t-elle un rôle dans la croissance ? quel type d'investissement dans l'éducation importe le plus ? quelle est la meilleure allocation possible des fonds publics dans l'éducation primaire, secondaire et tertiaire ? »[8]. C'est dire combien la rationalité politique en ce domaine est fondamentalement économique.

Que la politique en matière de connaissance soit formulée en termes économiques, pourrait sembler secondaire. Pourtant, et jusqu'à un certain point, le langage que l'on emploie n'est pas neutre et sans effet. Il y a une performativité du

discours économique, pour utiliser ici une notion des linguistes pragmatiques[9]. Utiliser le lexique économique en dehors du champ économique, c'est étendre *de facto* l'empire de l'économie, ou pour parler comme André Orléan, « l'empire de la valeur ». Ce n'est pas seulement une affaire de « croyance », de « foi », ou plus simplement de « représentations », c'est aussi une manière de se conformer pratiquement à un certain type de relations ou à un certain type de normes. La façon de dire a un effet sur la chose signifiée, car elle modèle les comportements et oriente les politiques : elle est liée à des dispositifs pratiques qui incitent, norment, mesurent et, *in fine*, modèlent ce qui est dit, ce qui est pensé, ce qui est fait. Cette pénétration du discours économique procède à la fois de considérations gestionnaires locales et de ces méta-récits dominants comme ceux de l'OCDE ou de l'Union européenne. Mais ce ne sont pas seulement les économistes ou les gestionnaires qui imposent à la recherche et à l'enseignement leur rationalité spécialisée et professionnelle. Cette rationalité en quelque sorte autonomisée s'impose à tous ceux qui sont en situation et en fonction de gestionnaire. Et, il faut bien le dire, la pénétration performative du discours économique dans l'univers académique et scientifique a d'autant plus de force qu'il agit en quelque sorte par percolation progressive, au ras des pratiques, par le relais des enseignants et des chercheurs, qui, à un titre ou à un autre, sont des gestionnaires de leurs formations et de leurs unités de recherche et sont bien obligés d'aller concourir lors des appels d'offre de l'ANR ou de quelque autre source de financement, notamment européenne, quand bien même ils sentiraient qu'ils sont les dupes d'un système contre-productif et inefficace de financement et, au fond, les victimes d'un immense gaspillage des ressources humaines.

Ce n'est donc pas par la seule puissance intrinsèque de l'idée économique « en général », que l'économie de la

connaissance s'impose. C'est au fond par une politique délibérée, formulée et répétée de façon routinière, que s'impose une conception économique de la connaissance qui n'a de sens qu'en rapport à la croissance et à la concurrence économique. Cette politique économique de la connaissance est entièrement commandée par un impératif de compétitivité ; elle est l'équivalent dans le champ de la politique publique de ce que pratiquent les entreprises les plus en pointe avec leur *knowledge management* : maximiser la production ou le contrôle de connaissances directement rentables.

« L'économie de la connaissance » donne de la connaissance une conception strictement économique, disais-je. Soyons plus précis : la forme nouvelle de la connaissance s'impose par la prédominance de la logique de la compétence et de l'employabilité dans l'enseignement et par celle de la logique de l'innovation et de la performance dans le domaine de la recherche. Dans l'enseignement, la compétence est devenue la catégorie stratégique qui permet de guider les changements de contenus et de méthodes. Les compétences en question sont définies relativement au critère de l'employabilité et, plus généralement, au critère de rendement des études sur le marché de l'emploi. La production des compétences utiles dans la vie professionnelle et sociale est aujourd'hui l'objectif explicite des établissements d'enseignement et la catégorie dans et par laquelle tout enseignement prend sens et valeur, et trouve donc ou non une légitimité d'exister[10].

Les transformations de la recherche sont guidées, elles, par le modèle de l'innovation, suivant lequel les connaissances nouvelles ne valent qu'en tant qu'elles sont efficaces dans la compétition à laquelle se livrent les entreprises sur les marchés nationaux et surtout internationaux, dans la mesure même où l'innovation est donnée comme la source de la compétitivité des économies développées dans la division internationale du travail[11].

Compétence et innovation sont les deux aspects complémentaires de la forme générale de la connaissance, les deux catégories opérationnelles à partir desquelles les pouvoirs publics recomposent le champ de l'éducation. Elles ont pour indicateurs le placement en emplois des étudiants et le nombre de brevets déposés. Cette conception de la connaissance et ses deux déclinaisons, la compétence et l'innovation, opèrent une réduction de la formation humaine et de l'activité intellectuelle à leur seule valeur économique : valeur d'échange sur le marché du travail des formations scolaires et universitaires d'un côté ; valeur d'échange sur le marché des brevets et autres titres de propriété intellectuelle de l'activité de recherche[12].

3) Une connaissance privatisée

On a rappelé plus haut que la stratégie de l'économie de la connaissance, quand elle est mesurée par l'augmentation des investissements en recherche et en éducation, est un échec. En réalité, cette stratégie n'est pas seulement comptable, elle est structurelle. Elle consiste à favoriser le secteur privé et marchand de la recherche, le plus directement lié au rendement économique et financier de la production de connaissance. On assiste ainsi, depuis au moins trois décennies, à ce que le juriste américain James Boyle a appelé « le second mouvement des enclosures ». Le nouveau capitalisme néolibéral se caractérise en effet par une « frénésie » d'appropriation privée des gisements de profit possible dans le domaine de la biologie, de l'informatique, des médias. Le champ de la connaissance tend désormais à être régi par les droits exclusifs de propriété intellectuelle, c'est-à-dire par des monopoles intellectuels qui sont la forme prise par la concurrence imparfaite mais intense que se livrent les grands groupes. Ceci s'explique par deux logiques qui se combinent. La première, que l'on peut qualifier de néo-schumpétérienne, est liée au rôle de l'innovation technologique

dans la concurrence oligopolistique. Cette innovation, d'après les néo-schumpétériens, est elle-même liée à la figure de l'entrepreneur, devenu le véritable héros de la guerre économique. La seconde est la recherche systématique de rentes monopolistiques obtenues par l'obtention de brevets à la couverture la plus large possible pour bloquer l'entrée de nouveaux concurrents et drainer le maximum de rentes[13]. Cette course au profit de monopole technologique est au cœur de la concurrence entre oligopoles mondialisés et dicte pour une large part sa logique à la transformation imposée à l'université et à la recherche publique en matière de partenariat avec le privé, de valorisation économique des résultats de la recherche et d'incubation d'entreprises nouvelles au sein de l'université ou des institutions scientifiques. Ces deux logiques conduisent à l'imposition de « nouvelles enclosures » limitant l'accès aux ressources de savoirs pour ceux qui n'en ont pas été les financeurs. Pas de droit de propriété sans mise en place de nouveaux systèmes de sécurité : les entreprises comptent sur la détention de monopoles technologiques par brevets ou copyrights pour maintenir les prix de vente, les marges et la valeur boursière à leur plus haut niveau possible.

Avec cette financiarisation, la connaissance est de moins en moins soutenue par une visée de vérité sur un ensemble d'objets du monde : elle est essentiellement conçue comme un moyen de croissance et de profit. Cela a toujours été le cas dans la recherche privée, dira-t-on à bon droit, mais cette conception commerciale et capitaliste de la connaissance ne structurerait pas le champ académique et ne commandait pas les activités des chercheurs en dehors du secteur privé[14]. Plus précisément, on peut distinguer trois sortes de financement et de diffusion de la recherche : le modèle de la « science ouverte », le modèle du pilotage étatique direct de la recherche (domaine militaire, nucléaire, aéronautique spatiale, etc.) et le modèle privé et marchand qui vise

à restreindre l'accès à la connaissance en accordant des droits exclusifs au propriétaire du brevet qui est alors en mesure de fixer le prix requis pour l'usage de la connaissance[15]. Dans l'ancien régime historique de la connaissance que l'on veut aujourd'hui transformer, l'idéal-type de la recherche était incontestablement proche du premier modèle reposant sur un travail scientifique autonome dont les résultats largement diffusés venaient augmenter un patrimoine commun. Les économistes expliquaient volontiers que la connaissance avait les caractères d'un « bien public », c'est-à-dire non excluable et non rival. La création de connaissances nouvelles était essentiellement encouragée par des rémunérations symboliques et des avancements de carrière indépendants des revenus directs qui pouvaient être tirés de leurs applications. Quant à la diffusion de la connaissance, elle trouvait son lieu de prédilection dans l'université publique[16]. Ce modèle de la « science ouverte » et de la connaissance comme bien public est progressivement supplanté par un modèle de la recherche privée qui repose sur la détention d'un droit privatif sur une connaissance dont l'investisseur veut tirer le plus grand profit possible grâce au monopole technologique que lui assure un brevet. Dans ce modèle de « science enclose » ou de science « tirée par le marché », la diffusion des résultats de la recherche passe par le marché de la connaissance et le système des droits de propriété (copyright, droit d'auteur, des brevets, marques).

Ce qui caractérise la période ouverte dans les années 80, c'est donc la prédominance d'un régime propriétaire de la connaissance qui s'étend au secteur public, lequel est sommé de s'aligner sur le modèle de la recherche privée ou de s'hybrider avec elle pour obtenir des subsides. Cette marchandisation de la recherche a d'abord été favorisée par toutes les mesures qui ont obligé les laboratoires publics à trouver des ressources auprès des entreprises et à vendre

sur le marché des brevets le résultat de leurs travaux. On date souvent de la loi américaine, intitulée Bayh-Dole Act, en 1980, le début d'un processus continu « d'ouverture au marché » des structures publiques de recherche. Cette loi a permis aux universités américaines de s'approprier et de négocier pour leur compte les résultats des recherches financées sur fonds publics, ce qui a encouragé les chercheurs à devenir des « centres de profit » pour leur université d'accueil et à tisser des liens de nature commerciale avec les entreprises privées soucieuses d'exploiter les brevets déposés par les universités. Des mesures de même nature ont été prises dans les différents pays de l'OCDE au cours des années 1990. En France, le tournant vers le modèle marchand de la recherche a été pris à la fin des années 1990 avec le rapport Attali et la mise en œuvre de ses recommandations par Claude Allègre lorsqu'il a fait voter la Loi sur l'innovation et la recherche en juillet 1999[17]. La gauche alors au pouvoir tourne ainsi totalement le dos à la grande loi de 1982 sur la recherche pour adopter le standard mondial de la politique de la recherche. Le titre même de la nouvelle loi souligne assez les priorités : l'innovation est dorénavant la priorité et la recherche entière doit s'y plier. Cette loi, comme ses équivalents dans les autres pays, favorise l'apparition du « chercheur entrepreneur » qui commercialise lui-même sa découverte pour son profit personnel et peut créer sa propre entreprise à côté de son emploi universitaire, voire passer des contrats « mutuellement avantageux » entre l'université qui l'a accueilli et son entreprise. La loi sur la recherche de 2006 et le Pacte pour la recherche vont dans le même sens en accentuant même les choix stratégiques de dépendance de la recherche publique au secteur privé.

L'enseignement ne sort pas indemne de cette transformation. Les universités mises en concurrence les unes avec les autres, et dont les sources de financement public se tarissent, ont besoin de trouver d'autres

moyens de fonctionner. Elles sont ainsi invitées à « diversifier » leurs sources financières, comme le dit joliment la Commission européenne : augmentation des droits d'inscription des étudiants, sur le modèle des écoles et universités privées, avec parallèlement montée de la dette étudiante, cofinancement systématisé des projets de recherche, bourses d'études (avec contrat de confidentialité), et sponsoring de chaires qui permet d'augmenter considérablement les revenus des professeurs qui ont accédé au grand marché des stars académiques[18].

Ce n'est là au fond que le programme officiel des instances européennes. En 2002 la Commission européenne déclarait dans l'un de ses organes de diffusion : « le temps où, traditionnellement, les savoirs acquis dans l'espace scientifique académique constituaient un patrimoine ouvert, mis à la disposition de tous, appartient au passé. Dans le champ des connaissances, production rime aujourd'hui avec protection et exploitation »[19]. L'université, comme toute entreprise au sein de la nouvelle économie fondée sur la connaissance, doit faire croître son capital de connaissance, le protéger et en tirer le maximum de rendement. Elle doit surtout exploiter son capital symbolique et culturel, se faire un nom, faire fructifier sa marque (Sorbonne) et tirer le plus de revenus possibles de son stock d'enseignants et de chercheurs.

4) La politique néolibérale en matière universitaire

Si, selon la nouvelle doxa, l'université et la recherche doivent être mises au service de la compétitivité économique, il convient évidemment de les reconstruire selon un modèle de gouvernance entrepreneuriale. Ce que les Américains appellent l'université entrepreneuriale, qui a été préparée dès les années 1980 par des experts en management de la qualité et du *benchmarking*, a trois caractéristiques majeures : elle est

gouvernée sur le modèle d'une entreprise (en réalité comme un groupe composé de filiales pilotées depuis une holding qui les contrôle) ; elle travaille en symbiose avec le milieu des affaires ; elle diffuse à tous les niveaux la « culture d'entreprise », c'est-à-dire que son « esprit » est celui de l'entrepreneuriat (*entrepreneurship*) qui conduit à promouvoir la création d'entreprises par les chercheurs et par les étudiants. Les universités entrepreneuriales ont un « devoir de performance » économique. Transformation du management, autonomie de gestion, compétition et polarisation entre universités sont les maîtres mots d'une réforme commencée aux États-Unis et en Grande-Bretagne et devenue la norme mondiale, en lieu et place de la vieille université humboldtienne du début du XIX^e siècle, tournée vers la connaissance désintéressée et encyclopédique. Le principe en réalité est assez simple et il procède de la rationalité néolibérale qui est à l'œuvre partout. Faire en sorte que l'enseignement supérieur et la recherche servent la compétitivité générale de l'économie suppose que les établissements soient transformés en entreprises et gérés comme tels dans un cadre de marché. Plongés dans la concurrence, dépendants des agences qui les mettent en compétition[20], les établissements seront contraints d'adopter un comportement qui augmentera leur performance. La concurrence est le seul horizon et le seul cadre stratégique d'une telle réforme. Elle est le but de la réforme mais elle est aussi le moyen « thérapeutique » de les arracher à l'égalitarisme et à l'inertie qui sont censés les paralyser : plus il y aura de concurrence entre établissements et entre chercheurs, meilleurs ils seront. Ces transformations managériales en France, encouragées par la Commission européenne, sont déjà bien avancées. Valérie Pécresse, on se le rappelle, disait vouloir « déclencher la révolution culturelle de l'université française ». La comparaison n'était pas heureuse, mais elle

était parlante. C'était déjà l'objectif de Claude Allègre ou de Jacques Attali à la fin des années 90 et cela l'est encore de l'actuel gouvernement en France.

L'État, au travers « d'agences » supposées « indépendantes », est le véritable promoteur de ce modèle entrepreneurial. Il l'impose à tous les secteurs de la recherche au nom de la performance, de l'efficacité et de la compétitivité. Dans le domaine de la recherche, le mot qui résume cette logique concurrentielle est celui d'« excellence ». Les milieux d'affaires ont également joué un grand rôle dans cette mutation, par le jeu des influences et des lobbies. Ceci est maintenant bien documenté. Le processus de Bologne qui a lancé en 1999 la transformation de l'enseignement supérieur et la recherche a pris pour modèle l'université entrepreneuriale américaine. La concurrence pour « l'excellence » est en réalité un mode spécifique d'intégration et de subordination. Comme l'école et l'université, la recherche doit désormais obéir à la logique managériale de fixation d'objectifs, d'évaluation individualisée des performances, et de récompense au mérite. Cette culture de la performance est aussi une technique de contrôle des unités et des individus. Elle va de pair avec une « obsession de contrôle », selon la formule de Michael Power, qui est liée à une véritable relation de défiance à l'égard des individus supposés être tous mus par leurs intérêts privés[21]. Elle modifie assez considérablement le principe de collégialité, puisque l'équipe « gouvernante » se donne un droit de regard accru sur les politiques des laboratoires et la qualité des chercheurs, et ceci par des systèmes de primes ou de modulation de services et de carrières à leur disposition. Des rapports hiérarchiques semblables à ceux que l'on trouve dans les entreprises privées remplacent les relations plutôt égalitaires et coopératives qui dominaient les institutions de la « science ouverte ».

5) L'évaluation de la connaissance et

L'incitation économique

La politique économique de la connaissance fabrique un marché de la connaissance à un double titre. D'une part en étendant la logique des droits exclusifs à la production publique, d'autre part en faisant de la logique concurrentielle le régulateur de la répartition des moyens en fonction des priorités politiquement définies, entraînant *ipso facto* une inégalité croissante dans les revenus des chercheurs et dans les financements des unités de recherche. Cette construction d'un mode de régulation concurrentielle suppose la mise en œuvre de dispositifs spécifiques. Au niveau de l'activité scientifique, la distribution très sélective de primes accroît les différences entre individus et attache une fraction d'entre eux au système dont ils sont les grands gagnants. Par ailleurs, le rationnement des subventions publiques et la baisse progressive des moyens pérennes au profit d'un financement par projets, lesquels sont sélectionnés par des agences contrôlées politiquement, sont les leviers indispensables à une telle stratégie. Cette mise en concurrence généralisée des laboratoires suppose l'élaboration d'outils d'évaluation *ad hoc*, qui soient homogènes au but, c'est-à-dire à la valorisation économique de la production savante. Plus précisément, elle exige un travail de production statistique orientée vers la mesure de la productivité et de la performance mesurable par des ratios qui ne tiennent souvent pas compte des contextes particuliers du fait même du postulat de commensurabilité de ce que l'on prétend mesurer et classer.

On pourrait imaginer que la reconstruction des institutions de la connaissance suppose la production de chiffres faisant autorité dans le milieu, c'est-à-dire reconnus comme scientifiques. C'est très loin d'être le cas, mais l'essentiel n'est pas que les institutions scientifiques soient gouvernées par des indicateurs répondant à des critères eux-mêmes scientifiques. Ce

serait même contraire au but, qui est « gouvernemental » au sens de Foucault. Il convient surtout que les chiffres en question puissent « conduire les conduites », en incitant à tel ou tel comportement attendu et souhaité. Les systèmes de mesure et de classement sont en effet utilisés comme des systèmes de gouvernement des individus et des unités dans lesquelles ils œuvrent[22]. L'indicateur choisi est supposé engendrer une incitation, laquelle induit une manière de faire, de penser, d'être. Pour le dire autrement, le système de prix et de classement nécessaire à un ordre de marché induit des comportements qui construisent et consolident un système de concurrence que l'on finit par intérioriser et trouver naturel. Tous les chiffres il va sans dire, mais il vaut mieux le dire, ne procèdent pas de cette logique concurrentielle des indicateurs de performance et du *benchmarking*[23]. En effet, l'évaluation de la connaissance scientifique et universitaire n'est pas d'aujourd'hui. On peut même dire que l'institutionnalisation de l'univers académique n'a pu s'opérer qu'avec la construction progressive d'une institution du jugement par les pairs et d'un système de reconnaissance symbolique et matériel des savants et des professeurs. Nous assistons aujourd'hui au passage de ce modèle du jugement des pairs au sein d'une communauté savante à un système de prix des produits de la connaissance supposés mesurables à partir d'indicateurs « objectifs » de performance et d'excellence[24]. L'instauration de primes d'excellence, la stratégie qui consiste à accroître considérablement les différences dans les conditions matérielles entre individus et entre centres de recherches selon leurs performances, la concurrence, c'est-à-dire l'inégalisation des conditions et des rémunérations, constituent autant d'applications des préceptes managériaux en vigueur ailleurs, en cela parfaitement conformes à l'objectif de construire l'université entrepreneuriale[25].

Le jeu des indicateurs incitatifs s'exerce

à tous les niveaux de la construction des marchés. Il joue même au niveau des politiques scientifiques et universitaires grâce à l'importance donnée par les politiques et les médias aux palmarès. On connaît le palmarès de Shanghai ou du Times Higher Education. Les critiques ne manquent pas évoquant leur absence de signification et leur manque de validité pour une comparaison de structures très différentes d'un pays à l'autre[26]. Mais peu importe que les agrégations de données n'aient pas grand sens du fait de l'hétérogénéité de ce que l'on mesure et de la pondération arbitraire des éléments retenus (prix Nobel, publications, brevets, etc) et qui ne correspondent qu'à certains types d'établissements. Les critères retenus correspondent bien évidemment à ce que les constructeurs de palmarès jugent déterminants dans la qualité d'une université, et à ce qui, d'après eux, devrait guider les politiques suivies par les établissements et les gouvernements[27].

Le but du classement des universités n'est pas de produire une connaissance scientifique sur les systèmes universitaires mais de faire naître une pression sociale et politique par la médiatisation du palmarès. Les journalistes et les ministres s'y réfèrent pour déplorer le bas niveau des universités françaises ou au contraire féliciter celles qui ont grimpé dans le classement[28]. Comme toute pratique de *benchmarking* et de *ranking*, il s'agit de produire de la différence sociale et donc des conduites de comparaison et de compétition. Le palmarès, en donnant une valeur sociale relative à l'établissement, est censé pousser les administrateurs à modifier les orientations de l'établissement, et ce d'autant plus que les moyens alloués ou les récompenses obtenues en dépendent. Dans un contexte de pénurie budgétaire, la pression est évidemment très forte sur les responsables d'établissements[29]. C'est ainsi que les classements, même les plus absurdes et les plus décriés, sont acceptés et intériorisés par les présidents d'université,

les doyens, les ministres, qui développent des stratégies d'optimisation pour gagner quelques places dans le classement[30].

L'établissement de ces palmarès n'a ici de sens qu'en vue de la construction d'un marché mondial de la connaissance, et n'a de fonction que dans une logique de marketing et de concurrence. Car il s'agit bien de cela : pour attirer les étudiants étrangers, pour recevoir des financements d'entreprises ou de fondations, pour augmenter les droits d'inscription comme l'ont fait de façon très cynique les écoles de commerce, il faut avoir une bonne place dans le classement. Dans cette compétition, les pratiques de communication et de *branding* sont essentielles, on s'en doute, et les classements finissent par primer sur les contenus scientifiques et les activités réelles. L'essentiel est d'être visible, connu, apprécié. Le cynisme commercial des experts en communication auxquels font de plus en plus appel les administrations universitaires prend alors le pas sur l'éthos scientifique qui était jusque-là la norme de la communauté savante [31].

Conclusion

Tout ceci nous conduit à une interrogation fondamentale sur la connaissance elle-même. De quelle sorte de connaissance parlons-nous dans le cadre de « l'économie de la connaissance » ? N'a-t-on pas affaire à une distorsion voire à une perversion de ce que l'on entend par « connaissance » au regard des acquis de la science elle-même ? Reprenons un instant l'exemple de ces classements et de ces palmarès. Ils prétendent offrir une connaissance valide et pertinente sur le système d'enseignement supérieur et de recherche dans le monde. Pourtant les esprits les plus lucides dans le monde scientifique savent leurs biais et leur absence de valeur scientifique. Comment peut-il bien se faire que les institutions censées être régies par les règles de la rationalité scientifique se laissent imposer

des politiques guidées par des indicateurs aussi peu fiables au regard des exigences élémentaires en matière de connaissances objectives ? On pourrait d'ailleurs en dire autant des critères quantitatifs d'évaluation individuelle d'un chercheur, lorsqu'au lieu de lire ce qu'il a publié pour juger de la valeur scientifique de sa production, on préfère établir la liste de ses articles dans des revues bien placées dans le *ranking* des espaces de publication. Toute la « gouvernance » de la science en vient ainsi à reposer sur une connaissance de l'activité scientifique qui ne respecte pas elle-même les propriétés élémentaires d'une connaissance scientifique sur un objet donné. En réalité, on l'a vu, ce n'est pas la validité de la connaissance fournie par ces indicateurs qui importe : c'est le caractère opérationnel de l'information qui compte. Ce n'est plus le contenu intrinsèque de la connaissance qui est déterminant : c'est la construction d'une information sur la connaissance, laquelle information ne relève en rien des critères généralement admis dans le cadre de la science, mais permet de faire une sélection, d'établir un classement, de produire une valeur. Cela traduit le fait que l'univers académique est peu à peu en train de perdre la maîtrise de ses critères de jugement, et partant, son autonomie. Et ceci au bénéfice d'une évaluation en réalité surdéterminée par la construction d'un marché.

D'où la question qu'il faut commencer à poser : le savoir gestionnaire et marchand de la connaissance à travers les indicateurs utilisés dans les universités et les instituts scientifiques pour gouverner l'activité scientifique produit une représentation nouvelle de la connaissance mais elle affecte aussi cette dernière en la calquant potentiellement sur le modèle du savoir gestionnaire lui-même. N'est-ce pas ainsi que l'esprit du capitalisme s'insinue dans le champ de la connaissance et transforme peu à peu cette dernière en un savoir de gestion des sociétés et des individus dont la seule valeur sera sa portée opérationnelle sur le

marché ou dans la bureaucratie ?

Cette conception économique et gestionnaire de la connaissance vise à faire « l'économie de la connaissance », c'est-à-dire à se passer de la « connaissance » quand elle n'a pas de valeur économique sur le marché. On pourrait ici à bon droit paraphraser Marx quand, au début du Livre I du *Capital*, il écrit que « dans la production marchande, la valeur d'usage n'est absolument pas une chose qu'on aime pour elle-même. On ne produit ici de valeurs d'usage que parce que et dans la mesure où elles sont le substrat matériel, le support de la valeur d'échange »[32]. Dans l'économie de la connaissance, dans le capitalisme de la connaissance, on n'aime pas la connaissance pour elle-même. On ne l'aime qu'à la condition qu'elle soit le support, le moyen d'un profit.

L'autre question qu'il faudrait se poser maintenant est bien entendu celle des contre-feux à allumer et des contre-tendances à renforcer pour s'opposer à cette logique. L'espace de l'université et de la

recherche est un espace de luttes, et chaque cours librement fait, chaque activité savante librement déterminée est une objection réelle à cette réduction gestionnaire de l'activité scientifique. Si la nouvelle « gouvernance » dresse une série d'entraves à la production scientifique elle-même, qui suppose liberté et coopération, la raison même de travailler et de vivre des chercheurs trouve des voies parallèles, parfois informelles, de s'exprimer et de s'incarner. Rien n'est perdu tant que la liberté d'enseigner et de rechercher trouve des individus disposés à ne rien céder sur leur vocation. Il faudrait également, mais c'est un sujet qui nous amènerait trop loin, étudier, comme le font les chercheurs américains, ce qu'ils appellent la conservation et le développement des « communs de la connaissance » au sein même des institutions et montrer par là que l'alternative à l'université entrepreneuriale n'est pas pour demain, mais qu'elle est déjà active aujourd'hui sous de multiples formes.

[1] Les ministres des gouvernements successifs le démontrent chaque jour : il y a continuité.

[2] C'est ainsi que certains auteurs distinguent « l'économie de la connaissance » comme théorie spécialisée et « l'économie fondée sur la connaissance ». Voir Dominique Foray, *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte (Repères), 2000, p. 5.

[3] Voir Peter Howitt, "Endogeneous Growth, Productivity and Economic Policy : A Progress Report", *International Productivity Monitor*, n°8, spring 2004, pp.3-14; Friedrich Hayek, "The Use of Knowledge in Society", *American Economic Review*, XXXV, n°4, 1945, pp.519-30 ; Kenneth J. Arrow, "Economic Welfare and the Allocation of Resources for Invention", in *The Rate and Direction of Inventive Activity: Economic and Social Factors*, 1962, pp. 609-626.

[4] Voir P. Aghion et P. Howitt, *L'économie de la croissance*, Paris, Economica, 2010, p. 280.

[5] C'est l'idée selon laquelle plus les pays sont proches de la « frontière technologique », plus ils doivent investir dans l'enseignement supérieur afin de favoriser l'innovation. C'est le cœur de la stratégie préconisée par Philippe Aghion et Elie Cohen et que V. Pécresse puis G. Fioraso sont censées suivre. Voir Conseil d'analyse stratégique, *Éducation et croissance*, 2004. C'est précisément là où les politiques paraissent oublier les modèles théoriques dont elles se réclament.

[6] Le *good will* ou « survalueur » est la différence entre montant de l'actif au bilan de l'entreprise et la valorisation par le marché à un moment donné.

[7] Sans doute, dira-t-on, il y a eu la crise de 2008. Mais l'échec était déjà patent avant. Aucun des objectifs n'était atteint à cette date, et ils ne le sont pas plus aujourd'hui ni en termes de dépenses intérieures en R & D ni en termes de progression de la part des étudiants par génération.

[8] Philippe Aghion et Peter Howitt, *op.cit.*, p. 259.

[9] Fabian Muniesa et Michel Callon, « La performativité des sciences économiques », in Philippe Steiner et François Vatin, *Traité de sociologie économique*, Paris, PUF, 2009.

[10] Le terme de compétence est la traduction française du terme *skills*, avec ses acceptions courantes de *marketable skills*. Ce sont les compétences attendues par les employeurs, celles qui sont nécessaires pour se vendre.

[11] Évidemment les économistes néolibéraux ne sont pas toujours conséquents avec cette « stratégie par le haut ». Le thème de la baisse du coût du travail reste également l'une de leurs antennes favorites.

[12] Voir Isabelle Bruno, Pierre Clément et Christian Laval, *La grande mutation : Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse, 2010.

[13] Voir Michele Boldrin et David K. Levine, *Against Intellectual Monopoly*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008.

[14] L'économie de la connaissance rompt avec l'éthos de la science tel que Robert King Merton l'avait défini : universalisme, « communisme » (c'est-à-dire organisation et gestion de la connaissance comme bien commun), désintéressement, intégrité morale, scepticisme organisé. Voir Robert K. Merton, *The Sociology of Science*, The University of Chicago Press, 1973, pp. 267-278.

[15] Voir Maurice Cassier et Dominique Foray, « Économie de la connaissance : le rôle des consortiums de haute technologie dans la production d'un bien public », *Economie et prévision*, n°150, La Documentation française, 2001.

[16] Voir Dominique Foray, « Science, technologie et marché », in *Les sciences sociales dans le monde*, Paris, Unesco-Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2001, p. 284.

[17] Voir Jacques Attali, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Paris, MEN, 1998.

[18] La loi de 2006 a permis et encouragé la création des fondations et des chaires financées par les grands groupes de banque, d'assurance ou d'énergie fossile (Axa, Total, BNP Paribas, Crédit agricole).

[19] « Vers un marché des connaissances », *Rdt info, Magazine de la recherche européenne*, n°34 juillet 2002, p. 12. Cité par I. Bruno et E. Didier, *Benchmarking, L'État sous pression statistique*, Zones, 2013, p. 184.

[20] Depuis 2006, ce sont des agences « indépendantes » comme l'Agence Nationale pour la Recherche ou l'AERES qui sont chargées d'évaluer et de distribuer des moyens en fonction de priorités définies en dehors du milieu scientifique.

[21] Michael Power, *La société de l'audit : l'obsession de contrôle*, Paris, La Découverte, 2005.

[22] La construction d'indicateurs de mesure de la performance a une portée politique, ou plus prosaïquement de pouvoir et de contrôle. Elle ne vise pas simplement à produire de la connaissance sur le travail et la production, elle vise à l'orienter et à le stimuler. En ce sens la production d'une évaluation, c'est-à-dire d'une valeur d'un produit ne va pas sans production d'une valeur du salarié et donc d'un encouragement ou d'un contrôle sur ce qu'il fait du fait que sa rémunération doit dépendre de l'évaluation de son travail.

[23] Voir sur ce point Isabelle Bruno et Emmanuel Didier, *Benchmarking, op.cit.*, et Isabelle Bruno, Emmanuel Didier et Julien Prévieux, *Stactivisme, comment lutter avec des nombres*, Paris, Zones, 2014.

[24] Comme le disent les auteurs de *Stactivisme*, « il y a adéquation entre forme d'action publique et outil statistique » [Luc Boltanski, « Quelle statistique pour quelle critique ? », in *Stactivisme, op.cit.*, p. 44-45]. À l'âge néolibéral, ce sont des indicateurs de performance qui dominent largement l'outillage, comme l'avait déjà suggéré Alain Derosières. Boltanski, pour sa

part, a insisté sur le tournant que représentent ces statistiques opérationnelles qui visent à des changements de comportements du fait même du type de la mesure effectuée.

[25] Un système d'évaluation et d'incitation peut avoir des effets pervers. Les objectifs chiffrés à atteindre peuvent induire des manipulations, des tricheries, ou plus simplement des réorientations de l'activité recentrées sur le résultat mesuré au détriment d'autres aspects plus substantiels. Ce système d'incitations, comme l'a bien montré Maya Beauvalet, peut même être très « désincitatif ». L'idée absolument stupide de créer des écarts importants de rémunération en fonction de la performance des universitaires et des chercheurs oublie toutes les études qui ont montré que ce type de récompenses étaient en général un facteur de baisse de l'investissement des individus dans le collectif, qu'elles pouvaient entraîner une diminution de l'entraide, et avaient donc de redoutables effets pervers difficilement détectables à court ou moyen terme. Voir Maya Beauvalet, *Les stratégies absurdes : Comment faire pire en croyant faire mieux*, Paris, Le Seuil, 2009.

[26] L'une des anecdotes les plus absurdes et les plus drôles est rapportée par Yves Gingras. Le fait d'avoir formé ou hébergé un prix Nobel fait considérablement varier la place dans le classement de Shanghai. C'est ainsi que, parce qu'Einstein a travaillé à l'université de Berlin en 1922, le rang de l'université berlinoise peut augmenter de 100 places. Mais, comme la division de l'Allemagne a coupé en deux l'université de Berlin, il y a deux universités berlinoises qui prétendent à l'hébergement il y a 90 ans d'Einstein. Le même Yves Gingras a eu une idée de génie pour placer la France en tête du classement de Shanghai en un an ou deux : recréer le monopole exclusif de l'Université napoléonienne. Yves Gingras, *Les dérives de l'évaluation de la recherche, Du bon usage de la bibliométrie*, Paris, Raison d'agir, 2014, p. 102-103.

[27] Il existe en réalité une pluralité de systèmes d'évaluation, officiels ou officieux. En France, pour des raisons de distribution de moyens, on a créé le fameux « Système d'allocation des moyens à la performance et à l'activité », dit système SYMPA.

[28] Ces classements exercent un rôle croissant dans le mouvement actuel de réforme des universités. La concentration des établissements dans les PRES en 2006 puis dans les COMUE en 2013 poursuit, entre autres, cet objectif que l'on pourrait dire « métrologique ». Geneviève Fioraso affirme pourtant dans un entretien aux *Échos* : « On ne va pas construire notre politique pour monter dans le classement de Shanghai ! ». Mais dans tout l'article, elle met en avant que le regroupement des universités et grandes écoles va améliorer leur positionnement dans le classement de Shanghai. <<http://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/0203704319692-genevieve-fioraso-on-ne-va-pas-construire-notre-politique-pour-monter-dans-le-classement-de-shanghai-1033241.php?MsOobAYiChE4y6tF.99>>

[29] Dans un contexte de pénurie budgétaire, le ministère a le pouvoir d'orienter les politiques des universités dans la direction qu'il souhaite. Le rationnement comme la dette est un levier politique très efficace.

[30] C'est le cœur de ce que Isabelle Bruno et Emmanuel Didier ont appelé « la nouvelle quantification publique ». [*Benchmarking*, *op.cit.*, p. 28]

[31] Comme l'écrit Yves Gingras, « ce cynisme dans le milieu académique est un produit direct de la création du « marché de l'enseignement supérieur » [Yves Gingras, *op.cit.*, p. 101].

[32] Karl Marx, *Le Capital*, Livre I, Paris, PUF (Quadrige), p. 209.

Article

Universities and the Crisis in Greece: Neo-liberalism in practice?

Sokratis Koniordos, Dept. of Sociology, University of Crete
sokratiskonio@gmail.com , koniords@uoc.gr

As it is well established, ideas and policies that were labeled neo-liberal were firstly explicitly adopted by the governments of M. Thatcher in the UK in 1979, and Ronald Reagan's in the USA, a year later. Neo-liberal ideas claim their origins in the liberal doctrines of classical political economy (in some of the views expressed by Adam Smith, for instance), and, more recently, in the philosopher Friedrich August von Hayek, and certain economists such as the Chicago-based Milton Friedman. Neo-liberalism in governance set out a clearly political discourse and policy set, as Stuart Hall and other have analyzed by expounding on the "authoritarian populism" of one neo-liberal variant, i.e. that of Thatcherism (Hall 1980a, 1980b, Hall and Jacques 1983). Overall, neo-liberalism sees the applications of its doctrines as attempts to reverse what it perceived as the unfreedom and excesses of social-democratic statism. The fact of the matter is that while when applied it has mixed results, it nevertheless has been quite successful in the course of the last 45 years in spreading its influence, and it has come to dominate the scenery not only in its Anglo-Saxon heartland, but globally too.

This is not the place to expound on how neo-liberal ideas expanded in waves and took hold globally (about which see, Steiger and Roy 2010). Nevertheless, it is worth keeping in mind the role played by the economic profession in promoting the "D-L-P" formula, i.e. "Deregulation of the economy, Liberalization of trade and industry, and Privatization of state-owned enterprises" (*ibid.*). It performed neo-

liberalism globally, directly and by constituting neo-liberal ideas as the norm via various major international organizations, e.g. the IMF, the OECD, and the World Bank. Once this started happening, the various political elites were all too willing to follow suit and use/promote such ideas.

Of course, neoliberalism is not a unitary idea. Rather it is a set of loosely allied ideas, each of diverse origins and trajectory. They do converge, however, in agreeing that the best way to achieve economic progress is to allow market forces to reign. The claim is that individualized, market-based competition is superior to other ways of organization (Mudge 2008).

Now, the relatedness of neoliberal ideas, construed here as ideology (Huaco 1971), to particular societies, their varied circumstances and contours directly relate with the type and intensity of adoption of such ideas by local political elites and their interaction to particular socio-cultural contexts, as well as the impact of broader influences. When such a complexity is considered it will be realized that each instance of neo-liberalism in action relates to a largely unique and distinct framework and amalgam of influences and determinations, which is amenable to patterning as has been demonstrated by Michael Mann (Mann 2010). In fact Mann, before the full scale of the present crisis unfolded, showed that there are six identifiable macro-regions as distinct regimes of inequality globally and that the impact of neoliberalism upon them is quite variable. Put

differently, this indicates the existence of a variety of modes of adaptation to neo-liberalism globally. In fact, he argues that, “Levels of inequality, and the influence of neo-liberalism over them, vary very greatly across the world. Crises of public expenditures on welfare have occurred but often have little to do with neo-liberal programs. Structural adjustment and free trade neo-liberal programs failed to achieve their goals and were losing some of their attraction well before the major financial crisis of 2008-2009” (Mann 2010, p. 3 of original paper).

In a similar vein, Fourcade-Gourinchas and Babb will argue and indeed demonstrate that patterns of state-society relations, institutionalized as they are, differ a lot between countries, determining the ways in which neoliberal transitions were carried out. It is noteworthy that this was so regardless of the country-level of economic development (Fourcade-Gourinchas and Babb 2002). In this sense we may speak of distinct modes of engagement of networks of social relations, local and broader, concrete or ideational, i.e. of embeddedness to use Granovetter's (1985) terminology, with neo-liberalism, or of distinct modes of neo-liberalism's engagement to particular socio-economic formations. The assumption here is that because there is such divergence, although as it was insinuated it is a patterned one, much that passes as neo-liberalism attack here (in this place/country/society), may not necessarily be so there (in another place/country/society).

In other words, one needs to see neo-liberalism's inroads in relation to the particular circumstances, context, and set arrangements that predate the advent of neo-liberalism in a country or co-existed with it. If this is indeed so then one would have to substantially qualify claims about the specific adverse effects neo-liberalism might have had on the university, and I refer here to the university in Greece.

Among the influences exerted on a European-wide level are also those that stem from the idea of a Europe of knowledge, which on the one hand has led to attempts and measures to advance such an idea, while, on the other, it has been linked to the idea of a “knowledge society”, with the “knowledge economy” forming, as it were, its backbone. You will recall that at European Council held in Lisbon in March 2000, it was declared and decided that “the way forward” for Europe (i.e.

the EU) was to become, by the year 2010, “the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion” – the Lisbon Strategy (Lisbon European Council 2000). This was pursued for the purpose of attaining a higher degree of competitiveness in a world in which other competitors, at the time primarily the US and Japan, were particularly strong. Of course, this was a strategy much in line and heavily influenced by neo-liberal ideas.

In a similar vein, and despite the availability of clear indications that the strategy was failing, the European University Association publish in 2007 its own “Lisbon Declaration”, expressing its vision for the post-2010 situation. In there the earlier set Lisbon strategy goals were followed and expounded upon. Among other issues, the employability aim was raised and underlined (EUA 2007: 3). My point is that there have been concerted and systematic efforts, and specific measures taken, to streamline the diverse European countries in establishing, upgrading and enhancing the employability of their work forces, and that universities – at least their union – have been a partner in that endeavor. The influence of the EU quasi-state upon national states should not, in other words, be overlooked; undoubtedly there have been attempts to move all education throughout Europe alongside the abovementioned directions.

Now, I turn to the domestic situation. For reasons that go beyond our present purposes, governments in Greece and the social forces that supported them were quite open to the inroads of neo-liberalism. However, they were more ambivalent towards issues that pertaining to education, with higher education generally remaining public. Still, private universities did and do exist, technically since the late-40s. Such institutions mushroomed in the late 1980s and after, although the inroads of private universities/colleges were contained by the non-recognition of degrees these awarded – usually through arrangements with UK and French (state) universities! In most recent years (about four years ago), however, this has changed under EU pressure. Such institutions now award degrees that the state recognizes they recognized (indirectly), but these are of low status, not comparable to state ones.

Greek universities : some basic features

There are 23 universities in Greece. They are state-owned and regulated, and autonomous (in academic matters). They are, however, entirely dependent upon state financing for whatever they do. First degree takes a minimum of 4 years – Bologna is resisted! At the same time the country “boasts” world (per capita) levels of student migration, most of which is directed towards EU countries; primarily the UK.

The opening up of higher education and the multiplication of the universities, was in line with the many countries that adopted the human capital logic of OECD sponsored socio-economic development. It has been a gradual process that has started in the early 1960s, but intensified during the 1970s and after. Still, the establishment of universities had another dimension, unrelated *per se* to a human capital development logic. It was a response to popular demand for education, which in Greece drew on memories (invented or real) of ancient splendor, as well as more recent experiences of survival and upward mobility in adverse times (e.g. the Phanariots during Ottoman rule), the forging of the Greek nation itself (e.g. Koraes in late 18th century France), or the authority and esteem the scientific status bestows to its holders. These have been fused with people's imagery that considered and considers university-level education as an all-important path towards non-manual work, itself considered an anathema, according to social elevation.

The financing of this growth has been achieved by partly drawing from the state budget, but also from foreign, mostly EU funding. Indeed, there is no university in Greece which does not display the mandatory boards that mention the EU's role in constructing buildings, equipping them with virtually all necessities, and even paying for salaries too, albeit for a limited and set period. Indeed, many departments, faculties and universities could only be established with a 75% EU contribution and on top of it a 25% national contribution; the country's three departments of sociology have been largely set up because of such financing!

The university entry examination system, as it has been developed over the years, has been particularly hard on students who have to pass very competitive entry examinations. This is

especially true in the highly rated medical and engineering departments and schools, in which the entrance mark is often set at 18,5 or 19 points out of 20. No doubt, those that enter Greek universities are good and even very good students, but the entrance system leaves out many talented youths. What happens after four, five or more years of study is another matter.

In actual practice, once one is admitted, it is hard not to obtain a degree in a Greek university. Students have the mandatory right to take examinations a number of times so as to make sure they pass a course – at the end of the semester in which it has been taught and again in the September examination period. Thereafter, in the case of some courses, they have the right to be examined in a third examination period. The possibility of repeating the same examinations goes hand in glove with the widespread practice of allowing students to take an inordinate large number of courses per semester, particularly so in the last year of studies. The end result is that students who register for two and sometimes three overlapping in time courses just cannot attend them. As class attendance is in most cases not obligatory, the whole system cannot but find refuge in repeating examinations as the major assessment tool. This is also the result of a curriculum that, in practice, is often restricted to what may be included in one or two textbooks (often dated) and to student class participation which, by definition, is impossible to monitor – especially in classes in which the material is delivered in lecture-form to large audiences.

The situation is further exacerbated by vociferous calls by some left-wing student groups to resist work “intensification”, which in this sorry state of affairs is, to my mind, a euphemism for resisting studying “a lot”! The dominant more middle-of-the-road student groups, themselves open front organizations of the major political parties, add their voices, less vociferously it is true, in this politically inspired attempt to work/study less.

Student block vote. Until two years ago student party political groups were in a position to manipulate university affairs by using their block vote in the elections of department chairs, deans and rectors as bargaining chip. In fact, under that system which has been done away by a new law established only two years ago, students commanded an unprecedentedly world-high percentage of votes in university

bodies of 35%; this was often employed as block-vote – an outcome of an openly political and clientistic rationality in the law aiming to control universities by political parties. This meant that student political organizations played a key role in who was elected to these posts and heavily influenced the policies that were pursued, e.g. the repetition of examinations, the largely non-compulsory attendance in classes, the number of courses students are allowed to take per semester, who enters post-graduate studies, among other issues, and who gets elected/appointed in the university.

In addition, there have been instances of rampant familism as in the infamous Christinakis family case, at the Dept. of Theology, U. of Athens!

Last but not least, the officially unrecognized, yet widespread cheating practices, only further demeaning university education. Hence, by graduation the most able students, often lured by party politics, have become aspiring public sector employees of indifferent conscience, on the lookout for the most advantageous, and definitely politically connected, opportunities to settle into the various state bureaucracies.

The fact that there has been a new law cannot erase from memory collusion, ploys and micro-political games with the above-mentioned practice. In these, the Left and not only the Right, excelled. There was definitely a statism dominating in the universities; a non-functional one too! Definitely, this still poisons relations in the universities in a variety of ways. Changes brought about by the new law are several, important and often unsettling, with new antagonisms emerging, e.g. the School vs. the Department, the Council vs. The Senate, and so on.

The crisis : what it is

The crisis is an absolutely key issue to the understanding of developments in Greece, and in its higher education.

A crisis, both notionally as well as experimentally, is usually conceived as an exception, a “peak”, a turning point, a perhaps catastrophic accident, or an anomaly of an otherwise ongoing, regular and concrete phenomenon or set of phenomena.

When it is employed in a more directly sociological way, the idea of *crisis* (or

contradiction) refers, as J. Habermas points out, to the clash between systems integration and social integration. The current crisis has been seen as marked by the domination of neo-liberalism and the development of financialization, which has been one of its most celebrated outgrowths. More concretely, a solid prerequisite – an outcome itself of financialization – has been the tremendous expansion of credit, particularly since the late 1990s. Greece too, as a country, took advantage of this. It borrowed with low interest, but most heavily, to finance welfare, infrastructures, education, and for other purposes too.

For a complex set of reasons, the Greece became incapable to continue its lending. The crisis that emerged assumed the form of a sovereign debt crisis, threatened the common currency, the euro, and drove the country to bankruptcy in 2009-2010. This outcome was *derailed* from actually occurring by means of two huge bail-outs, plus a so-called hair-cutting of various obligations. As the crisis unfolded, it run in parallel with a depression of the economy, which it only deepened and extended – now is in its seventh year!

Neo-liberalism is definitely present in the recipe being followed on how to come out from the crisis, which exacerbates the problem of unemployment, including youth unemployment, currently at 28% and 65%, respectively.

Cuts in budget and salaries occurred, reflecting the need to roll over state expenditures. Were cuts necessary? This is a most highly contentious issue! Yet, it is only more than reasonable that in such circumstances of quasi-bankruptcy, the state expenses had to be rolled over. Hence a series of restraining measures that affected all aspects of the public sector, and the universities too, were to follow and they have been! In relation to universities, it meant the heavy curtailment of state subsidies to them, which up to now has been the only source of their financing, and the cuts in salaries (that were horizontal, took place in two installments, totaling a rough 35%) and the heightened increases in taxation.¹ These in

¹ An indication of this is given by Greece's prime position among the OECD countries in terms of family tax burden, which is set at 44, 5% for 2013, followed by France at 41.6% and Belgium at 41%. By contrast, the lowest levels

themselves produced vulnerabilities in the smooth running of the universities and in a sense hit harder those students that used the welfare functions available in them. However, it is reasonable to say that in themselves there were taken measures that were largely unaffected by neo-liberalism – since their aim, subtle or expressed, was *not* to bring in the market as the first or ultimate regulator. Instead, it was/is just to save on state expenses and increase the state's income in extraordinary conditions. On the other hand, such measures for the most part were integrated in the agreements made with the borrowers, i.e. the bail out-agreements inscribed in the "Memorandum".

Nowadays

With respect to universities, new appointments do not currently occur since the 1 to 10 rule is applied with respect to all hirings in the public sector. In addition, university teachers' salaries that were frozen for six years before the eruption of the crisis have now, i.e. over the last four years, plunged due to cuts (two such reductions have been effected) by an approx. 34-36%.² At the same time, mandatory hours of teaching have been increased by about 30%. These, no doubt, are disenheartening developments for university teaching staff who feel quite squeezed and battered too! Also, there have been and continue to take place severe cuts in the universities' budgets, that exceed the 50% of the pre-crisis budgets. (The University of Crete has 6 million euro of standard inelastic expenses but this year it is scheduled to receive 3,3 million – resignation of vice-dean!)

The claim has been that the tremendous challenges and problems that universities in Greece currently face can be attributed to the adoption of a neo-liberal outlook by successive governments in control of the central state. I

are recorded for New Zealand at 2.4%, Ireland at 6.8% and Chile at 7%; the OECD countries average stands at 26.4% (Klossas 2014).

² Another example of the consequences of the under-financing of higher education is the failure, for more than a year now (despite announcements that "the problem has been resolved"), to pay electronic journal subscription with the result that access to them has been blocked, which is not very good for research or even teaching.

think that this claim makes some sense only in very overall terms.

Neo-liberalism with respect to knowledge, particularly here knowledge generated by universities, implies that new, as well as more mature, knowledge may become a marketed commodity. Is this the case with Greek universities? Are they organized to produce research and graduates-bearers of knowledge as marketable commodities? And are graduates trained and streamlined to orient themselves to use the knowledge they have obtained as commodities.

My shorthand answer is a simultaneous "yes" and "no", but I will qualify this by noting that this has rather little to do with the current wave of neo-liberalism! On the one hand, it pre-existed, and it is not particularly efficient, on the other!³

This situation with respect to the universities has pretty little to do with any perceived needs of capital accumulation. In fact, it arguably goes against it, or in any event it does not facilitate it. Yet it seemingly persists without triggering explosions. One most interesting and relevant reason for this is that university-level education is not, apparently, in alignment with the country's economy, which is marked by small and very small (micro) business enterprises, mostly in the services that are more labor- than capital-intensive. In fact, there is a structural inability of the local labor market to absorb highly skilled professionals (Labrianidis 2014, Labrianidis and Vogiatzis 2013), which during the crisis years has been a contributing factor in the unfolding of an elite emigration from Greece to several western countries, mostly within the EU.

Following such a line of reasoning, I argue that there have been neo-liberal inroads in the

³ *Fact*: there has been a consistent call the present government of the day, mostly by its senior partner, to recognize private universities. Then, once this has been done, they proceed to cater the establishment of new ones. Yet, with one exception, the education offered there is by definition substandard! At the same time opening up the sector to private interests is an EU issue with which one supposedly has to meet; part of the *acquis communautaire*! In effect, neo-liberal policies do not cash in, even if initially successfully.

country, at the political and economic levels, both before and after the eruption of the on-going crisis in late 2009. But while on paper the advent of neo-liberalism has been somewhat significant in overall terms; in actual practice it has been quite limited. In effect, much of the condemnation of the current situation in Greek universities as the outcome of neo-liberal impositions on the latter is erroneous; it is just barking on the wrong tree, and to take the analogy further, the cat is nesting in another tree!

Of course, the all-powerful Greek Ministry of Education, by means of changes in the legislature and control of university financing, upon which the latter utterly depend, imposes successive sets of changes and rules, which not infrequently triggers responses that disorganize the smooth running of university education. Add to this the threat of imposed reorganization, processes of external evaluation and various *diktats* that are not outcomes of the sovereign debt crisis the country is facing, but of mere vulgar hierarchical commandism in the running of everyday affairs. These however, by some figment of imagination have been called the “deconstruction and catastrophe of the public university”; to my understanding they are not! According to the latter line of reasoning, reforms effected from above, i.e. initiated by the Ministry of Education, are perceived to form elements of hideous plots that aim to lower defenses and deliver public universities and their output, i.e. students, research outcomes, academic staff, as well as clerical staff, to the whims of capitalist market forces. The latter are supposed to be only too happy to exploit them for their own purposes, which are perceived to be private and against society at large. Is this a true representation of ongoing processes? Personally I feel that it is and that these, as already indicated, for the most part are unrelated to neo-liberalism. Notwithstanding this, I will accept the existence of Ministry of Education-orchestrated creeping proposals that appear to direct towards training rather than education, and modular flexibility, which may be seen to entail a modicum of neo-liberal themes. Still, my main claim and point is that, although not innocent, neo-liberalism is *not particularly* to be blamed for the current sorry state of affairs of

universities in Greece.

Could something good come out of this mess? The on-going crisis might have positive outcomes only if it would lead to a solution of the financial deficits (much doubted, say by Paul Krugman), which would involve a major upgrading of the real economy. Undoubtedly, to achieve that interested parties, and the universities too, have to be released from their breast-feeding and dependence on clientelism and partyocracy, although to become mature one must also want it. Theoretically speaking awakened intellectuals may assume their critical role – a possibility however that would require an improbable cultural revolution!

To conclude, I will remind the topic of this presentation, which is “Universities and the Crisis in Greece: Neo-liberalism in practice?” As a general direction of policy, ideas and practices that are neo-liberal in character have been instrumental in creating the overall conditions of crisis and near-bankruptcy. But this cannot absolve the political elites of the country from conducting social and economic policy, hiring a lot more people than needed, creating infrastructures, etc. for the basic reason of catering for their political clientele. Clientelism, with the particular content and forms it assumed in Greece and, of course, other contingent factors are at the heart of the process of bringing the country down. Once this occurred, the worsening of the situation in the universities occurred as part of the deals with the borrowers that bailed out the country to cut down on public spending, pure and simple. It is true that some effort has been made to introduce market competition, but these attempts fade in comparison with the urgency of the situation and the severity of economizing measures. At the same time, the utterly ineffective bureaucracies, marked by commandism in their style of operation, remain intact. And yet, in the name of fighting against imaginary threats, in “resisting” neo-liberalism, measures that could safeguard the survival of universities are halted! Thus, my feeling is that we all sail, whether we like it or not, towards uncharted waters!

References

- European University Association (EUA) (2007), "Lisbon Declaration- "Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose", Brussels, 13 April.
- Fourcade-Gourinchas, Marion and. Babb, Sarah L (2002), "The Rebirth of the Liberal Creed: Paths to Neoliberalism in Four Countries", *American Journal of Sociology*, vol. 108 (3): 533-579.
- Granovetter, Mark (1985), "Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness", *American Journal of Sociology*, vol. 91: 481-510.
- Hall Stuart (1980a), "Thatcherism-a new stage?", *Marxism Today*, February, pp. 26-9.
- Hall Stuart (1980b), "Popular Democratic vs., Authoritarian Populism: Two ways of taking democracy seriously", in Alan Hunt (ed.), *Marxism and Democracy*, London, Lawrence & Wishart.
- Hall Stuart and Jacques, Martin (eds) (1983), *The Politics of Thatcherism*, London, Lawrence & Wishart.
- Huaco, G. A. (1971). "On Ideology", *Acta Sociologica*, vol. 14 (4): 245-55.
- Klossas, Alexandros (2014), "Champions in Taxation", *Eleftherotypia* (daily), 12 April 2014 (in Greek).
- Labrianidis, Lois (2014), "Investing in leaving: The Greek case of international migration of professionals", *Mobilities*, vol. 9 (2): 314-335.
- Labrianidis, Lois and Vogiatzis, Nikos (2013), "The mutually reinforcing relation between international migration of highly educated labour force and economic crisis: the case of Greece", *Southeast European and Black Sea Studies*, vol. 13 (4): 525-551.
- Lisbon European Council (2000), *Presidency Conclusions*, 23 and 24 March, Lisbon, accessible at: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm
- Mann, Michael (2010), "The Variable Impact of Neo-Liberalism Across the Globe", in S. Koniordos and N. Fotopoulis (eds), *Poverty, inequalities and education in the globalization context*, Athens: KANEP/GSEE, pp. 99-125 (in Greek).
- Mudge, Stephanie Lee (2008), "What is neo-liberalism?", *Socio-Economic Review*, vol. 6: 703-731.
- Steger, Manfred B. and Roy, Ravi K. (2010), *Neoliberalism: A very short introduction*, Oxford, Oxford University Press.

Contrepoint

Les universités grecques comme espaces de luttes politiques

*Par Modestos Siotos, doctorant en Science politique,
Université Paris1 Panthéon-Sorbonne*

Préambule

Le rôle de l'Université en tant qu'institution sociale avec des caractéristiques politiques est profondément enraciné dans la conscience collective de la société grecque. La prééminence des étudiants dans les luttes antidictatoriales en Grèce a donné aux universités grecques une position politique en relation dialectique avec la société. Après la chute de la junte en 1974, les universités grecques et le corps étudiant ont continué à être liés à la « lutte pour la démocratie ». Dans cet article, nous allons essayer de mettre en évidence quelques particularités des universités grecques qui les ont désignées comme espaces de politisation et production de pensée politique radicale. En mettant en perspective le mouvement étudiant qui a éclaté en 2006 et les émeutes de décembre 2008, nous allons essayer de montrer que les universités grecques sont encore des espaces de luttes politiques et des catalyseurs de politisation.

Une université en lien avec la société

Les universités en Grèce se caractérisent par une série de particularités qu'on ne peut trouver dans aucune autre université européenne. Leur caractère politique et leur statut symbolique comme espaces de défense des valeurs démocratiques en font un paradoxe par rapport aux universités européennes contemporaines. Contrairement à la majorité des universités d'Europe et du monde anglo-saxon, les universités grecques n'ont pas suivi

la transformation néolibérale de l'éducation supérieure. Tout effort des gouvernements pour les réformer selon le modèle éducatif anglo-saxon a lamentablement échoué. Les réformes dictées par le processus de Bologne depuis 1999 (que l'État grec a signé) n'ont jamais servi de base pour la transformation – pédagogique et administrative – des universités grecques. L'Université grecque ne s'est pas ouverte au marché, ni n'a laissé la logique du marché influencer son évolution académique.

Le fait que le marché et sa logique n'ont jamais influencé l'évolution des universités en Grèce a eu des résultats négatifs notamment en ce qui concerne leur financement. En étant le seul bailleur de fonds des universités, l'État grec sous-finance systématiquement le domaine de l'éducation. Les dépenses pour l'éducation en Grèce s'élevaient à 4,1% du PIB en 2013, les troisièmes plus faibles de l'UE juste après celles de la Bulgarie (3,6%) et de la Slovaquie (4%). Il en résulte que les universités grecques demeurent obsolètes au niveau des infrastructures (bâtiments anciens, équipement dépassé, etc.), tandis que ses enseignants et chercheurs sont parmi les plus mal payés en Europe.

La non prise en compte de la logique du marché a affecté également leur organisation pédagogique. Le diplôme de licence en Grèce est obtenu en quatre années, les points ECTS (système européen de transfert et d'accumulation des crédits) n'existent quasiment pas et les cursus académiques, notamment en sciences humaines et sociales, restent très influencés par la théorie classique

marxiste. L'« intensification » des études, le mantra de l'éducation supérieure néolibérale, est un sujet de plaisanterie (et de conflit entre ceux qui demandent une réforme « néolibérale » des universités et ceux qui s'y opposent). Les étudiants obtiennent gratuitement un à trois livres pour chaque cours et conservent le droit de rester inscrits à vie dans la faculté même quand ils ne sont pas parvenus à réussir leur année académique. Ni les étudiants ni les enseignants ni même l'administration académique n'ont jamais essayé de créer des liens avec les acteurs du marché.

Conséquence de son non-alignement avec la logique de marché, l'université en Grèce est restée ouverte sur la société grecque en défendant un ensemble de valeurs sociales et politiques. Contrairement à la logique dominante dans les pays développés de l'Occident, la connaissance acquise dans les universités grecques est considérée moins comme une formation technique ou un ensemble de compétences intellectuelles pour entrer sur le marché du travail, que comme une acquisition de valeurs sociales et de savoir sur des enjeux politiques. Cette conception de la connaissance académique se retrouve dans les consciences d'une grande partie des étudiants qui reçoivent une éducation qui les façonne moins comme de futurs travailleurs, mais plus comme des éléments politiquement intégrés dans la société. Le type de connaissances délivrées par l'université grecque est déterminé par les préoccupations critiques de ses étudiants, chercheurs et enseignants à travers la relation de l'université avec la science, le pouvoir politique et la société. En effet, l'affirmation que l'apprentissage est une valeur socio-politique a contribué à promouvoir la pensée critique qui n'est ni affectée par la logique de marché ni en corrélation avec elle. Elle tend à mettre les étudiants dans une logique constante de remise en question de la réalité sociale et politique. Dans ce processus le rôle des enseignants est extrêmement important. Un grand nombre d'entre eux, ayant été élevés dans l'esprit des auditoriums des années 1970 et 1980, voient encore l'université comme un lieu qui doit avant tout promouvoir la production de la réflexion critique. Dans une tradition marxiste ou post-marxiste, ils essaient de chercher la meilleure façon de fournir aux étudiants les

outils intellectuels devant leur permettre d'agir dans la société comme des êtres ayant une conscience politique « polémique ».

Ces « particularités » de l'université grecque lui ont permis de devenir un « atelier » de production de pensée politique. La non diffusion de la logique du marché dans les structures universitaires, malgré les difficultés qu'elle engendre, a permis aux universités de sauvegarder leur rôle symbolique en tant qu'institution sociale aux prises avec les problèmes de la société. Dans ce cadre, la participation des étudiants à la vie politique des universités prend un caractère intense. Leur engagement dans le syndicalisme et leurs préoccupations autour des enjeux sociaux ont contribué à maintenir l'université en tant que champ social où les demandes et les inquiétudes de la société trouvent un terrain d'expression privilégié en se reflétant dans la vie universitaire. Dans ce processus, l'action politique des étudiants eux-mêmes joue un rôle clé.

Les étudiants grecs participent beaucoup plus à la vie politique des universités que leurs collègues européens. Au cœur de la vie politique universitaire se trouvent les groupes politiques étudiants qui, contrairement à la France, sont directement liés aux partis de la scène politique nationale. Traditionnellement, la gauche communiste-gauchiste est la force avant-gardiste, bien que depuis plus de deux décennies elle ne soit plus la force dominante dans l'ensemble du corps étudiant. Au milieu des années 1980, les groupes politiques de la gauche (on considère comme « gauche » ici la gauche communiste, réformiste et extra-parlementaire, mais pas la gauche social-démocrate) ont perdu leur rôle dominant au fur et à mesure que l'esprit du « mouvement étudiant de l'École polytechnique » entrait dans les poubelles de l'histoire. Depuis les élections étudiantes de 1985 les organisations politiques étudiantes de deux partis au pouvoir, à savoir le PASOK (Mouvement Socialiste Panhellénique – sociale-démocrates) et la ND (Nouvelle démocratie – conservateurs), respectivement le PASP et le DAP, sont devenues les forces dirigeantes – mais pas dominantes – dans le corps syndical. Pendant la période 1985-2006, leur force syndicale et électorale leur a permis d'imposer leur propre logique et perception à travers le savoir-faire syndical étudiant. Il s'agit ici d'un

savoir-faire marqué par la logique du clientélisme : le PASP et le DAP ont gagné des militants pendant les années 1980, 1990 et 2000 en offrant à leurs membres des rencontres personnelles avec de hauts dirigeants PASOK et ND, des ministres et des députés parlementaires. Dans ce climat clientéliste, la perspective d'une vie professionnelle politique est devenue une motivation irrésistible pour beaucoup de jeunes étudiants. L'histoire leur a donné raison. On ne compte plus le nombre de fonctionnaires, politiciens, députés parlementaires ou grands hommes d'affaire des années 1990 et 2000 dont le succès professionnel repose sur leur militantisme étudiant au sein du PASP ou du DAP. Néanmoins, comme nous le verrons ci-dessous, la tradition de l'insurrection de l'École Polytechnique ne s'est jamais perdue, et les factions de la gauche communiste et extra-parlementaire ont continué à jouer un rôle dynamique dans les espaces universitaires. Leur objectif stratégique habituel consistait à tenter de transformer ces derniers en une grande arène politique axée contre la domination des deux partis politiques au pouvoir.

Les universités comme espace de lutte politique

Au milieu des années 2000, après deux décennies au cours desquelles le PASP et le DAP ont déradicalisé le mouvement étudiant, l'université grecque a émergé à nouveau comme berceau de mouvements politiques. L'occasion qui a permis au mouvement étudiant de réapparaître fut la tentative du gouvernement conservateur de Kostas Karamanlis (ND) d'abolir le caractère public et gratuit de l'éducation supérieure. En 2006 le gouvernement de Karamanlis a en effet essayé de permettre l'établissement d'universités privées en révisant l'article 16 de la Constitution qui précisait que l'éducation supérieure devait avoir un caractère public et gratuit. Il a en outre proposé une loi qui alignait les universités grecques sur le processus de Bologne et prévoyait des mesures telles que la suppression des manuels scolaires gratuits, de l'asile universitaire, du droit des étudiants de participer aux élections du recteur, l'intensification des études, etc.

Bien que le gouvernement ait escompté des réactions du côté des étudiants et des enseignants, il ne s'était pas attendu à un tel front de résistance avec une vague d'occupation des facultés et des mobilisations de masse durant plusieurs mois (les plus massives depuis les années 1970). La mobilisation des étudiants d'une génération qui a grandi en démocratie a confirmé que l'université restait, malgré plusieurs années d'« engourdissement », un espace social névralgique. Lors des assemblées générales, les amphithéâtres ont été remplis d'étudiants dont la plupart n'avaient jamais participé à la vie politique de l'université. À l'avant-garde des mobilisations se trouvaient les factions de la gauche extra-parlementaire, les EAAK, et DIKTYO, le groupe politique d'étudiants de SYN / SYRIZA, du parti de la gauche radicale, les descendants de la gauche eurocommuniste. Pressé par l'ampleur des assemblées générales le groupe PKS du solide Parti communiste a décidé de soutenir le front de la gauche radicale, créant le noyau dur du mouvement étudiant émergent. Pendant la première phase de protestations à l'été 2006, même le PASP a soutenu le front commun, bien que la Direction du parti fondateur « maison mère » c'est-à-dire le PASOK (en particulier son leader, George Papandreou) était en accord avec l'esprit des réformes. Le syndicat national des enseignants s'est associé à son tour à la grève en se rangeant aux côtés des étudiants. Ils ont été suivis par les élèves des lycées et leurs enseignants.

L'émergence soudaine du front étudiant peut s'expliquer par deux facteurs. D'abord, le caractère direct de l'offensive a fait craindre aux étudiants que les réformes ne dégradent immédiatement la qualité de leur enseignement. La perspective d'une dégradation directe et non réversible des droits des étudiants et la fondation simultanée des universités privées beaucoup mieux financées que les publiques ont mobilisé une génération d'étudiants (qu'on nommera ensuite la « génération des sept cents euros ») qui n'avait pas d'expérience politique préalable. Le gouvernement avait en face de lui une génération d'étudiants qui savait qu'elle allait connaître des conditions de vie plus mauvaises que la génération précédente et qui était consciente de l'état d'anomie durkheimienne où se trouvait la société.

Le second facteur qui a contribué à l'émergence spontanée du mouvement étudiant fut le renouvellement de la gauche étudiante selon le modèle et les valeurs idéologiques du Global Justice Mouvement et du Forum social européen. La gauche étudiante s'est unifiée autour de l'idée d'une gauche anti-néolibérale et anticapitaliste unifiée, dépassant les vieilles divisions de la gauche communiste et gauchiste. Enfin, la gauche et « la génération des sept cents euros » ont réussi à préciser leur ennemi idéologique et politique commun, à savoir les politiques néolibérales et les deux partis au pouvoir qui les mettent en œuvre.

Le « mouvement de l'article 16 » par son succès a obligé Papandreou et le PASOK à ne pas voter la révision de la Constitution. Or, sans les votes du PASOK la révision n'était pas possible. Il s'agit de la première grande défaite du gouvernement Karamanlis dont il ne s'est jamais remis complètement.

Les étudiants du « mouvement de l'article 16 » ont réussi à faire de leurs luttes le point de référence des mouvements sociaux anti-néolibéraux des années suivantes. Ils ont montré que l'Université en Grèce est une institution socio-politique bien enracinée dans les structures sociales et les consciences et constitue une institution organique avec une continuité dans le temps, capable de mobiliser ses membres pour protéger son intégrité structurelle. Cela apparaît clairement dans les références des étudiants aux mobilisations des étudiants de l'École Polytechnique (E.P.) pour la Démocratie en 1973, dans la continuité desquelles ils entendaient situer leur mouvement. Au-delà, ils considéraient leurs luttes pour la défense du caractère public et gratuit des universités comme inscrites dans le cadre de la tradition démocratique grecque.

Les émeutes de décembre 2008

Deux années plus tard les universités seront à nouveau l'épicentre « des plus violentes manifestations que le pays ait connues depuis 1944 », comme le prestigieux quotidien Kathimerini l'écrivait à l'époque. Pendant les émeutes de décembre 2008 (qui ont commencé avec l'assassinat de l'élève Alexis Grigoropoulos par un policier à Exarhia, le quartier « anarchiste » d'Athènes), l'université a confirmé son rôle comme espace de lutte politique dans la période ouverte par le

mouvement étudiant de 2006. Bien que les étudiants n'aient pas été le noyau des mobilisations comme en 2006, les espaces universitaires ont constitué les centres des mobilisations. Depuis la première nuit d'émeutes, diverses facultés universitaires ont été occupées, non pas par le corps syndical des étudiants (à travers les lourdes procédures des assemblées générales), mais par les nombreux groupes anarchistes qui opéraient dans la société. Ces groupes ont vu dans les espaces universitaires les lieux idéaux, à la fois symboliquement et pratiquement, pour le genre de lutte violente qu'ils préparaient. Une loi sur l'asile universitaire, adoptée dans les premières années du nouveau régime démocratique comme réponse aux événements de l'École Polytechnique, interdit en effet aux forces de police d'envahir les campus universitaires sauf consentement du doyen. C'est seulement en de rares occasions depuis les années 1980 que la police a eu le feu vert pour entrer dans les universités. La violation de l'asile universitaire réveillait les réflexes démocratiques de la société grecque. Même quand, finalement, au cours des soulèvements de décembre 2008 quelques recteurs ont appelé la police pour envahir les bâtiments universitaires, le gouvernement n'a pas permis aux forces de police d'entrer dans les campus à cause de la foule qui y était rassemblée. Les images télévisées d'une intrusion policière dans les universités serait allées à l'encontre du caractère démocratique du gouvernement faisant suite à l'assassinat d'un élève. Les universités, en raison de leur tradition démocratique et de la protection symbolique et juridique offertes aux manifestants sont devenues les espaces privilégiés pour le déroulement de la nouvelle forme de lutte politique violente qui allait devenir la norme dans les années à venir.

L'héritage du mouvement étudiant de 2006-2008 et de décembre 2008

Après les émeutes de décembre 2008, le mouvement étudiant a commencé à fléchir. Durant les années suivantes, bien que les syndicats d'étudiants et les groupes des étudiants de gauche aient essayé de reconstruire des fronts solides et massifs

contre le gouvernement, la dynamique de l'époque a été considérablement affaiblie. Toutefois, les deux mouvements avaient laissé un héritage important. Le mouvement de l'article 16 et les émeutes de décembre 2008 étaient la matrice des mobilisations contre l'austérité qui bouleverserait le pays pendant les années de la crise. Ils ont mis en évidence les mouvements sociaux anti-néolibéraux du pays comme un acteur politique central du pays avec une énorme résonance dans la société. Pendant les cinq années comprises entre 2009 et 2014 les mouvements contre l'austérité, ayant comme point de départ les luttes de 2006 et 2008, ont sensiblement augmenté leurs forces en orientant la colère de la partie la plus radicale de la société contre le système politique traditionnel et les deux partis au pouvoir. Les acteurs qui ont joué un rôle important dans les mobilisations de la période 2006-2008 ont sans aucun doute constitué le noyau dur des mobilisations des années qui ont suivi.

L'héritage des deux mouvements est également visible ailleurs. Ceux-ci ont en effet formé une nouvelle perception de la politique fondée sur la relation dialectique entre les partis politiques et les mouvements sociaux. Une des principales raisons pour lesquelles le mouvement de l'article 16 a été victorieux a été sa relation dialectique avec SYN/SYRIZA, le parti parlementaire de la gauche radicale, essentielle à la compréhension de la situation politique actuelle en Grèce, puisqu'elle a amené SYRIZA à l'aube d'être en mesure de saisir le pouvoir gouvernemental lors des élections législatives de 2012. Le SYN/SYRIZA s'est fait le porte-parole parlementaire et institutionnel des deux mouvements à l'époque, en promouvant leurs points de vue et en important leurs logiques et exigences au sein du Parlement. La nouvelle ligne du parti a pris forme à travers les liens stratégiques de SYN / SYRIZA avec les deux mouvements. Cette ligne directrice a été dictée par la nouvelle Direction du parti, encore plus militante, et incarnée par le vétéran communiste Alekos Alevanos à Bruxelles). Depuis 2006, SYRIZA s'est appuyé sur sa relation avec les mouvements sociaux du pays pour grandir électoralement, à travers les grèves de 2010, le mouvement des Indignés en 2011 et d'innombrables luttes locales menées sur tout le territoire grec contre divers projets

néolibéraux. Ce choix stratégique du parti l'a distingué des autres partis du système politique traditionnel avant et pendant la crise et l'a propulsé aux élections de 2012 de 4% à 27% (au cours des dernières élections européennes le SYRIZA est devenu le premier parti du pays).

Le rôle des universités dans la société

Les universités grecques jouent un rôle structurel crucial dans l'élaboration de la scène politique grecque. De 1973 jusqu'à aujourd'hui, leur rôle en tant qu'institution sociale dépasse largement leur dimension éducative. Leur non-alignement sur la logique du marché au cours des dernières décennies a contribué à reproduire un climat de forte politisation de la vie universitaire, qui avait ses racines dans les turbulences politiques des années 1970. La politisation massive des étudiants au moment du soulèvement de l'École polytechnique en 1973 persiste aujourd'hui : cette tradition de défense de valeurs sociales et politiques dans les universités grecques n'est pas sans lien avec le fait qu'elles sont restées à l'écart de la transformation néolibérale expérimentée par la majorité des universités européennes.

L'effondrement progressif dans le milieu des années 2000 des valeurs de l'époque qui a suivi la chute de la dictature a renouvelé la dynamique de politisation des universités. Les mobilisations de la « génération de sept cents euros » ont contribué à la confirmation du rôle diachronique de l'université comme espace de luttes politiques. Depuis 2010, l'université est devenue à nouveau un espace de conflit. Les deux partis de pouvoir dans le contexte des politiques néolibérales qui s'appliquaient plus généralement, ont continué à tenter d'imposer un concept de connaissance et d'apprentissage contre ceux défendus respectivement par les étudiants et les enseignants. Bien que les gouvernements de PASOK-ND aient réussi pendant l'époque de la crise à faire passer politiquement et juridiquement un certain nombre de réformes structurelles qui mettent les universités en orbite avec la logique néolibérale de l'éducation, leur application dans les universités a rencontré la résistance dynamique de la communauté académique, jusqu'à mettre en péril la vie universitaire. Les

efforts continus du gouvernement pour réformer l'enseignement supérieur ont en effet entraîné la fermeture fréquente des universités en raison soit des grèves des enseignants et chercheurs qui réagissent aux licenciements et aux réductions de leurs salaires, soit des occupations des étudiants qui manifestent leur solidarité avec eux. Entre 2012 et 2014 les deux plus grandes universités dans le pays, l'Université d'Athènes et l'École Polytechnique d'Athènes n'ont ainsi pas fonctionné pendant environ onze mois.

Au cours des années de la crise, l'université va jusqu'à envisager sa fermeture parce qu'elle est le champ d'affrontements entre deux logiques différentes : d'un côté, celle du gouvernement qui essaie de façonner les universités en conformité avec les besoins et la logique du marché en continuant son sous-financement, en les privant des enseignants nécessaires à son bon fonctionnement et, de l'autre, celle des groupes sociaux et politiques qui résistent à la réalisation de ces politiques. Il s'agit de deux conceptions différentes du rôle de l'université dans la société et le type et du type d'éducation qu'elle doit offrir. Cet affrontement de logiques se cache derrière une bataille politique pour la gouvernance de la Grèce après la crise. Les protagonistes sont, ici aussi, d'un côté le gouvernement PASOK-ND et, de l'autre, le SYRIZA qui encapsule les

exigences des forces et mouvements qui réagissent aux politiques néolibérales et mesures d'austérité.

Une telle situation rouvre le vieux débat, qui semblait clos, sur la relation entre l'université, la société et la politique en occident. Il ne faut pas ignorer que la crise en Grèce n'est pas seulement une crise socio-économique mais est aussi une crise des valeurs démocratiques. Dans ce cadre, les universités grecques condensent et amplifient les problèmes qui marquent aujourd'hui le champ politique. Contrairement à la perception dominante dans le monde entier qui voit les espaces universitaires comme politiquement neutres, comme des «écoles de la session de formation technique», les universités grecques montrent que l'institution universitaire est un organisme vivant qui ne peut qu'affecter et être affecté par ce qui se passe dans la société et la politique. Plus significativement, les universités grecques nous rappellent que le champ universitaire est un espace qui peut former des consciences politiques solides. Dans l'ère d'une crise pan-européenne des valeurs démocratiques, la situation dans les universités grecques donne une leçon importante pour ceux qui voient l'institution universitaire comme une organisation sociale susceptible de produire des pensées critiques.

Grand entretien

Quelques aspects de la gestion néo-libérale dans le système universitaire anglo-saxon

Entretien avec Jean Jacques Courtine, Professor in European Studies, University of Auckland, réalisé en novembre 2014, à la Fondation Suger par Christel Coton et Romain Pudal, revu par Christel Coton et Jean-Jacques Courtine.*

Les universités nord-américaines, parfois présentées comme un eldorado par les médias et parfois même par des collègues en visite outre-Atlantique, nous semblent constituer un système extrêmement inégalitaire, dont seule une minorité très privilégiée bénéficiant d'importants financements privés profiterait avec plus ou moins d'aisance. Les signes d'une « néo-libéralisation à l'américaine » du système européen invitent à interroger les dessous de ce rêve universitaire américain. Christel Coton et Romain Pudal ont pu rencontrer Jean-Jacques Courtine, dont la connaissance fine des universités françaises et étasuniennes, éclaire le débat.

** Jean-Jacques Courtine est Professeur d'études européennes à l'Université d'Auckland (Nouvelle-Zélande), professeur émérite à l'Université de Californie à Santa Barbara et à Paris Sorbonne Nouvelle. Linguiste de formation, il enseigne l'histoire et l'anthropologie culturelles. Parmi ses travaux récents : Histoire du corps, XVI^e-XX^e siècle (3 vol., Seuil, 2005-2006) et Histoire de la virilité, de l'Antiquité au XXI^e siècle (3 vol., Seuil, 2011), qu'il a codirigées avec Alain Corbin et Georges Vigarello. Également : Déchiffrer le corps. Penser avec Foucault (Jérôme Millon, 2011). Il travaille actuellement à une histoire culturelle de l'anxiété.*

Le modèle américain est très souvent mobilisé en France pour justifier les réformes dans lesquelles sont engagés l'Enseignement Supérieur et la Recherche. Notre connaissance de ce modèle est pourtant très parcellaire. Vous avez eu l'occasion de circuler dans de nombreuses institutions universitaires anglophones (que ce soit aux États-Unis ou en Nouvelle Zélande). Pourriez-vous nous éclairer, dans un premier temps, sur les différences qui

peuvent exister entre le secteur public et le secteur privé dans l'enseignement supérieur américain ?

J'ai eu l'occasion de travailler aux États-Unis une quinzaine d'années, du milieu des années 1980 au début des années 2000, à la fois dans des universités d'État et dans des universités privées. Si on considère notamment la question du financement des universités publiques et privées, la

distinction est loin d'être aussi nette que celle que l'on peut observer en France. La part des financements « publics » par l'État de l'Université de Californie à Santa Barbara, où j'ai enseigné, s'élève ainsi à environ 20% du budget total de l'établissement. Il s'agit pourtant d'une université publique, l'université de l'État de Californie. Les budgets sont largement alimentés par des ressources extérieures et des sources privées, même dans les universités publiques. En ce qui concerne les universités privées, les financements sont bien évidemment essentiellement privés. Les plus importantes sont des établissements aux budgets astronomiques. Les fonds sont le plus souvent en provenance de l'industrie, des contrats, des dons, des fondations, des alumni, c'est-à-dire des anciens élèves. J'ai enseigné jadis également à USC (University of Southern California), grosse université privée à Los Angeles. Elle possède la plus importante école de cinéma des États-Unis – on est à Hollywood... – et compte donc, parmi ses donateurs récurrents, des personnalités comme George Lucas. On imagine le *cash flow*... Ces établissements ont ainsi des ressources financières sans comparaison avec ce que l'on peut connaître en France ou en Europe. Les entreprises bénéficient par ailleurs d'avantages fiscaux importants quand elles financent des institutions d'enseignement ou de recherche. La tradition du mécénat dans le monde anglo-saxon et aux États-Unis en particulier est extrêmement développée. Et les porosités bien plus grandes entre les deux secteurs. Et ce qui est vrai des financements l'est aussi des fonctions. A Auckland, en Nouvelle Zélande, où j'enseigne actuellement, notre Vice *Chancellor* (l'équivalent de nos présidents d'université en France) vient du secteur privé. Ce n'est pas systématiquement le cas aux États-Unis : les « présidents d'université » sont le plus souvent engagés dans des carrières administratives

professionnalisées, mais ils viennent généralement du corps des universitaires.

Est-ce que la recherche de financements privés a des conséquences sur le travail des enseignants-chercheurs ? Est-ce qu'elle est intégrée dans les « tâches » qui définissent le service de l'enseignant ?

C'est un horizon inquiétant. Dans les départements de « sciences dures », la recherche d'argent est devenue une véritable routine, et entraîne une nouvelle forme de division du travail. À tel point que, dans l'université de Californie, on pouvait distinguer, lorsque j'y travaillais, deux types de carrière scientifique dans les départements de Physique et de Chimie, et j'imagine que cela doit toujours être le cas. Les prix Nobel présents sur le campus ne font bien évidemment que de la recherche, cependant que d'autres enseignants-chercheurs ne font pratiquement que de la recherche de subventions. C'est une manière pragmatique de régler un problème qui tend à se poser partout, dans les sciences humaines également : devoir passer autant de temps, sinon plus de temps, à écrire des rapports ou des projets pour obtenir des subventions qu'à faire de la recherche. La plupart des enseignants-chercheurs ont dorénavant intégré ça dans leur emploi du temps. Moi qui fais partie d'une autre génération, j'avoue trouver l'exercice extrêmement coûteux. Quand j'ai commencé ma carrière universitaire, tout d'abord, je n'avais pas le sentiment d'avoir besoin d'argent. Oui, j'avais besoin d'un salaire, décent autant que possible, de me poser à la Bibliothèque Nationale, d'avoir des bouquins et de quoi écrire ! Aujourd'hui, dans le monde universitaire où je travaille, on a l'impression qu'on ne peut plus rien

faire, le sentiment de ne pas exister si on n'a pas obtenu une manne financière conséquente. Que le fonctionnement des différents services de l'université puisse s'appuyer sur ces volumes de financements extérieurs, et que l'administration le souhaite, c'est une chose. Mais le chercheur lui-même ?... Avons-nous véritablement besoin de cela ?... La question se pose d'autant plus que d'après une rumeur insistante, là où j'enseigne, dans un établissement en voie de transformation néolibérale accélérée, il est question d'intégrer aux critères de promotion des seuils de financements extérieurs qu'il appartiendrait aux chercheurs d'atteindre. Ce modèle, venu de l'entreprise privée, serait, s'il lui arrivait d'être appliqué dans les sciences humaines, une catastrophe pour celles-ci.

Est-ce que ces contributeurs privés obtiennent en contrepartie une place dans les conseils d'administration de ces établissements ? Interviennent-ils sur le contenu des formations ?

Il y a une présence de l'industrie, du commerce, des affaires locales, oui. Cette présence n'est pas forcément décisive, mais elle existe. On ne peut pas dire cependant qu'elle intervienne directement dans la définition du contenu des formations. Dans la majorité des cas, les universités gardent la maîtrise de leur destin. En réalité, le problème, ce n'est pas tant la présence d'intérêts privés que le modèle entrepreneurial dans lequel se sont glissées les universités. Qu'elles soient publiques ou privées, elles définissent de plus en plus nettement leur devenir dans les cadres et les termes même du modèle de l'entreprise privée. On ne voit ainsi plus très bien où se situe la différence entre le secteur public et le secteur privé. C'est ce que raconte Lindsay Waters dans l'ouvrage que j'ai traduit en 2008[1] : les universités américaines sont, depuis la Seconde Guerre mondiale, engagées dans la

reproduction du modèle de l'entreprise privée. Elles conservent encore quelques anachronismes comme l'existence des *humanities* (c'est-à-dire des secteurs non rentables de l'université) ou la *tenure*[2], mais tout travaille à les menacer.

Pour les Humanités, la situation est paradoxale : plus les universités sont riches, plus elles sont prestigieuses et plus elles sont en mesure de maintenir des « façades » où les sciences humaines sont présentes. Pour jouer dans la « cour des grands », il est important d'avoir une vitrine dans laquelle on intègre du français, de la philosophie, des études classiques ou théâtrales... Dans les universités dont la réputation est moins établie et où la situation est plus délicate sur le plan financier, ce sont ces disciplines moins rentables qui font les premières l'expérience des coupes budgétaires[3]. Lors de la crise des années 1990 aux États-Unis, je vivais à Los Angeles et j'ai vu pas mal de restaurants français fermer les uns après les autres. Pourquoi ? Parce que ces dépenses étaient jugées secondaires en temps de crise. Les départements de *Drama*, *Classics*, *French*, etc. sont un peu comme la gastronomie française, superflus en période de restriction. Aux États-Unis, les universités qui souffrent le plus, qui peinent à maintenir ce qui existe, ce sont certaines universités d'État dont le prestige est moins grand dans l'échelle des hiérarchies « universitaires »[4] qui s'est mise en place. Si vous me demandez s'il existera encore un département de Français ou d'études classiques à Yale dans vingt ans, je vous dirai oui, sans aucun doute. Est-ce que ce sera le cas dans une bonne université publique du centre des États-Unis, par exemple l'université d'État du Nebraska ?... Je dirai que c'est bien moins sûr. Et dans ce qu'on appelle les *community*

colleges, qui sont les plus petits établissements universitaires locaux, qui dépendent des villes, je pense qu'il risque bien de ne plus y avoir d'enseignement du français du tout.

L'autre « anachronisme » dans un système universitaire néolibéral est la *tenure*. La *tenure* est un terme médiéval qui désignait l'exploitation en propre d'un lopin de terre qui appartenait au seigneur mais dont les produits revenaient à l'exploitant. La *tenure* assure la sécurité de l'emploi aux professeurs des universités. Ce statut de protection de l'emploi fait l'objet d'attaques régulières dans la presse américaine, un peu à la manière dont le statut de la fonction publique est périodiquement remis en question en France. Et parallèlement, les Humanités et les Sciences Sociales, surtout quand elles ne visent pas d'applications immédiates ou des recherches de brevets, voient leur utilité mise en doute...

Et pourtant, les Humanités et la sécurité de l'emploi font bien évidemment partie des choses qu'il faut impérativement défendre ! Ces deux « anachronismes », héritage ancien de l'université européenne, sont remis en cause aux États-Unis. Il me semble voir la même tendance se propager aujourd'hui en Australie ou Nouvelle Zélande. Aux États-Unis, le nombre de titulaires est en train de décroître de manière considérable. Auparavant, le parcours normal était le suivant : quand on avait fini sa thèse, on posait sa candidature à des postes d'assistants, pour devenir *Assistant Professor*. Et si on avait la chance d'avoir un poste d'assistant, on était engagé sur la voie de la titularisation (*tenure track*). Au bout de 6 ans, on devait avoir publié sa thèse sous forme de livre, quelques articles et assuré ses missions d'enseignement. Ces six années laissaient le temps de respirer. Les gens n'étaient pas titulaires pendant ce temps-là, mais ils

étaient sur une *tenure track*, engagés dans la voie de la sécurité de l'emploi. Ils devenaient ensuite *Associate Professor*, et étaient titularisés. Ils publiaient alors un livre ou deux pour devenir *Full Professor*. La carrière se faisait comme ça. Dans toutes les universités, c'est ce modèle qui s'appliquait. Maintenant, les administrations universitaires essaient d'avoir de moins en moins de personnels titulaires et de plus en plus de gens dont elles peuvent se débarrasser en fonction des fluctuations du marché : s'il y a plus ou moins d'étudiants, plus ou moins d'argent. À l'université d'Auckland aujourd'hui, on se plaint du nombre trop élevé de titulaires. L'idéal serait un ratio 80/20 : 80% de sécurité d'emploi, 20% de personnes « taillables et corvéables à merci ». Cette règle tend à s'étendre. Aux États-Unis, si on regarde les postes publiés dans *The Chronicle of Higher Education* ou dans la liste annuelle du MLA (Modern Language Association), on s'aperçoit qu'il y a de moins en moins de *tenure tracks*. On recrute de plus en plus des *adjuncts*. Et là, c'est une autre affaire ! Il s'agit de non titulaires, payés à la pièce et privés le plus souvent de *benefits*, c'est-à-dire de toute couverture sociale ou médicale. Généralement, ils passent leur temps au volant de leur voiture entre les universités X, Y et Z, à courir après les heures complémentaires. Ce statut peut durer une éternité, tant que l'*adjunct* n'arrive pas à obtenir un poste d'assistant avec *tenure track*. Mais, officier trois ou quatre ans comme *adjunct*, ce n'est vraiment pas la voie royale pour y parvenir. Et faire de la recherche dans ces conditions, c'est devenu très difficile. On tend donc à précariser les personnels. Dans les universités américaines, on ne compte globalement plus qu'environ 40% de personnels titulaires[5]...

Pour les étudiants, comment s'incarnent les différences entre le secteur privé et le secteur public ? Qu'en est-il des frais d'inscription des étudiants ?

Sur ce point, il faut bien entendu distinguer les universités publiques des universités privées. En ce qui concerne les universités privées, les frais d'inscription sont évidemment très élevés. À Yale ou Princeton, ces frais sont supérieurs aujourd'hui à 50 000 dollars par an, ce qui correspond à un endettement sur 4 ans de plus de 200 000 dollars, sans compter les frais annexes. J'ai des collègues universitaires issus de ces cursus qui remboursaient encore à 40 ans révolus les prêts qu'ils avaient contractés pour financer leur diplôme. Et plus inquiétant, les derniers chiffres montrent que, dans l'endettement des ménages américains, l'endettement lié aux études arrive tout juste derrière celui contracté pour l'achat d'un bien immobilier. Un seuil a sans doute été franchi.

Pour les universités publiques, il faut différencier les étudiants dont les parents résident et payent leurs impôts dans l'État de localisation de l'université (*in state students*), des autres, c'est-à-dire de ceux qui viennent d'un autre État (*out of state students*), ou d'un autre pays, étudiants internationaux. Pour les premiers, dans le cas de l'Université de Californie par exemple, les frais d'inscription s'élèvent aujourd'hui à un peu plus de 10 000 dollars par an. Pour les autres, ceux qui viennent d'un autre État ou d'un autre pays, les montants sont proches de ceux observés dans le privé (36 000 dollars à UCSB, l'Université de Californie à Santa Barbara, publique, 48 000 à USC, l'Université de Californie du Sud, privée). Bien qu'il existe de nombreuses bourses attribuées au mérite ou en fonction des revenus, au final, beaucoup d'étudiants sont contraints de s'endetter (c'est le cas de 56% des *undergraduates*, étudiants de

premier cycle de UCSB). Pour certains, issus de milieux sociaux plus favorisés, ou orientés vers des professions plus rentables, la dette sera absorbable. Pour les autres, elle ne le sera pas, ou difficilement. Pensez que le coût moyen d'une année à USC est, tous frais inclus, de 65 000 dollars, et multipliez par quatre... Je considère quant à moi cette situation intolérable dans une démocratie. Certains étudiants se mettent ainsi en péril et commencent leur vie avec des casseroles financières d'une lourdeur insupportable. C'est le cas aux États-Unis mais aussi en Angleterre, où les études sont devenues, de jour au lendemain, extrêmement onéreuses. Et nous devons lutter en Nouvelle Zélande contre l'augmentation constante des droits d'inscription, heureusement moins élevés, et la privatisation de fait des universités. Cela sera, dans les années à venir, un combat prioritaire partout dans ce monde universitaire globalisé, considéré de plus en plus comme un marché, tandis que les étudiants sont vus comme une clientèle.

Cette notion de clientèle a-t-elle un impact sur l'évaluation des travaux des étudiants ? Y a-t-il une pression sur la délivrance des diplômes ?

Je ne pense pas qu'il y ait encore d'effets majeurs. Ces étudiants s'attendent à ce que les exigences soient là. Ils savent que le sérieux du curriculum fait partie du prix qu'ils payent. C'est même une garantie pour eux de la rentabilité de leur « investissement ».

Si l'on veut structurer grossièrement le système universitaire américain, on peut dire qu'il y a trois grands pôles : les grandes universités (privées ou publiques), les universités moyennes d'État (ou leur équivalent privé) et enfin les *community colleges*, les établissements publics du

supérieur rattachés à des métropoles.

À cela, il faut ajouter un nouveau phénomène qui est en pleine expansion, et qui participe à la construction du nouveau marché du supérieur : les établissements privés en ligne. Ce ne sont pas des universités, mais certaines comptent leurs étudiants par dizaines de milliers. Ainsi, The University of Phoenix, qui, contrairement à ce que son nom indique, n'est pas une université et n'est pas à Phoenix. Elles forment, entièrement en ligne, à des métiers comme celui d'infirmière, ou de géomètre et délivrent donc des diplômes professionnels. Ce sont des *for profit organizations*, à la différence des universités qui sont des *non profit organizations*, des établissements qui ne sont pas censés faire du profit. Frank Donoghue aborde le détail de ces nouveaux dispositifs dans l'ouvrage mentionné plus haut en note.[6]

Le paysage a ainsi été radicalement bouleversé en quelques décennies, mais aussi homogénéisé, au détriment des traditions et des spécificités nationales. Le fait d'avoir pas mal circulé m'a permis de voir l'accélération de ce mouvement. J'écris actuellement un ouvrage avec des collègues brésiliens. Nous travaillions dernièrement sur ce livre et nous discutons de leur université. Ils me disaient : « Ils n'ont plus qu'un mot à la bouche : impact ! » Et j'observe la même chose dans mon université. « Impact ! », c'est une préoccupation majeure de l'administration. Et en discutant avec des collègues ici, à la Sorbonne Nouvelle où j'ai enseigné dans les années 2000, je me suis rendu compte que la notion y était également d'actualité... Mais nous allons avoir l'occasion d'y revenir.

La notion d'impact nous amène à aborder un autre point important de l'entretien. Les scores de publication et autres *impact factor* sont directement connectés au développement d'une forme nouvelle d'évaluation des ensei-

gnants-chercheurs : une évaluation quantitative. Concrètement, les scores de publication régissent-ils les déroulements de carrière ? Les rémunérations des chercheurs ?

L'impact de l'*impact* est réel sur les carrières. La philosophie générale est la suivante : tout doit être évalué, de haut en bas : les universités, les départements et, pour finir, les individus eux-mêmes. Pour les universités, nous avons le classement de l'université de Shanghai. C'est à la fois une conséquence et une condition de possibilité de la constitution d'un marché de l'enseignement supérieur globalisé. Mais ce n'est pas le seul système de classement. Son succès a été tel qu'il a fait école : il y a aussi dans le monde anglo-saxon le *Times Higher Education Ranking* et le *QS World University Ranking*. Pour certaines administrations universitaires, cela vire à l'obsession : sur la page d'accueil de mon université, on rappelle depuis maintenant trois mois que nous sommes quarantièmes en Humanités et Sciences Humaines dans le *QS Ranking*... C'est donc devenu un élément essentiel de la promotion des établissements sur le marché universitaire planétaire, comparable à celui des valeurs financières, qui a d'ailleurs fourni l'inspiration et le modèle. Mais cette logique, qui hiérarchise les établissements de l'enseignement supérieur dans le monde entier, s'applique également avec les mêmes critères aux départements à l'intérieur de chacun de ceux-ci, et, à l'intérieur des départements, aux individus, toujours selon le même type de critères.

Quels sont les critères mobilisés ?

On connaît les critères de classement des universités au plan mondial, publics mais pas dénués d'opacité. Il existe de même une hiérarchie de fait des départements dans une université

comme la mienne : elle est basée sur le nombre d'étudiants, et tend donc à favoriser des formes de clientélisme. Elle est également fondée sur une mesure de la productivité de chaque composante en matière de recherche, basée quant à elle sur des critères de production individuelle sur lesquels je reviendrai. Il y a ainsi une hiérarchie et une compétition financière entre les départements, et donc le risque de voir disparaître des programmes négligés par les étudiants, pour de bonnes ou de mauvaises raisons, et quels que soient par ailleurs leur intérêt ou leur importance culturels. C'est une des difficultés à laquelle sont confrontés ceux qui enseignent les humanités.

Le second critère d'évaluation des départements, c'est donc le cumul des publications individuelles. Cela se traduit, pour les individus à l'intérieur de chaque département, pour les départements dans chaque université, et pour les universités elles-mêmes au plan mondial par une obsession de la visibilité[7], autre conséquence de la gestion néolibérale du monde universitaire comme marché global, qui passe par un côté publicitaire. Ainsi, il y a en ce moment même là où j'enseigne une vaste campagne interne qui vise à accroître « l'impact » de la recherche qui y est entreprise. Cette campagne ne se préoccupe pas d'améliorer la qualité éventuelle des publications, de consacrer plus de temps et de moyens à la recherche. Elle est exclusivement orientée vers la visibilité des travaux de chacun : on nous réunit pour nous expliquer que nos publications doivent être visibles pour accroître notre « impact », et que, pour qu'elles soient visibles, nous devons déposer en nombre sur le *repository* de la bibliothèque de l'université, site de libre accès où toutes les publications peuvent être consultées en ligne. Ce qui pose toute une série de problèmes : la confusion établie, tout d'abord, entre qualité et visibilité, selon le principe que ce qui ne se voit pas n'existe

pas ; la croyance dans la mesure quantitative de la qualité, selon le principe de la conversion mécanique du nombre de publications mises en ligne en nombre de citations attendues de celles-ci ; le fait encore que cette foi dans l'évaluation quantitative mène à terme au dépérissement de l'exercice du jugement critique dans le débat d'idées. Lindsay Waters l'avait souligné dans son ouvrage : tout cela conduit au fait que dans les procédures d'évaluation scientifique, on lit et on discute de moins en moins les travaux des candidats à une promotion ou à une nomination, pour s'en remettre à une sorte de calcul des normes de productivité qui évacue ce qui devrait se trouver au centre des préoccupations d'institutions productrices de savoir, le débat d'idées.

J'ai quitté l'Université de Californie au début des années 2000 ; j'ai ensuite passé une dizaine d'années à la Sorbonne Nouvelle, puis enseigné depuis les années 2010 dans la zone Asie-Pacifique. Ce qui me frappe, c'est l'homogénéité, la rapidité et la brutalité des transformations qui conduisent aujourd'hui dans l'enseignement supérieur globalisé à évaluer en terme « d'impact » la qualité de la recherche universitaire. Ma conviction profonde est que cette évaluation avant tout quantitative – délaissant largement les nécessités d'une discussion approfondie de toute recherche, accélérant toujours plus les rythmes de production et de circulation de celle-ci, visant un effet immédiat de la réception du travail sans considération de la lenteur du temps nécessaire à son élaboration pas plus que de celui de sa diffusion – sapera inéluctablement les fondements mêmes de la recherche dans l'enseignement supérieur, en la dépouillant peu à peu de son bien le plus précieux : le temps. Celui de la pensée, celui de la réflexion.

Quelles sont les instances en charge de l'évaluation des enseignants-chercheurs ? Existe-t-il des institutions comme le CNU (Conseil National des Universités) en France qui statue sur la qualité scientifique des dossiers des candidats à une qualification, à une promotion ou à des CRCT ?

Aux États-Unis, il n'y a aucune instance d'évaluation nationale, hormis pour l'obtention de certaines bourses de recherche. Tout se passe au niveau local, au sein des établissements et des départements. On est évalué par ses collègues les plus proches, puis par une série de comités *ad hoc*, le dernier mot revenant généralement au doyen. L'avis initial, celui des « spécialistes », est souvent déterminant. Et c'est là que le bât blesse, quand on sait que la vie départementale est faite d'une longue histoire d'alliances et de discordes, de complicités et de détestations, au mieux d'indifférences, qui jouent bien évidemment leur rôle dans les procédures d'évaluation. Les choses se passent donc à peu près ainsi : le département se réunit en comité, afin d'évaluer le droit à l'avancement du professeur X. On énonce la règle du jeu : « Le professeur X est au rang Y, il gagne 90 000 dollars par an. Il peut être promu à 93 000 dollars ou avoir une promotion accélérée à 97 000. Mais il peut tout aussi bien stagner à son salaire actuel ». On présente alors le dossier du candidat, et on lit des lettres de recommandation de *referees* extérieurs au département. Suit une brève discussion, le plus souvent à mots couverts, au cours de laquelle je ne me souviens pas d'avoir jamais entendu véritablement discuter du fond de travaux que la plupart n'ont d'ailleurs pas lus. Suit un vote à bulletins secrets. Il arrive que les résultats soient équitables. Mais l'inconvénient de la procédure est évident : ses résultats sont parasités par la nature des relations interpersonnelles à l'intérieur des départements. Quand ceux-ci sont

dysfonctionnels et l'ambiance délétère, les évaluations tournent volontiers aux règlements de compte, plus ou moins feutrés. J'ai toujours pensé que le genre littéraire américain des *campus novels*, ces romans du vase clos académique, trouvaient dans ce genre d'exercice une source inépuisable d'inspiration.

En Nouvelle Zélande, comme en Angleterre, la situation est différente : il y a une instance nationale d'évaluation. Cela s'appelle PBRF (*Performance Based Research Funding*) aux antipodes et REF (*Research Excellence Framework*) de l'autre côté de la Manche. Ces systèmes se ressemblent farouchement, selon une généalogie héritée, j'en ai bien peur, des anciennes administrations coloniales britanniques. Le principe est le même : une évaluation nationale de tous les enseignants chercheurs, qui couvre une période de 6 ans d'activité, au terme de laquelle chacun se voit attribuer une note personnelle, de A à C. La dotation globale des établissements en crédits publics de recherche en dépend. Dans ce type de système, les inconvénients sont autres : des procédures très lourdes, consommant un temps précieux (mon université commence ainsi à se préparer à la prochaine évaluation, qui aura lieu en... 2018), mobilisant des services administratifs entiers sur de longues périodes, mais aussi des procédures opaques et pratiquement sans appel pour des résultats souvent vécus comme injustes, voire punitifs par les chercheurs eux-mêmes. On y retrouve, par ailleurs, l'ensemble des problèmes posés par la mesure de « l'impact », car celle-ci est au cœur de la procédure de notation : une importance égale est attribuée à des modes de reconnaissance extérieurs à l'université (*contributions to the research environment*) et aux jugements des pairs (*peer esteem*) par un système qui privilégie par ailleurs les projets de recherche à la rentabilité

courte et immédiate au détriment d'entreprises intellectuelles plus longues, plus audacieuses, mais plus incertaines.

Voilà ce qu'il me semble pouvoir dire de ce que j'ai pu observer ici et là. Je suis bien conscient du fait que ce sont surtout des inconvénients que j'y ai perçus. Peut-être tout simplement parce que, s'il y a bien une nécessité périodique de l'évaluation de la recherche et des enseignants chercheurs, l'application des logiques néolibérales aux métiers qui sont les nôtres se traduit de plus en plus par des pesanteurs et des contrôles renforcés, que ce soit, comme aux États-Unis, sous la forme de proximités normatives, ou, comme là où je me trouve à présent, sous celle de distances bureaucratiques. Il ne faut cependant pas cesser de le dire et le redire : ce dont la recherche universitaire a besoin avant tout, c'est de temps et de liberté d'entreprendre. Et de moins de contrôle, et de méfiance.

Je ne me prononcerai pas, pour finir, sur la question de savoir si les instances d'évaluation dont dispose l'université française, le traditionnel CNU ou la plus récente AERES, respectent ces nécessités fondamentales : je vous en laisse juges...

Quels sont les effets concrets, dans les universités, de ce classement national ?

Le salaire des enseignants n'est pas touché, mais l'université récolte moins de fonds publics de recherche pour un enseignant chercheur moins bien noté.

Il n'y a donc pas encore de conséquences sur les salaires des enseignants ?

Non, mais c'est probablement la prochaine étape. C'est dans la logique du système. Les universités ont d'autant plus d'argent de l'État qu'elles ont un nombre élevé de professeurs classés A. Elles exercent ainsi une pression constante sur les individus pour qu'ils rentrent dans cette catégorie, et notamment pour que

leurs publications correspondent aux attentes du PBRF. La première conséquence en est le renforcement des exigences normatives quant à la conception et à la réalisation des projets de recherche eux-mêmes. Il s'agit d'aller au-devant des attentes normatives qui définissent ce qu'est un chercheur de type A, et ce que sont les « produits de recherche » (puisque c'est comme cela que l'on nomme à présent dans ces systèmes – *research outputs* – ce que nous pensons et que nous écrivons) qui garantiront l'obtention des bonnes notes... La seconde conséquence, c'est que cette atmosphère de contrôle infantilisant n'est, bien évidemment, pas sans conséquence sur la vie psychique des individus eux-mêmes. Un de mes collègues s'est ainsi effondré lors du dernier exercice du PBRF : mauvaise note, dépression, arrêt de travail de longue maladie. Il n'y a pas à s'en étonner : le plus surprenant, c'est que cela ne se produise pas plus souvent. Car la morosité est générale. Mais il n'y a là rien d'autre à signaler que le fonctionnement ordinaire d'une institution sous influence néolibérale. Avec un effet secondaire, cependant, qui doit être souligné : personne ne parle plus de cet « accident du travail », devenu une sorte de tabou. Ce silence en dit long...

On a vraiment l'impression d'une défiance à l'égard des enseignants-chercheurs... La *libido sciendi* ne semble pas pouvoir exister dans ce système qui cherche à tout contrôler et mesurer... Comme si, sans ces dispositifs, les chercheurs risquaient de ne plus travailler...

C'est en effet une culture de la méfiance. Ainsi, je ne peux pas rentrer moi-même dans l'architecture de mon CV tel qu'il est utilisé par l'université. Je ne peux pas entrer mes publications sur ma page web, mon rapport de

recherche annuel, ou encore mon dossier pour le PBRF. C'est un service spécialisé de la bibliothèque qui s'en charge, va les chercher sur internet, et qui les y rentre. Vous avez donc raison à propos de la défiance. Mais il faut inverser la proposition que vous venez de formuler : ces dispositifs sont précisément conçus pour empêcher les chercheurs de travailler, les empêcher de travailler d'une certaine manière, pour privilégier la productivité au détriment de la créativité.

Est-ce que des mouvements comme celui de la « Désexcellence »^[8] en Belgique existent dans ces universités ? Tout ce qui s'incarne dans la *Slow Science*...

J'ai bien peur que non. Ce que je constate autour de moi, c'est essentiellement de la lassitude, une certaine résignation, ponctuée de refus syndicaux sporadiques.

Est-ce que c'est la précarité de position des gens qui explique ça ?

Non, ceux dont je vous parle sont pour la plupart titulaires. Il ne faut pas se voiler la face. Il y a, là où j'enseigne, une forme d'acquiescement collectif à ce type de management des universités. C'est bien là le problème : le sentiment qu'il n'y aurait pas d'autre voie, pas de possibilité de refus collectif, ou bien qu'il y aura toujours moyen de tirer individuellement bénéfice du système...

Nous avons l'impression que les transformations de l'enseignement supérieur et de recherche en France produisent des configurations paradoxales qui entravent les résistances. D'un côté, les universités en faillite se multiplient : il faut réduire les offres de formation, la précarisation des personnels se renforce... Mais de l'autre, certains pôles (et donc certains universitaires) héritent de mannes de financement colossales à travers les LABEX, IDEX et autres contrats

européens... Pour certains, ces transformations apportent donc un plus non négligeable, et ceux qui n'y ont pas accès multiplient les efforts pour « en être » ! Chacun espère tirer son épingle du jeu...

Je ne vois rien dans la situation que vous décrivez qui vienne contredire ce que j'observe là où je travaille. L'introduction de ces politiques de gestion néolibérale à l'université n'a fait qu'intensifier des formes de concurrence et de compétition entre les individus qui se sont détachées des modèles plus anciens d'émulation et d'excellence, tels qu'ils étaient promus, en France par exemple, par les valeurs traditionnelles de l'école républicaine. Les profits ont cessé d'être essentiellement symboliques, ils sont désormais chiffrés, comme toute valeur d'une économie de marché gagnant progressivement tous les secteurs de la société, y compris, bien sûr, celui de la production des connaissances. Et là comme ailleurs, la distribution inégale des profits est la règle. C'est ainsi qu'un plus pour un petit nombre est aussi clairement un rien pour la plupart.

Mais, à bien y regarder, ce système ne tient pas ses promesses. Une infime minorité des projets sont retenus (que ce soit dans le cadre des ANR, des contrats européens ou des contrats postdoctoraux). Et, au final, nous passons notre temps à rédiger des projets ou à en évaluer, tout cela sur un temps de travail non rémunéré... Ce système d'évaluation et de mise en concurrence repose pour beaucoup sur du bénévolat et ses retombées restent très localisées. Peut-être qu'une forme de résistance peut se nicher là-dedans, si les « ouvriers » du système s'arrêtent et cessent de l'alimenter ?

Vous avez raison. La défense du temps est très importante. La défense du

temps individuel et du fait qu'on a besoin de temps, que ce temps est précieux, et qu'il doit être consacré à l'activité de penser elle-même, plutôt qu'à l'économie parasite, périphérique, qui aujourd'hui l'étouffe. Oui, il faut pouvoir errer, hésiter, se tromper. Il y a un temps nécessaire à l'élaboration de la pensée. La pensée se développe aussi dans la durée, de façon non linéaire, elle a besoin de « temps morts », dont on sait bien qu'ils sont tout, ces temps-là, sauf « morts », justement. Je pense également à autre chose. J'ai lu dernièrement le livre de Jonathan Crary 24/7[9], sur le capitalisme et la fin du sommeil. Il montre que c'est la dernière frontière, ce à quoi on s'attaque à présent. Il donne à voir de façon très convaincante

combien la question du temps – et en particulier des temps « morts » du repos et du sommeil – constitue pour les politiques néolibérales le dernier bastion à conquérir. Du coup, cela indique aussi le terrain sur lequel la résistance est possible : celui du temps, de sa réappropriation, du refus de cette exigence de disponibilité continue qu'on nous impose, de cette mise à disposition permanente qu'on nous réclame. C'est là précisément le contraire de ces politiques de l'accélération, de l'urgence, de la multiplication des tâches et de la productivité : à l'opposé de « l'impact de l'impact », laisser du temps au temps, du temps pour tous...

[1] Lindsay Waters, *L'éclipse du savoir*, Paris, Editions Allia, 2008. Traduction française de l'ouvrage de Lindsay Waters, *Enemies of Promise. Publishing, perishing, and the Eclipse of Scholarship*, Prickly Paradigm Press LLC, Illinois, USA, 2004.

[2] Voir plus loin.

[3] Voir Jean-Jacques Courtine & Claudine Haroche, « Campus américains : le français en déclin », *Le Monde*, 1^{er} novembre 2010

<http://abonnes.lemonde.fr/idees/article/2010/11/01/campus-americains-le-francais-en-declin_1433858_3232.html>

[4] [NDLR] Dont la fameuse « Ivy league » qui ne retient que les 8 établissements les plus prestigieux des USA et qui semble souvent prise en France comme modèle de référence sans aucun recul critique.

[5] On trouvera dans le livre de Frank Donoghue (*The Last Professors : The Corporate University and the Fate of the Humanities*, Fordham University Press, 2008) des éléments chiffrés sur cet ensemble de points.

[6] Frank Donoghue, *op. cit.*

[7] Voir Claudine Haroche, « L'invisibilité interdite », in *Les tyrannies de la visibilité. Etre visible pour exister*, Paris, Erès, 2011.

[8] Voir <http://lac.ulb.ac.be/LAC/home.html>

[9] Jonathan Crary, 24/7. *Late Capitalism & the End of Sleep*, London/New York, Verso, 2013.

Les observations et réflexions critiques de Jean-Jacques Courtine sur le système universitaire nord-américain et sur les évolutions du système universitaire français, récoltées au cours d'un entretien réflexif mené par Christel Coton et Romain Pudal, rejoignent les préoccupations de l'ASES. Pour prolonger ces analyses, en lien avec la situation française de l'enseignement supérieur et de la recherche, nous vous signalons quelques autres ressources, que nous avons proposées ou remarquées.

Sur l'évaluation en France, notre bulletin n°40 [« Lost in Evaluation »](#) (coordonné par Fanny Jedlicki), avec les contributions de Christian Topalov, David Pontille & Didier Torny, Gérard Rimbert et Valérie Boussard.

Sur les effets potentiellement délétères d'une évaluation systématique et récurrente des enseignants-chercheurs dans le cadre austéritaire actuel, voir [notre demande argumentée d'abrogation du décret de 2009](#).

Pour une réflexion sur le processus de transformation néolibérale des universités françaises, voir l'article de Matthieu Hély, dans la revue *Contretemps* : [« Pour l'autogouvernement des universitaires comme résistance à la rationalisation néolibérale de l'enseignement supérieur public »](#).

Sur les transformations des universités françaises, sous l'effet de la LRU et de la « loi Fioraso » de 2013, voir également le compte rendu d'une journée de réflexion organisée en octobre 2013 : [« Les comptes des universités : les conditions de travail des personnels et les risques pour l'enseignement supérieur et la recherche »](#).

Voir aussi sur le même sujet, l'article d'Odile Henry et Jérémie Sinigiglia (publié également sur le site Terrains de Lutte) [« Contraintes budgétaires et stratégies gestionnaires des universités »](#), dans le numéro de la revue *Savoir/Agir* n°29 (automne 2014), dont nous vous recommandons fortement la lecture (pour commander le numéro, c'est [ici](#)).

Enfin sur les frais d'inscription à l'université, signalons la parution récente d'un ouvrage, à la lecture très stimulante, du collectif ACIDES, *Arrêtons les frais ! Pour un enseignement supérieur gratuit et émancipateur*, Paris, Raisons d'agir, 2015.

Fiction

Bienvenue à l'Université Idéale

Par Andrea Bologna

Difficile dans le contexte actuel, entre processus de Bologne, loi Fioraso[1] et menaces sur les rémunérations des vacataires[2], de penser l'institution universitaire « idéale ». Imaginons-la pourtant, puisque la question est posée à la fois par les gouvernant.e.s, qui veulent faire passer leurs réformes, et par les opposant.e.s, qui en souhaiteraient d'autres. Fermez les yeux...

Des bâtiments qui pourraient être classés au patrimoine de l'UNESCO, quelque part dans le sud de l'Europe, en Espagne ou en Grèce peut-être. Le soleil méditerranéen, un vent doux dans une grande ville tout de même, afin d'offrir distractions et loisirs en parallèle à la connaissance. L'université idéale ne serait pas confinée aux frontières nationales, pas assez ambitieuses : elle alimenterait une nouvelle République des lettres, formant des générations d'humanistes sur l'ensemble du continent européen. La transmission des savoirs y serait facilitée par sa taille humaine et un taux d'encadrement particulièrement élevé, avec, par département, une dizaine de professeur.e.s pour une trentaine d'étudiant.e.s. Elle serait spécialisée en sciences humaines, avec seulement quelques disciplines : la sociologie – bien sûr – l'économie, le droit, l'histoire... peut-être la philosophie et la science politique. Elle aurait évidemment un budget conséquent, à la hauteur de son ambition : près de 60 millions d'euros annuels, pour environ 140 étudiant.e.s, une cinquantaine de professeur.e.s et une centaine de postdoctorant.e.s. Sa bibliothèque ferait pâlir d'envie la plupart des établissements français, de même que son nombre d'articles publiés dans des revues de rang A. On proposerait des missions financées

pour passer du temps sur son terrain, des programmes d'échanges pour rencontrer, le temps d'un ou deux semestres, les universitaires d'ailleurs. Le taux de soutenance de thèses dépasserait 80 %. Un centre linguistique permettrait, gratuitement, aux plus motivé.e.s d'enrichir leurs connaissances en langues étrangères, de se perfectionner en anglais. L'équipe dirigeante soutiendrait les initiatives estudiantines, et mettrait d'importants moyens à disposition pour le sport et la culture. Sur le verdoyant campus idéal, il n'est pas rare de croiser un prof prenant une photo du soleil se couchant sur la ville, ou en short sur le terrain de foot, ou encore une guitare à la main dans le groupe de rock local. Le bar et les cafétérias permettraient à tous et toutes d'échanger, de dépasser les barrières sociales, et, pour une fois, de sortir de la rigidité des statuts professionnels, autour d'une cuisine locale variée, très appréciée. Des plaisanteries pourraient fuser, notamment à l'encontre des collègues du nord de l'Europe, peu accoutumé.e.s de ces plaisirs pourtant simples. Plusieurs soirées à thème rythmeraient d'ailleurs l'année académique, pour que les cultures européennes se rencontrent en dehors du domaine strictement universitaire et intellectuel. Proximité, dialogue, convivialité et surtout douceur de vivre.

Bien sûr, il y aurait aussi parfois quelques petites frictions, car, après tout, la vie en société implique nécessairement des malentendus, des maladresses, y compris entre personnes bien intentionnées. Et ce havre de paix, cet îlot entièrement consacré à la production de connaissance suscite à l'extérieur bien des incompréhensions et aussi,

il faut à regret l'admettre, quelques jalousies. C'est donc de l'extérieur que viendraient les premières critiques, d'abord sur les processus de recrutement. Il faut dire que notre université idéale ne serait malheureusement pas ouverte à tout le monde. Son Directeur Général le regretterait, d'ailleurs, mais pour garder d'aussi belles conditions de travail, c'est un choix difficile mais nécessaire. Exit donc les licences et les masters : ici, on ne forme que de futur.e.s docteur.e.s, rémunéré.e.s et trié.e.s sur le volet. « On ne peut pas se permettre », dirait le Directeur Général, que nous nommerons l'Eminent Will E. E. Rough, « de reprendre toutes les bases. Nous faisons confiance à nos collègues de l'ensemble des établissements européens pour former nos jeunes pousses et encourager les meilleurs à poser leurs candidatures chez nous ». Les meilleurs, bien sûr, sont les fils, et parfois les filles, de la grande bourgeoisie blanche de l'Europe Occidentale, piaillent les critiques qui soulignent qu'en plus, les rémunérations varient du simple au triple ! Fonder une université internationale a un coût : il faut bien admettre que dans les différents pays concernés, les formes de contrats ou de bourses et leurs montants varient et changer ce système serait trop compliqué, à l'heure actuelle... Alors oui, reconnaîtrait encore Will E. E. Rough, les Danois.e.s et les Norvégien.ne.s font le même travail que les Grec.que.s et les Chypriotes, aux mêmes conditions, mais avec un salaire trois fois supérieur (de 3500 euros environ à 10500 euros) Et que dire de ces râleurs de Français.e.s et d'Espagnol.e.s qui ont obtenu un contrat avec une couverture sociale alors que la plupart des autres n'ont qu'une bourse et ne cotisent pas pour leurs retraites ! Mais ce n'est qu'une question de temps avant que tout ne s'harmonise. Et puis ce qui compte, c'est la qualité de la recherche. Pour assurer cela, Will E. E. Rough n'aime pas l'admettre mais le bâton fonctionne mieux que la carotte : chaque année, ceux et celles qui ne rendent pas des pages de la qualité exigée à la fin de l'année scolaire, s'ils et elles n'ont pas le soutien de leur directeur ou directrice, font l'objet d'une expulsion, après une vague procédure d'appel. L'adjoint de Will E. E. Rough précise : « Notre fonctionnement est un peu comme un contrat moral : chaque mois de juin est un crève-cœur, vraiment : les étudiant.e.s

rendent leur production et deux de leurs professeur.e.s décident si le passage à l'année supérieure leur est accordé. Malheureusement, chaque année, deux ou trois étudiants doivent nous quitter. C'est très dur pour nous. ». Quand un soutien collectif s'organise contre une exclusion, le corps professoral fait bloc, intimide et pressurise. Il faut savoir, même dans l'université idéale, faire preuve de fermeté. De plus, le programme doctoral est aussi conçu pour faciliter la mobilité : depuis plus de trente ans qu'existe l'Université Idéale, aucun syndicat étudiant ne s'y est implanté : puisqu'on est dans une grande famille, pas besoin de s'organiser. Aussi, les étudiants et les étudiantes savent que leur développement professionnel est au cœur des préoccupations de la direction : pour alimenter leur CV, et puisqu'il n'y a pas sur place de licences pour « se faire la main », ne leur propose-t-on pas d'enseigner aux élèves plus jeunes des universités des environs ? Cette « formation » n'est certes pas rémunérée, mais si c'est pour gagner en expérience ! Du côté des personnels d'entretiens, même avec 60 millions d'euros et un tiers du financement venant du privé, notre université idéale a des contraintes budgétaires. C'est pour cela qu'elle externalise les services de nettoyage, de restauration et de conciergerie, cherchant toujours la compagnie la moins coûteuse, quitte à avoir en place des agent.e.s d'accueil rémunéré.e.s moins de 1000 euros par mois. Il faut dire qu'ils et elles n'ont pas les compétences des professeur.e.s, dont les revenus tournent autour des 10 000 euros mensuels : enfin sont récompensés à leur juste valeur le savoir et la connaissance.

Puisque les Bourdieu et Passeron d'aujourd'hui ne disposent pas du temps nécessaire pour mener une enquête en bonne et due forme, promenons-nous plus avant dans les délicieux jardins de cette Académie idéale. Quel plaisir de humer avec les grands penseurs européens des senteurs de lauriers et de thym ! Nous croisons dans les allées de jeunes gens bien mis, mais décontractés, chemises bien repassées sans cravate, petites robes grises, quelques centimètres au-dessus du genou, avec maquillage discret, cheveux lisses et barbes bien taillées. Le jean's même, n'est pas si rare ; les gestes sont maîtrisés, des sourires discrets échangés lorsqu'on se détend

entre deux cours, parfois autour d'un modeste buffet de traiteur, requis pour un colloque. Tout respire la convivialité. On se connaît, on se reconnaît. Il n'est pas compliqué à l'Académie de créer des liens personnels avec des supérieurs, parfois à l'aide d'un bon mot sur la difficile condition d'intellectuel ou, allez, d'une petite remarque sexiste sur les nouvelles premières années : la bonne humeur, bien sûr, avant tout, et au diable le politiquement correct. Notre université idéale en effet pratiquerait une réelle liberté d'expression et une réelle liberté académique. À travers la porte fermée d'une salle de classe, nous pourrions par exemple entendre un professeur expliquer qu'après tout le capitalisme a véritablement et largement amélioré la condition des femmes : pour preuve, dit-il, l'exploitation physique crasse dont sont victimes les femmes dans le monde musulman, ce monde musulman, continue-t-il, qui n'est pas (encore) moderne et non-capitaliste. Derrière une autre porte, un autre enseignant déplore l'impossibilité d'incorporer dans un programme de séminaire des textes féministes ou même écrits par des femmes : il serait tout disposé à le faire, évidemment, mais il se trouve malheureusement qu'il n'en existe pas sur la construction de l'Union Européenne. D'ailleurs, nous pourrions constater que l'ensemble du corps professoral prête une réelle attention à la cause des femmes : il existe une instance de lutte contre le harcèlement et même si la discrétion reste comme toujours importante – ce sont après tout des affaires privées et très sensibles – on ne nie pas qu'il puisse y avoir quelques problèmes comme ailleurs (Cardi, Pruvost, Naudier, 2005). Will E. E. Rough tempère : ce seraient, le plus souvent, simplement des petites incompréhensions dues à la diversité culturelle au sein de notre Académie. Et puis les petites erreurs, comme proposer un verre à l'une de ses thésardes ou confondre le pays de son thésard avec un autre dans ce grand continent qu'est l'Afrique, sont aussi tolérées puisque nous sommes de toute façon en bonne compagnie. Au fil de nos déambulations, nous comprendrions que cette communauté accepte avec joie les quelques personnes racisées qui franchissent ses portes et s'y sentent immédiatement à l'aise (Ahmed, 2007), jamais questionnées sur leurs origines, leurs

capacités à parler chinois ou swahili. Dans cette grande famille, bien sûr, les rapports sociaux de race n'existent pas, les quelques instances de discriminations ou remarques douteuses sur les origines nationales ou les appartenances religieuses sont prises avec sérieux, loin de constituer le fonds de commerce humoristique d'universitaires en mal de sociabilités. Sur et en dehors du terrain de foot ou des salles de classes, l'humilité semble d'ailleurs le maître mot de ces travailleurs et travailleuses de la connaissance : aucune vaine compétition pour dîner avec tel professeur ou participer à la conférence organisée par telle autre. La grandeur d'âme de chacun et la culture institutionnelle se rejoignent harmonieusement pour que tout se passe dans la plus grande transparence sur le plan universitaire. Appels publics à contribution, générosité intellectuelle, priorité aux membres « juniors » : on est ici bien loin de la logique de réseaux sclérosante et du favoritisme qui existe ailleurs [3].

Poussons désormais, en pensée toujours, la porte du prestigieux centre de recherche en science politique, le Centre Alcide de Gasperi, où travaillent une centaine de chercheurs, chercheuses et post-doctorant.e.s. La production scientifique étant exigeante et difficile à prévoir, les mêmes critiques venues de l'extérieur soulèvent quelques dysfonctionnements et, ô sacrilège, comparent la gestion du centre à celle d'une entreprise. Will E. E. Rough balaye ces inquiétudes et remarques désobligeantes d'un revers de la main : quel mal y a-t-il à vouloir que l'argent public soit utilisé de la manière la plus efficiente possible ? Bien sûr que tous les chercheurs et les chercheuses ne peuvent avoir un contrat unique, à durée indéterminée et à plein temps, puisque tous ne travaillent ni sur les mêmes projets ni avec les mêmes personnes ! On privilégie donc une multitude de contrats courts aux rémunérations très variables – il faut rester flexible –, quitte à les renouveler d'années en années... ou de onze mois en onze mois (pour éviter l'ouverture à certains droits sociaux et autres pesanteurs de l'administration locale). Ces contrats d'« assistants chercheurs » sont tellement faciles à utiliser qu'on y recourt massivement pour du temps partiel (complété par des heures

supplémentaires pas toujours payées) ou même pour effectuer des tâches administratives. Le chercheur du XXI^e siècle aura ainsi appris à maîtriser de nouvelles compétences comme réaliser un budget, réserver restaurants et chambres d'hôtel, créer des affiches et relire les productions de son supérieur hiérarchique. La division entre recherche et administration, la précision sur l'intitulé des postes : des contraintes dont notre université idéale se serait, aux dires de Will E. E. Rough, heureusement affranchie depuis bien longtemps, au nom de la production des savoirs. Il est important que ces post-doctorant.e.s soient autonomes : tant pis s'il n'existe ni représentation dans les instances officielles de notre université idéale,

ni structure pour résoudre leurs problèmes réglementaires et administratifs ou tout simplement pour donner accès aux informations concernant ces fameux contrats d'assistants-chercheurs. De toute manière, les portes du Doyen et du Directeur Général leur sont ouvertes, il suffit de demander.

Will E. E. Rough nous raccompagne devant le grand portail de l'Académie. Devant le soleil couchant qui embrase le ciel au-dessus de la ville en contrebas, il nous souhaite bonne chance, car il sait que réformer l'université française pour qu'elle atteigne ce niveau d'excellence ne sera pas une mince affaire, mais, ajoute-t-il, il a confiance : votre gouvernement est en bonne voie.

Notes

[1] <https://www.solidaires-etudiant.org/blog/2014/10/02/loi-fioraso-transformation-de-lest-toulouse/>

[2] <https://mobprecvaclyon2.wordpress.com/>

[3] <https://www.laviedesidees.fr/Le-localisme-dans-le-monde.html>

Dans la même tonalité, un collectif de jeunes enseignant.e.s-chercheur-e-s et chercheur-e-s, avait publié, en 2012 et 2013, à l'occasion des débats et mobilisations contre la loi sur l'ESR (dite « loi Fioraso », promulguée le 22 juillet 2013), trois papiers que nous vous invitons à relire :

[Marc Sympa](#) (Libération, 25 novembre 2012),

[Marta Savapétay](#) (Mediapart, 6 mars 2013),

[Mikaël Sakkrifié](#) (Mediapart, 21 mai 2013).

Enquête

Les comptes des universités françaises sous la LRU

Entretien avec Jérémy Sinigaglia, MCF à l'Institut d'études politiques de Strasbourg, SAGE (CNRS UMR 7363) Sociétés, Acteurs, Gouvernement en Europe

Une enquête sur les « Comptes des universités » a été lancée par l'ASES. De quoi s'agit-il ?

Il s'agit d'une enquête collective, réalisée au sein d'un Groupe de travail composé de membres de l'ASES. L'idée a germé en 2011 et l'enquête a débuté l'année suivante. Au départ, le groupe était composé d'Odile Henry, Sandrine Garcia, Natalia La Valle, Yann Renisio et moi-même, avec en soutien Véréne Chevalier, Fanny Darbus et Fanny Jedlicki. Nous avons été rejoints plus récemment par Benjamin Lemoine, Ana Perrin-Heredia et Laurène Le Cozanet. C'est un groupe à géométrie et à investissement variables, on avance comme on peut et quand on peut, en fonction de nos diverses contraintes.

L'objectif de ce travail était, dès le départ, à la fois scientifique et militant. Au plan scientifique, nous voulions comprendre les logiques de l'endettement des universités, dont nous n'avions chacun qu'une connaissance partielle, liée à notre propre expérience du système universitaire^[1]. C'est pour cela que nous avons nommé ce groupe de travail « Comptes des universités ».

L'enquête repose sur une série de monographies réalisées dans sept universités, avec des degrés d'avancement et d'approfondissement différents : Créteil, Paris Sud, Grenoble, Aix Marseille, Strasbourg, Lorraine et Versailles Saint-Quentin, et nous aimerions intégrer dans l'échantillon Paris 1 et Amiens. Chaque monographie repose sur deux types de matériaux. D'une part, nous avons réalisé une série d'entretiens avec des collègues membres ou anciens membres du Conseil d'administration de leur université, et

parfois avec des membres d'autres conseils centraux. Nous n'avons pas toujours pu éviter la « langue de bois », selon la position occupée par ces collègues (plus ou moins impliqués, à titre personnel ou selon leur appartenance syndicale, dans la gestion des établissements). C'est néanmoins déjà une information, qui invite à prendre en compte les positions et les trajectoires des membres des CA pour comprendre leurs choix de gestion. D'autre part, nous avons procédé à l'analyse de documents officiels tels que les bilans financiers et les bilans sociaux. Ici, la principale difficulté tient à l'absence de données systématisées ou uniformisées. Les bilans sociaux sont rarement disponibles, ou très tard, malgré l'obligation légale, et les bilans financiers n'ont pas une écriture homogène, ce qui rend très difficile leur lecture et leur comparaison, tant d'un point de vue diachronique que synchronique. Nous travaillons encore à la construction d'indicateurs qui permettraient de comparer les universités. L'autre difficulté tient au fait que la plupart des universités (de notre échantillon mais aussi au-delà) sont engagées, à des stades plus ou moins avancés, dans un mouvement de concentration, du type fusion, association ou COMUE, qui rend très difficile l'analyse de l'évolution des situations budgétaires avant/après fusion, tout comme il est difficile d'évaluer le coût même des fusions.

Assez rapidement, l'objet s'est élargi à la problématique des conditions de travail des personnels. C'est cette deuxième phase de l'enquête que nous allons mettre en œuvre dans les semaines et les mois qui viennent.

Mais, comme je le disais, ce travail a

aussi un objectif militant : nous souhaitons aussi en quelque sorte, pour reprendre une expression consacrée, « armer la critique » et apporter notre modeste contribution aux mobilisations en cours et à venir. Il s'agissait donc d'activer nos compétences de sociologues pour comprendre et lutter contre la situation que nous vivons actuellement.

Comment décrire la situation des universités aujourd'hui ?

La situation des universités, on commence à la connaître assez bien : elle est inquiétante, quels que soient les indicateurs que l'on mobilise pour produire l'état des lieux.

L'élément déclencheur de notre enquête, c'est la déclaration « en faillite » de 11 universités en 2011. Elles étaient 12 en 2012, 15 en 2013. C'est comme cela qu'on a commencé à s'intéresser au budget des universités. Or, malgré les promesses présidentielles de « sanctuarisation », celui-ci est en baisse. Une baisse certes faible – de 0,5% entre 2013 et 2014 pour atteindre 12,8 milliards d'euros – mais avec la « loi de finances rectificatives » du budget 2014, il manquerait, selon la Conférence des Présidents d'Universités, 160 millions d'euros au budget 2015, soit une baisse de 1,25%.

Cette situation a des effets visibles sur l'emploi, notamment sur les postes d'enseignants-chercheurs (EC). En 2014, 2500 postes ont été mis au concours, toutes sections CNU confondues, MCF et PU inclus ; en 2009, il y avait 1000 postes de plus mis au concours, alors que le nombre de départs en retraite est assez stable, voire a eu tendance à augmenter.

Concrètement, cela signifie que les universités fonctionnent avec un nombre très insuffisant de personnels permanents, et compensent en partie ce manque par des personnels précaires. Cela produit des effets sur les conditions de travail des personnels, bien analysés par Fanny Darbus et Fanny Jedlicki[2]. À l'Université de Strasbourg par exemple, l'une des universités sur lesquelles j'ai enquêté, on est à 342 emplois de titulaires (dont la moitié sont des enseignants-chercheurs), ce qui la situe sous le plafond d'emploi autorisé par le ministère. Parmi ces emplois, il y a les fameux « postes gelés »,

des supports d'emploi non remis au concours suite à un départ en retraite ou à une mutation ; ils sont au nombre de 34 dans cette université.

Cela génère aussi des effets sur les conditions d'enseignement, puisque les difficultés financières et la baisse des postes se produisent dans un contexte où le nombre d'étudiants ne cesse d'augmenter. Cela fait partie de ces injonctions politiques paradoxales adressées à l'université : il faut faire des économies et en même temps augmenter le nombre de jeunes diplômés du supérieur, avec un objectif en France établi à 50% d'une classe d'âge en 2020. Injonction paradoxale, donc, puisqu'on assiste à une baisse sans précédent de la dépense moyenne par étudiant, notamment depuis 2010 : faites mieux avec beaucoup moins !

Forcément, la baisse du taux d'encadrement se répercute au niveau de la formation : moins d'enseignants, moins de moyens, plus d'étudiants... donc moins d'enseignement ! En 2012, la présidence de l'Université de Strasbourg s'est fixé comme objectif une réduction de 80 000 heures de cours, soit une baisse de 13,3%. Cet objectif est partiellement atteint aujourd'hui, avec une baisse 48 000 heures en 2 ans. Dans de nombreuses universités, on assiste ainsi à une diminution du nombre de semaines de cours, à des suppressions de cours pourtant inscrits dans les maquettes validées par le ministère, à une diminution du nombre de groupes de TD et donc à une augmentation de leurs effectifs. Ces mesures produisent inévitablement une dégradation des conditions d'enseignement et d'études.

Enfin, les difficultés budgétaires se répercutent aussi sur l'entretien des bâtiments, via des économies réalisées sur les frais de maintenance, comme l'illustrent très bien les photographies publiées sur le Tumblr « universités en ruine »[3]. À Strasbourg, l'Université consacre 5 millions d'euros par an à l'entretien et à la maintenance des bâtiments alors que la dépense nécessaire est évaluée à environ 20 millions par an.

On pourrait en rajouter mais voilà quelques éléments qui définissent la situation actuelle de l'Université.

Comment en est-on arrivé là ? La loi LRU est-elle en cause ?

Oui, tout à fait. Mais la loi LRU doit être vue comme une forme d'aboutissement d'un long processus de réformes plus que comme un point de départ. Je ne vais pas me lancer ici dans une archéologie des réformes universitaires, même s'il y aurait beaucoup à dire. On pourrait remonter loin, avec par exemple la « loi d'orientation sur l'enseignement supérieur » de 1984 (la loi Alain Savary, ministre de l'éducation du gouvernement Pierre Mauroy), qui se présentait déjà comme un loi « d'autonomie » des établissements, tout comme la loi « Faure » de 1968, qui a consisté à accorder l'autonomie financière des établissements à partir d'une dotation globale de fonctionnement[4].

Mais pour expliquer la situation actuelle, il me semble pertinent de remonter au moins au processus de Bologne et à la stratégie de Lisbonne. En 1998, Claude Allègre, ministre de l'éducation du gouvernement de Lionel Jospin – celui qui voulait « dégraisser le mammoth » de l'éducation nationale – a été à l'initiative d'une déclaration à la Sorbonne qui a inauguré la construction d'un Espace européen de l'enseignement supérieur. Cette déclaration a été ratifiée par plusieurs ministres de l'enseignement supérieur en Europe et suivie de la mise en place de ce que l'on appelle le « processus de Bologne », qui construit un marché européen de la formation et qui, concrètement, instaure une forme de concurrence, de compétition internationale entre les établissements d'enseignement supérieur. Ce processus a été renforcé en 2000 par la « Stratégie de Lisbonne », dont l'objectif était que l'Europe devienne « l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde ». C'est ce qui a donné lieu en 2002 à la réforme LMD, visant à uniformiser le système d'enseignement au niveau européen.

Pourquoi je raconte tout cela ? Parce que dans le « processus de Bologne », il est indiqué que la « rigidité » du système administratif universitaire français (son mode de financement, le statut de ses fonctionnaires) constitue un frein à la

compétitivité des universités sur le plan international.[5]

Dans les années qui ont suivi, on a donc assisté à des réformes visant à assouplir ces rigidités. Comme la question des « statuts » des fonctionnaires est trop sensible pour être attaquée frontalement, les réformes ont porté surtout sur les modes de financement de l'université et sur l'évaluation de l'activité, via la création d'agences comme on en trouve dans de nombreux autres domaines de l'action publique.

En 2005, est créée l'Agence nationale pour la recherche, qui est chargée de financer une partie de l'activité scientifique à partir de projets. Or ce financement au projet est incompatible avec la pérennisation des emplois : les laboratoires embauchent des doctorants et surtout des post-doctorants, bien heureux de trouver un emploi, mais dans des conditions de précarité importante... En 2007, est créée l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), qui est chargée, comme son nom l'indique, d'évaluer la manière dont les universités assurent leurs missions d'enseignement (nombre de diplômés, taux de réussite...) et de recherches (avec le développement de la mesure « bibliométrique » de la production des chercheurs).

Entre les deux, on peut mentionner la création, en 2006, des Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES), visant à regrouper les établissements, et remplacés en 2013 par les « communautés d'établissements » (ComUE)... Je ne développe pas, mais on est toujours dans ce même processus de rationalisation des administrations publiques.

Le dernier étage de la fusée, c'est le vote en 2007 de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités, dite « loi LRU » ou « loi Pécresse » du nom de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche du gouvernement Fillon. Cette loi est l'aboutissement d'un long processus qui conduit à l'autonomie budgétaire des établissements de l'enseignement supérieur. Quand elle a été votée, les universités avaient cinq ans pour passer aux Responsabilités et compétences élargies (RCE), c'est-à-dire à la

pleine autonomie budgétaire et dans la gestion de leurs ressources humaines, avec des possibilités élargies de recrutement, la gestion des primes, etc.[6] Ce décalage dans le passage aux RCE explique la désynchronisation des situations de faillite ou de difficultés budgétaires.

J'ajoute un dernier élément : le changement en 2009 du mode de calcul des dotations ministérielles des établissements. On passe, pour aller vite, du système dit « San Remo » qui reposait essentiellement sur l'activité des établissements, au système dit « Sympa », Système de répartition des moyens à la performance et à l'activité, qui intègre davantage la question de la performance : taux de réussite en licence, nombre de doctorats délivrés, nombre de publications des chercheurs...

Quelles sont les logiques concrètes qui causent « l'endettement » des universités, et creusent leurs budgets ?

Les difficultés budgétaires des universités sont une conséquence directe du passage aux RCE : les universités doivent en effet disposer d'un fonds de roulement de 30 jours, c'est-à-dire d'une réserve budgétaire qui permette de financer un mois de salaires. Si elles descendent en dessous de 30 jours pendant deux années consécutives, elles sont menacées d'être placées sous la tutelle du rectorat. Selon un rapport de 2013 de Thierry Mandon (député PS de l'Essonne), sur les 96 universités passées aux RCE, six universités seraient en déficit, 38 auraient un fonds de roulement inférieur à 30 jours et 14 auraient un fonds de roulement inférieur à 15 jours[7].

L'enquête que nous avons réalisée a permis d'identifier très concrètement les mécanismes qui conduisent au grignotage du fonds de réserve et donc aux difficultés budgétaires.

Le principal responsable est le mécanisme du Glissement vieillesse technicité (GVT). Comme je l'ai dit, avec le passage aux RCE, les établissements ont la charge intégrale des frais de personnels dans le cadre d'un budget global. Or la dotation des universités fait abstraction de l'évolution de la masse salariale. Le GVT est le mécanisme par lequel évolue cette masse salariale. Cette évolution

est, d'une part, fonction de la progression des qualifications, et donc des traitements, mais aussi du simple « vieillissement » des personnels, et donc de l'avancement d'échelon. Et comme ces éléments renvoient aux statuts de la fonction publique, les établissements « autonomes » ne peuvent les maîtriser. Cette évolution est, d'autre part, fonction du solde des entrées et des sorties d'emploi. Et puisqu'on ne peut pas licencier les fonctionnaires, le seul moyen de réduire la masse salariale est de jouer sur les « entrées » : c'est-à-dire de « geler des postes », ne pas remettre au concours des postes vacants, et aussi de ne pas reconduire des contractuels et des vacataires.

L'enquête a cependant montré que ce GVT, souvent positif, ne pèse pas toujours de la même manière ni dans les mêmes proportions sur le budget des universités. Il est plus élevé dans les universités prestigieuses qui à la fois gardent plus longtemps leurs Maîtres de conférences et attirent de nombreux Professeurs ; c'est le cas de Paris 1, par exemple. En revanche, dans les universités plus modestes, parfois considérées comme des universités de début de carrière, le *turn over* est plus important et les fonctionnaires devenus plus « coûteux » sont plus fréquemment remplacés par de nouveaux fonctionnaires aux échelons plus modestes.

D'autres types de dépenses, variables d'une université à l'autre, sont engendrés par les nouveaux besoins créés par le passage à l'autonomie. Il y a par exemple des dépenses de communication, des frais de représentation, liés aux contraintes de visibilité et d'attractivité qui découlent de l'intensification des logiques de concurrence entre universités. Les universités sont gérées comme des marques, comme des entreprises en concurrence sur un marché. Elles consacrent alors parfois beaucoup d'argent à la création d'un logo par une entreprise de communication. Des dépenses importantes dites de pilotage pèsent également, du fait de leur accumulation, sur les budgets des universités. Elles concernent par exemple des audits, confiés à des cabinets de conseils, sur la réorganisation des services dans les cas des fusions ou des candidatures aux projets d'excellence (Labex, Idex...), pour des sommes pouvant atteindre plusieurs dizaines

voire plusieurs centaines de milliers d'euros. En 2008-2009, le cabinet Deloitte a ainsi facturé 580 000 euros son audit concernant la mise en place de la nouvelle université fusionnée à Strasbourg. Ces dépenses témoignent de la mise en place d'un véritable marché de l'audit censé préparer la mise en œuvre des réformes et profitant largement à ces cabinets privés. Dernier élément, sans prétention d'exhaustivité : dans certains cas, la logique gestionnaire contribue elle-même, de façon apparemment paradoxale, à alourdir à terme les dépenses, par exemple, quand elle conduit à diminuer significativement le nombre d'emplois de rang C (tels que les agents d'entretien) au profit d'emplois de rang B destinés à renforcer les équipes administratives dont les compétences sont nécessaires pour faire face aux contraintes de gestion imposées par la LRU.

Comment les établissements gèrent-ils la crise ?

C'est effectivement une question que nous nous sommes posée. D'une part, parce qu'à ce train-là, la totalité des universités devrait être en faillite ; or, ce n'est pas le cas. D'autre part, parce qu'on a constaté que des universités déclarées en faillite à un moment donné parvenaient, dès l'année suivante, à retrouver des situations d'équilibre budgétaire. Cela nous a amené à nous intéresser à la manière dont les équipes dirigeantes procédaient dans ce contexte difficile.

Pendant les premières années, les universités ont généralement tenté de maintenir le cap sans trop faire de changements ; pour ce faire, elles ont « grignoté » dans leur réserve afin d'assurer le fonctionnement de l'établissement. Mais quand le fonds est épuisé, ou presque, la seule manière d'éviter la mise sous tutelle est de procéder à des coupes ! Et on retrouve tous les éléments cités plus haut : le gel des postes (qui de transitoire devient pérenne avec un mécanisme de « gel tournant »), la réduction de l'offre de formation, l'augmentation du nombre d'étudiants par groupe, etc. On assiste même à des innovations surprenantes : à l'Université de Lorraine, certains départements ont inventé la « marge de surbooking » ! Ce joli terme de la

novlangue managériale ne dit pas autre chose que cela : bien que la règle prévoie l'ouverture d'un nouveau groupe de TD à partir de 45 étudiants, celle-ci ne sera appliquée que si l'on dépasse les 49 inscrits (en comptant sur l'éventuelle défection d'une partie des étudiants pour faire tenir ces groupes dans des salles qui peuvent rarement en accueillir autant).

C'est d'ailleurs toute la force de ces « réformes ». En réalité, en tant que telle, la LRU n'impose ni la réduction du nombre de postes, ni le sacrifice des conditions d'enseignement... Par contre, elle pose le cadre budgétaire qui contraint les équipes présidentielles, bon gré mal gré, à l'« effort de rationalisation » attendu. Il y a donc une forme de dilution et surtout de délégation de la responsabilité du ministère (MESR et Bercy) vers le niveau local des équipes dirigeantes, composées pour partie, rappelons-le, d'acteurs concernés, d'universitaires, sommés d'assumer ce qui est présenté comme « leurs choix ». L'effort de rationalisation est ainsi censé être perçu comme plus légitime dans la mesure où il est accompli et assumé par les acteurs eux-mêmes.

Si certaines techniques de gestion de la crise sont communes à l'ensemble des établissements, l'enquête a également montré que les stratégies de « développement des ressources » dépendent aussi des particularités locales. Par exemple, lors des fusions, certaines universités ont intégré un IUFM (ESPE), qui a constitué pour elles une réserve de postes permettant d'absorber en partie les effets de la crise. L'université de Créteil a ainsi bénéficié d'une réserve de 137 postes, qui ont été en partie redéployés en fonction des besoins. Autre exemple : si dans la plupart des cas l'augmentation des frais d'inscription ne peut légalement constituer un levier pour augmenter les recettes au niveau de la formation initiale, elle peut tout de même en être un dans trois situations : certaines composantes (comme les Instituts d'études politiques ou certaines Écoles de management au sein des Universités) bénéficient d'un droit dérogatoire à imposer des droits d'inscription plus élevés (et plusieurs l'ont fait) ; les Universités peuvent aussi créer des Diplômes d'universités (DU)

dont les frais d'inscription ne sont pas cadrés nationalement (jusqu'à 400 euros de plus qu'une inscription en L1) ; enfin, les étudiants étrangers constituent une ressource intéressante car peuvent s'ajouter aux frais d'inscription limités par la loi des frais de dossier parfois très importants (justifiés par le travail administratif « supplémentaire » nécessité, de traduction notamment).

Plus largement, dans des établissements qui ont pour mission l'enseignement supérieur et la recherche, il y a logiquement deux axes principaux sur lesquels il est possible d'intervenir pour réaliser des économies ou augmenter les recettes : l'enseignement et/ou la recherche. Et l'intérêt de ce jeu est renforcé par le passage au système Sympa, où l'on gagne à être « performant » sur l'une et/ou l'autre mission. Notre enquête tend à montrer que les stratégies qui consistent à favoriser une dimension ou l'autre ne répondent pas prioritairement à des choix rationnels mais qu'elles sont au contraire largement dictées par les ressources dont disposent les Universités et à la position qu'elles occupent dans le champ universitaire, et donc à leur histoire.

Ces stratégies contribuent par ailleurs à renforcer la polarisation du champ voire, en partie, à le reconfigurer (la suite de l'enquête

nous permettra de préciser cette hypothèse). À un pôle, on trouve notamment les universités les plus prestigieuses, figurant éventuellement dans le classement de Shanghai, et qui possèdent des « raies brillantes » : cet autre terme de la novlangue managériale désigne les « points forts » des universités, comme par exemple la présence d'un prix Nobel. Ici la stratégie consiste plutôt à entretenir ces points forts et donc à valoriser la recherche et le principe de l'excellence. Et cela se fait parfois au détriment de la mission d'enseignement. À l'autre pôle, on trouve les universités qui ne possèdent pas ces « raies brillantes » et qui réduisent généralement d'abord les budgets recherche en tentant de maintenir autant que possible l'offre de formation, en termes de volume horaire et de diversité de parcours et d'options proposés aux étudiants.

Bien sûr, ces logiques ne créent pas les inégalités entre les universités, qui existaient déjà avant ces réformes. Mais il est clair qu'elles contribuent à la fois à les objectiver, ce qui correspond bien à l'idée d'une mise en concurrence des universités, et à les renforcer. Elles accentuent de fait la polarisation du champ universitaire. La suite de l'enquête nous permettra d'avoir une vision plus claire des reconfigurations de l'espace universitaire découlant de la mise en œuvre, à tous les niveaux, de ces réformes.

[1] Un premier article est paru en septembre : Odile Henry, Jérémy Sinigaglia, 2014, « De l'autonomie à la mise sous tutelle ? Contraintes budgétaires et stratégies gestionnaires des universités », *Savoir/agir*, n° 29, p. 15-24.

[2] Fanny Darbus, Fanny Jedlicki, 2014, « Folle rationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Universitaires en danger », *Savoir/agir*, n° 29, p. 25-34.

[3] <http://universiteenuirues.tumblr.com/>

[4] Abélard (collectif), 2003, *Universitas calamitatum : le livre noir des réformes universitaires*, Bellecombe-en-Bauges, Editions du Croquant.

[5] Sandrine Garcia, 2007, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 166-167, p. 80-93 ; Christian de Montlibert, 2004, *Savoir à vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Paris, Raisons d'agir.

[6] Corine Eyraud, 2013, *Le capitalisme au cœur de l'Etat. Comptabilité privée et action publique*, Bellecombe-en-Bauges, Editions du Croquant, coll. Dynamiques socio-économiques.

[7] Thierry Mandon, 2013, « Annexe n°38. Recherche et enseignement supérieur. Enseignement supérieur et vie étudiante », *Rapport pour la Commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire sur le projet de Loi de finances pour 2013*.

Adhésion



Rejoignez-nous !

Depuis 1989, l'ASES

- assure la défense et la promotion de la sociologie dans l'enseignement supérieur,
- est attentive aux modalités des recrutements universitaires, à l'évolution des carrières et à tout ce qui compose notre activité de travail au quotidien,
- organise des journées pédagogiques sur des sujets sensibles pour l'université,
- diffuse des informations, des études et analyses auprès de ses quelque 1200 membres en organisant un espace de discussion et d'échange de plus en plus mobilisé.

Les dégâts de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités de 2007 sont partout visibles. Plus que jamais la sociologie et ceux et celles qui l'enseignent ont besoin de se rassembler.

L'ASES travaille en étroite relation avec des associations engagées sur les mêmes causes, notamment l'Association française de sociologie (AFS) et l'Association des Professeurs de Sciences Économiques et Sociales (APSES).

Adhérez pour soutenir l'action de l'ASES. Vous pourrez ainsi participer à la vie de l'association et aux assemblées générales. Vous recevrez aussi les comptes rendus du CA.

Pour adhérer

- **35 euros : Professeur-e-s des universités, DR CNRS ou EPST.**
- **25 euros : MCF, Chargé-e de Recherche CNRS ou EPST.**
- **5 euros : doctorant-e, docteur-e sans poste...**

Vous pouvez procéder à votre adhésion en ligne sur le site de l'association (www.sociologuesdusuperieur.org) avec un paiement sécurisé via Paypal ou renvoyer le bulletin ci-après accompagné de votre chèque à l'adresse suivante :

*À l'attention de Nicolas Sembel
ESPE Aquitaine
160 avenue de Verdun
33700 Mérignac*

Bulletin d'adhésion à l'ASES 2014/2015

NOM : _____

Prénom : _____

Fonction : _____

Établissement : _____

Adresse électronique : _____

Adresse personnelle : _____

Téléphone : _____

SOCIOLOGUE

Gel des postes

Précarité des jeunes chercheur-e-s

Course à l'«excellence»

«Sociologie = usine à chômeurs»

Manifs contre «la théorie du genre»...

Budgets en berne

L'ASES A BESOIN DE TOI

L'Association des sociologues enseignant-e-s du supérieur (ASES) a pour objet d'assurer la défense et la promotion de la sociologie dans l'enseignement supérieur.

Rejoignez-nous ! Adhérez à l'association !

(doctorant-e-s et précaires 5 € ; MCF/CR 25 € ; PR/DR 35 €)

contactases@gmail.com

www.sociologuesdusuperieur.com