



La contribution économique et sociale **de l'Université**

→ Dossier coordonné par Michel Maric, membre du Bureau national, et Florent Tétard, membre de la Commission administrative

Comment détruire un service public ? « Commencez par baisser son financement, analyse Noam Chomsky dans *Requiem pour le rêve américain*. Il ne fonctionnera plus. Les gens s'énerveront puis ils voudront autre chose. C'est la technique de base. » Et c'est bien, considère-t-il, ce qui arrive au service public de l'éducation, de la maternelle à l'université. Pourtant, aux États-Unis comme en France, comment croire que le droit à l'éducation, affirmé à une époque où nos sociétés étaient bien moins riches, ne puisse plus être pleinement financé aujourd'hui ? Les questions relatives à sa rentabilité (qui n'a à proprement parler aucun sens), à son coût ou aux difficultés que nous aurions à présent à le financer, ne tiennent pas. L'idéologie du marché, avec ce qu'elle porte ici de violence contre le principe de solidarité sur lequel se sont construits nombre de services publics, ne suffit pas. Ce dossier le montre : l'Université est loin d'avoir à rougir de ses résultats ou de sa contribution économique et sociale.

Quelles rentabilités pour les universités ?

→ par Michel Maric, membre du Bureau national, et Florent Tétard, membre de la Commission administrative

Comment évaluer la valeur de la richesse créée par l'Université ? Peut-on (sérieusement) s'interroger sur la rentabilité de l'enseignement supérieur et de la recherche ? Chiche ! Mais il faut alors le faire rigoureusement.

La scène se déroule il y a quelques années, pendant le conseil d'administration d'une université s'appêtant à passer aux responsabilités et compétences élargies (RCE). Deux inspecteurs généraux de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR), diaporama à l'appui, expliquent aux administrateurs que la valeur ajoutée (c'est-à-dire précisément la création de richesses nouvelles) de leur université est rien moins que négative. Ne comprenant pas grand-chose pour la plupart au discours qui vient de leur être tenu, sorte de formation en haut débit aux ratios de gestion (bonne, cela va sans dire) tels qu'ils sont standardisés par les règles de la comptabilité d'entreprise, une grande part des administrateurs entend toutefois parfaitement la conclusion – sur laquelle d'ailleurs les inspecteurs venaient d'insister : « *Notre valeur ajoutée est négative...* » Mais des universitaires siégeant dans ce conseil en sortent quelque peu heurtés, s'interrogeant encore à la sortie sur le calcul par lequel les inspecteurs parviennent à cette conclusion. La comptabilité nationale, telle qu'elle est tenue en France par l'Insee, évalue la valeur de la création de richesses nouvelles par la différence entre la valeur de la production au cours d'une période (calculée « *aux prix du marché* » et proche donc d'une notion de chiffre d'affaires) et la valeur des « *consommations intermédiaires* » que constituent les biens et services consommés ou transformés pour obtenir ladite production. Mais lorsqu'il n'y a pas de « *prix de marché* », comme c'est le cas pour la production des administrations publiques, la valeur de la production est alors évaluée, de manière cohérente, par les coûts de production eux-mêmes. On mesure l'absurdité que représente l'idée même de vouloir calculer la valeur ajoutée d'un service

public avec des outils inappropriés, comme le sont ici ceux de la comptabilité d'entreprise, pour l'évaluation de la richesse créée par un service public. Tout comme l'absurdité d'une volonté de valoriser par un indicateur



unique et simplement monétaire un certain nombre d'activités⁽¹⁾.

Mais pourquoi s'arrêter en (si mauvais) chemin ? Ne peut-on pas se prononcer sur la question de la rentabilité ? La notion de rentabilité, rapport entre un revenu obtenu et les dépenses effectuées pour l'obtenir, est bien connue des gestionnaires. Toute la question est alors de savoir ce que l'on entend ici par « rentabilité » : que comptent-on comme « revenu obtenu » (le numérateur) et comment évalue-t-on les « dépenses effectuées pour l'obtenir » (le dénominateur) ? L'ambition est de taille pour l'enseignement supérieur et la recherche (ESR), comme pour l'ensemble des

services publics, tant elle mêle dans la réalité des données quantifiables et des éléments qualitatifs, quant à eux par nature difficiles à quantifier. Mais ne s'apparente-t-elle pas à une question aussi absurde que le serait une interrogation portant sur la rentabilité d'un sentiment amoureux ? Sauf que rien n'est trop absurde quand on aime... le marché et la marchandisation des services publics. Impressionnés par la rationalité de raisonnements gestionnaires mal compris (mais il faut reconnaître que ce sont le plus souvent les seuls qu'ils connaissent), beaucoup se laissent prendre à ce piège en oubliant un peu trop vite des aspects qui, à défaut de ne pouvoir se réduire à une évaluation monétaire, n'en sont pas moins quantifiables.

Ainsi, nous le savons, l'ESR doit relever le défi de la diffusion du savoir et de sa création dans le contexte de profondes mutations économiques et sociales. L'un des premiers enjeux, pour un numérateur qui dans un ratio de rentabilité prendrait en compte les résultats obtenus de l'ESR, est celui, nous dit-on, de la réponse au besoin en diplômés sur le marché du travail. Selon le très sérieux rapport prospectif Dares-France Stratégie⁽²⁾, le flux annuel de postes à pourvoir sur la décennie 2012-2022 s'élève, pour le scénario médian, à 800 000 emplois par an (dont 180 000 en création nette).

Pour répondre aux besoins du marché du travail, par rapport au flux 2016, l'ESR devrait alors augmenter à court terme sa capacité de formation annuelle de 46 000 étudiants de niveau DUT-BTS (+0,9 % par an et +4,6 % à 5 ans), de 64 000 au niveau licence (+1,9 % par an et +9,9 % à 5 ans), de 89 000 de niveau master (+2,7 % par an et +14,1 % à 5 ans) et, enfin, former dans le même temps près de 2 300 docteurs supplémentaires (+0,9 % par an et +4,5 % à 5 ans). La mutation majeure porte sur une accélération des besoins en hautes qualifications, surtout de niveau master, qui représentera 45 %

▼
La question n'est-elle pas aussi absurde qu'une interrogation portant sur la rentabilité du sentiment amoureux ?
▲

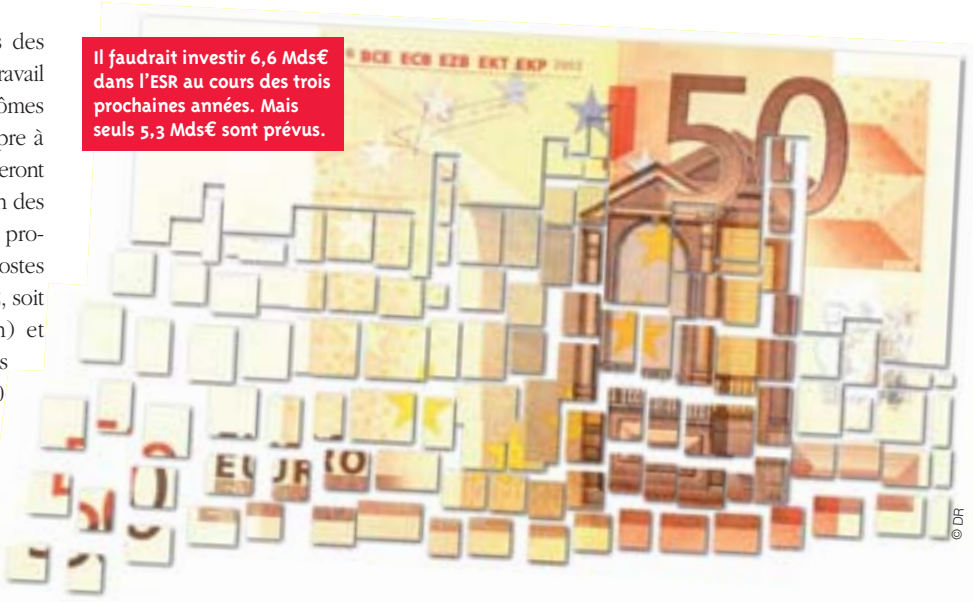
des créations ou mutations annuelles des postes. Et cette évolution du marché du travail vers des emplois nécessitant des diplômes universitaires plus élevés n'est pas propre à la France⁽³⁾. En outre, les femmes constitueront une part importante de cette progression des qualifications avec +2 points dans les professions intermédiaires (51,4 % des postes seront occupés par des femmes en 2022, soit 41 000 femmes supplémentaires/an) et +3 points parmi les cadres (46,4 % des postes occupés en 2022, soit 52 000 femmes supplémentaires/an).

De son côté, l'Observatoire français des conjonctures économiques (OFCE), dans le cadre du Livre blanc de l'enseignement supérieur et de la recherche 2017, en se basant sur l'hypothèse de long terme de 60 % d'une classe d'âge (parmi les 25-34 ans) dans l'enseignement supérieur en 2036, projette une augmentation de 2,4 % par an de la population étudiante, soit 60 000 étudiants supplémentaires par an. Parallèlement, pour les personnes dont le dernier diplôme le plus élevé est un diplôme de niveau baccalauréat ou équivalent, l'employabilité (liée à l'automatisation) touchera plus de 4 millions de personnes, nécessitant un vaste plan de formation continue (ou formation tout au long de la vie) pour lequel les universités se trouveront nécessairement en première ligne. Alors, au dénominateur de notre ratio de rentabilité, nos investissements sont-ils à la hauteur de ces besoins ? La France a investi 2,25 % de son produit intérieur brut (PIB) en recherche et développement (R&D) en 2014 et devra investir 2,75 % à l'horizon 2022 si elle ne veut pas décrocher en termes de formation supérieure et de recherche – conformément au cap européen de 3 % du PIB en R&D.

Le projet de loi de programmation des finances publiques 2018-2022 soumis à l'Assemblée nationale et au Sénat⁽⁴⁾ prévoit une évolution des dépenses pour l'ESR passant de 1,222 % du PIB (27 milliards d'euros – Mds€ – en 2017) à 1,237 % (28 Mds€ en 2020). Cela représente un accroissement du budget de l'ESR de 0,018 % du PIB.

D'après le grand plan d'investissement (GPI), les sommes devraient être affectées directement aux ministères. Cependant, pour des raisons de lisibilité ou d'arbitrage non résolu, la ligne budgétaire du GPI sur l'ensemble des ministères n'est pas ventilée. Le Premier ministre, Édouard Philippe, a proposé d'affecter en moyenne annuelle 0,068 % de PIB

Il faudrait investir 6,6 Mds€ dans l'ESR au cours des trois prochaines années. Mais seuls 5,3 Mds€ sont prévus.



venant du GPI à l'ESR sur les volants réussite en licence, universités de rang mondial, immobilier, recherche et innovation, à la suite des alertes syndicales et de lettres ouvertes de Prix Nobel. L'année 2018 se situe donc quasiment dans la trajectoire proposée par le Livre blanc – en tenant compte des rattrapages sur des engagements européens non financés lors de l'ancienne mandature.

Dès lors, le défi majeur de répondre à l'augmentation des qualifications de 2017 à 2022 risque d'être contrarié par une asphyxie des universités. Car pour répondre à ces besoins, il faudrait investir 1,1 Md€ supplémentaires/an⁽⁵⁾ – dont 55 % pour la formation des étudiants supplémentaires.

L'effet de cette augmentation du niveau général des qualifications sur l'environnement économique et social a déjà été évalué. L'entrée sur le marché du travail de ces étudiants diplômés entraînerait une augmentation de la masse salariale directe nette (hors cotisations) de 3,65 Mds€/an, soit un total sur trois

ans (2018-2020) de 25,5 Mds€ supplémentaires de revenus. Le rapport Biggar Economics avait évalué en 2015 que 1 € investi dans l'ESR générerait 4,49 € dans l'économie nationale. Même si cela est méconnu de nos concitoyens, l'ESR est un puissant levier de réponse aux défis économiques et sociaux contemporains et un véritable incubateur de richesses. Vous avez dit « rentable » ? L'ESR, c'est bien plus que ça ! ●

▼
Un euro investi dans l'ESR génère plus de quatre fois plus de richesses dans l'économie nationale.
 ▲

(1) On se reportera avec intérêt sur ces questions à l'ouvrage de Jean-Marie Harribey, *La Richesse, la valeur et l'inestimable. Fondements d'une critique socio-écologique de l'économie capitaliste*, Les Liens qui libèrent, 2013 ; ainsi qu'à la note de Michel Husson, « Comptabilité nationale et valeur non marchande », n° 103, 18 octobre 2016, hussonet.free.fr/apupu.pdf.

(2) « Les métiers en 2022 », www.strategie.gouv.fr/publications/metiers-2022-prospective-metiers-qualifications.

(3) Les données produites par l'Observatoire français des conjonctures économiques (OFCE) par ailleurs sur la ventilation des familles professionnelles recourent les précédentes.

(4) www.senat.fr/leg/pj17-057.html.

(5) Pour un total de 6,6 Mds€ au cours des trois prochaines années.

LES PIÈGES DE L'UNIVERSITÉ « RENTABLE »

En termes de conséquences pour les étudiants eux-mêmes d'une marchandisation de l'enseignement supérieur, le remarquable documentaire de Jean-Robert Viallet, *Étudiants, l'avenir à crédit*, en montre les effets pervers via un accroissement des coûts d'inscription, de l'endettement qui en découle pour les étudiants des classes moyennes et populaires, et le piège que cet endettement représente dès l'entrée dans la vie active.

Le SNESUP-FSU a acquis les droits de diffusion dans ses sections. Un DVD peut être adressé aux responsables de section sur demande.



Entre art et science, les premiers débats sur l'utilité de l'Université

→ par Christophe Pébarthe, secrétaire national, coresponsable du secteur Recherche

Les débats sur l'utilité de l'Université sont anciens. Sous la Troisième République toutefois, lorsqu'elle créa l'Université nouvelle, il ne s'agissait pas d'économie mais de démocratie.

La mesure d'une rentabilité quelconque de l'Université suppose au préalable de s'être entendu sur son utilité, sauf à ne la considérer que comme un coût. Avec la loi LRU, la professionnalisation – ou plutôt l'employabilité – est aujourd'hui le critère unique à l'aune duquel l'institution universitaire est jugée. En allait-il autrement lorsque la Troisième République créa l'Université nouvelle? Autrement dit, quelles ambitions pour cette institution les républicains de la fin du XIX^e siècle formulaient-ils?

Naissance de l'Université républicaine

Rappelons en effet que jusqu'en 1870, en France, l'enseignement supérieur n'existe pas véritablement. Les professeurs donnent des cours publics dispensés devant un public bourgeois, femmes du monde et officiers en retraite. En 1877, onze professeurs se disputent six étudiants à la faculté des lettres de Paris; 1 637 étudiants pour 52 professeurs en 1900. Les premières bourses commencent à être attribuées, des cours fermés sont institués, de nouvelles facultés sont créées par lois et décrets entre 1885 et 1896. Au même moment, en 1902, une grande réforme des collèges et lycées est lancée. Elle crée notamment quatre filières d'accès à l'université, la D, sciences et langues, ne comportant pas de latin. Il est désormais possible d'intégrer l'enseignement supérieur sans avoir récité la moindre déclinaison latine, en ayant suivi des cours de langues vivantes et de sciences. Ce changement avait été précédé en particulier par le remplacement du latin par le français en 1880 pour l'exercice de la composition, une épreuve du baccalauréat.

Plus généralement, une certaine conception scientifique s'empare des universités, allant bien au-delà des sciences expérimentales. L'esprit scientifique s'empare des lettres et triomphe dans l'exposition de méthodes dont l'apprentissage est associé à l'égalité



Élitiste, l'Université se démocratise peu à peu au début du XX^e siècle (ici, la cour d'honneur de la Sorbonne).

CC-BY-SA/SNESUP/Solignac SG

républicaine. L'explication de texte et son grand promoteur Gustave Lanson en constituent l'exemple le plus abouti. Le goût qui assurait la domination sans partage des bien-nés s'efface au profit de « *la recherche méthodique du vrai* » (Lanson). Désormais, l'excellence s'apprend, elle ne s'hérite plus. Telle est du moins l'antienne de ces républicains qui ne s'inquiètent ni des femmes, ni de la situation dans les colonies...

Quand la réaction se met en marche

La déclaration de guerre intervient en 1910, lorsque des décrets instaurent des équivalences entre certains certificats du primaire et le baccalauréat, c'est-à-dire quand il devient possible d'intégrer l'Université sans le baccalauréat(*). Les rancœurs étaient anciennes et la victoire des dreyfusards n'avait fait que les renforcer. « *La Sorbonne, voilà l'ennemi* », proclament tous les défenseurs de l'ancien

monde. Sur fond d'antisémitisme, Émile Durkheim est particulièrement visé, lui qui a le privilège d'enseigner à tous les étudiants la pédagogie, rassemblant dans un même geste

les différentes disciplines, fidèle à l'ambition qu'il a donnée à la sociologie. Plus fondamentalement, la timide démocratisation engagée par les réformes de 1902 et de 1910 est dans la ligne de mire. Comme le disent sans détour deux auteurs réactionnaires réunis sous le pseudonyme d'Agathon : « *La clientèle du secondaire et des facultés, de plus en plus recrutée parmi d'humbles familles, est de plus en plus incapable de comprendre toutes les nuances de l'éducation littéraire.* » Certains craignaient le péril primaire et lui opposaient la nécessité de l'élite qui se révélait par le goût et le jugement, deux critères qui requéraient l'enseignement du latin. Ce débat n'est pas confiné aux seuls littéraires. Ainsi Henri Poincaré, membre de la Ligue pour la culture française, affirme dans une brochure (*Les Sciences et les Humanités*) que le latin est indispensable à l'esprit de finesse et à l'homme de science.

Le débat qui s'instaure peut être résumé par trois séries d'opposition, créateur *vs* professeur, homme de lettres *vs* savant et héritier *vs* bourgeois. Il est pris plus généralement dans une opposition majeure entre désintéressement et utilitarisme. Un véritable antisémitisme lettré se développe, révélant toute la grammaire de la reproduction sociale : culture générale, intuition, goût, humanités, etc., tout ce qu'incarrait l'ancienne Sorbonne. Face à eux, les tenants de l'utilité sociale de l'Université, républicains authentiques, défendent la science, les boursiers et voient dans l'élévation du niveau de connaissances une condition de la démocratie et de l'émancipation de la personne humaine. À l'heure des débats sur la sélection, il est possible que ce rappel des débats autour de l'utilité sociale de l'Université sous la Troisième République ne soit pas inutile. ●

(*) Rappelons que seule une très faible minorité intègre l'enseignement secondaire. L'école de Jules Ferry repose sur la ségrégation sociale.

La rentabilité de l'enseignement supérieur n'a aucun sens !

→ par David Flacher, Université de technologie de Compiègne, Hugo Harari-Kermadec, ENS Paris-Saclay, membres du groupe de recherche Acides (acides.hypotheses.org)

Les valeurs de l'Université, aujourd'hui, sont bafouées au profit d'une logique néolibérale réduisant l'individu scolarisé à un rôle d'investisseur qui, en étudiant, accumule un capital pour en tirer un bénéfice par la suite.

L'Université va mal, les moyens qui lui sont confiés seraient gaspillés du fait de l'échec en licence et de la non-adéquation des enseignements au marché du travail. « Rentabiliser » l'investissement dans l'enseignement supérieur et la recherche (ESR) passerait dès lors naturellement par davantage d'autonomie, de concurrence et donc d'efficacité des établissements, d'une part, et par une « responsabilisation » des étudiants et des familles, d'autre part. Il faut bien sûr entendre par là une augmentation des frais d'inscription, ce qui permettrait au passage d'accroître les moyens disponibles pour l'Université. Chacun sait en effet qu'il n'y a plus d'argent public disponible... sauf pour le crédit d'impôt recherche (CIR) ou le crédit d'impôt pour la compétitivité et l'emploi (CICE), ou encore la suppression de l'impôt sur la fortune (ISF), alors qu'aucune de ces mesures – autrement plus coûteuses que les besoins des universités – n'ont fait leur preuve.

L'idéologie néolibérale qui sous-tend la vision aujourd'hui à l'œuvre n'est celle du capital humain : l'individu scolarisé n'est qu'un investisseur qui accumule un capital en étudiant et compte en tirer un bénéfice. Peu importe que cette vision construise une société de chacun pour soi : l'appât du gain et le libre marché ne sont-ils pas, au bout du bout, les seuls garants du bien-être collectif ?

Loin de ce cadre idéologique, il est important de rappeler que la « rentabilité » de l'Université, ce n'est pas seulement, ni d'abord, le supplément de revenu qu'on peut espérer tirer d'un diplôme. Si les étudiant.e.s suivaient ce type de logique, il n'y aurait personne pour travailler dans les universités ou les hôpitaux. Les retours – individuels et collectifs – de l'enseignement supérieur sont bien plus divers : ils ont à voir avec la vocation professionnelle, l'émancipation intellectuelle, la santé, la baisse de la criminalité, la participation citoyenne. Même d'un point de vue purement économique, les dépenses dans l'enseignement supérieur produisent des rendements sociaux sous la

forme d'une hausse de la productivité collective et d'un accroissement des recettes fiscales. Il est dès lors profondément réducteur de vouloir réorganiser l'enseignement supérieur et son financement autour de la participation financière individuelle directe des étudiant.e.s !

Pourtant, dans les « MacronLeaks », on apprend que le futur conseiller spécial d'Emmanuel Macron sur ces questions, Thierry Coulhon, est non seulement favorable à une hausse importante des frais d'inscription à l'université, mais qu'il a choisi son modèle. Les frais progressifs en fonction des revenus familiaux, c'est « très bien à Sciences Po ou Dauphine [...] les CPS+ ne manquent pas. [...] Dans toute une partie du système, la plus ouverte socialement, on ne ramassera pas grand-chose ». D'où une autre option ardemment

défendue par l'économiste Robert Gary-Bobo, naviguant dans les mêmes cercles du pouvoir : pour faire payer les classes moyennes et populaires, il faut s'inscrire dans le modèle australien, repris au Royaume-Uni : une hausse homogène pour toutes et tous des frais « entre 4 000 et 8 000 euros par an et par étudiant », qui n'est possible qu'en permettant aux étudiants de s'endetter, autrement dit si « l'État, les services fiscaux, acceptent de sécuriser ces crédits d'une certaine manière (au besoin en repre-

nant les crédits à problèmes) ». Gary-Bobo va jusqu'à se demander « comment faire passer la pilule de la hausse des droits d'inscription ? Commencer bien sûr par le crédit [...] » en prétextant que « l'objectif affiché est de développer l'autonomie des

jeunes ». On retrouve dans ces fuites la foi en la concurrence (mais qu'il faut bannir dans les discours, tout comme « excellence », au profit d'« ouverture » et de « diversité ») et la menace que représente l'UNEF (présente sur la moitié des pages du rapport de Gary-Bobo pour Macron, là où le SNESUP n'apparaît qu'une fois).

Une telle perspective est d'autant plus aberrante que, loin de permettre à l'État d'économiser ce qu'il demande aux étudiant.e.s, un ESR pensé autour de cette forme étroite de rentabilité coûte terriblement cher. Dans les pays anglo-saxons, le coût explose au niveau de l'État (pour garantir les prêts) ou des universités (pour attirer des étudiant.e.s solvables). Les moyens dépensés en France dans la course à la visibilité internationale ne donnent

qu'un aperçu de cette dynamique. En plus des effets délétères en termes d'auto-évitement des classes populaires, de modification des orientations au détriment des vocations, de précarisation financière par la dette étudiante s'ajoute en effet un coût pour les finances publiques qui doivent assurer le risque financier du montage.

Alors que près de 40 % des prêts étudiants ne sont pas remboursés au Royaume-Uni, que ce chiffre pourrait atteindre les trois quarts des étudiants selon l'Institute for Fiscal Studies, et que chaque étudiant sort en moyenne avec 44 000 livres sterling de dette à la fin de ses études, il est plus que temps de prendre en compte les échecs observables des modèles étrangers que l'on voudrait nous faire suivre. Il est plus que temps de penser un enseignement supérieur débarrassé du discours de rentabilité qui n'est ni réellement mesurable, ni même pertinent pour l'avenir de la société comme de l'économie. ●

▼

Il est plus que temps de penser un enseignement supérieur débarrassé du discours de rentabilité qui n'est ni réellement mesurable, ni même pertinent pour l'avenir de la société comme de l'économie.

▲



POUR EN SAVOIR PLUS

- **Acides, Arrêtons les frais. Pour un enseignement supérieur gratuit et émancipateur, Raisons d'agir, 2015, Paris.**

La conception capitaliste de la connaissance

→ par Christian Laval, sociologue, université Paris-Nanterre

En transformant en profondeur le mode de fonctionnement de l'Université, la mise en œuvre de politiques néolibérales a bouleversé l'ordre classique au profit d'une conception capitaliste de la connaissance, où cette dernière, évaluée selon sa finalité économique, est intégrée dans un calcul coût/bénéfice.

Les politiques néolibérales appliquées à l'Université transforment la connaissance en lui assignant une signification exclusivement économique. La finalité, l'organisation, le fonctionnement des institutions d'enseignement et de recherche sont de plus en plus soumis à une logique de marché qui impose *institutionnellement* à la connaissance la forme abstraite



L'argent, nouveau terrain de la connaissance...

d'une valeur économique, laquelle valeur est censée fonctionner comme critère absolu de la validation de la recherche et de l'enseignement, à rebours des critères proprement scientifiques et plus généralement des principes éthiques lentement institués dans le champ universitaire au cours des deux derniers siècles. Inutile de dire que cette stratégie n'a pas encore atteint sa pleine réalisation du fait qu'elle suppose la négation pratique de l'autonomie dont doivent jouir la recherche et l'enseignement pour atteindre leurs fins propres, du moins dans l'ordre classique de l'Université. Nous entendons ici par ordre classique de l'Université l'ensemble des principes et des valeurs incarnés dans des institutions de savoir qui se sont voulus relativement autonomes par rapport aux champs religieux, politique et économique. C'est précisément cet ordre classique de l'Université qui est aujourd'hui remis en cause, et cela de façon explicite, par la littérature des grandes organisations internationales (Banque mondiale, OCDE, Commission européenne, etc.). Nous avons affaire en réalité à un vaste terrain de lutte, à l'échelle mondiale, où s'affrontent deux conceptions de l'Université, et au-delà, deux conceptions de la connaissance, la conception *capitaliste* de la connaissance et la conception *classique* de la connaissance. Les réformes néolibérales conduisent précisément à cristalliser institutionnellement la première au détriment de la seconde, de sorte que la *conception capitaliste* de la connaissance devient une *forme* capitaliste de la connaissance.

Il va sans dire que cette normalisation qui fait *comme si* toute connaissance était une mar-

chandise crée les conditions pour qu'elle devienne, dans certaines situations, une « marchandise réelle ». C'est l'apport de la théorie du « capitalisme académique », et de ses auteurs Sheila Slaughter, Larry L. Leslie, Gary Rhoades, d'avoir montré comment les universités se transforment en centres de profit originaux spécialisés dans la production et la vente de marchandises cognitives et comment les universitaires et chercheurs deviennent, à l'intérieur des institutions, des producteurs et des vendeurs de marchandises conformes aux exigences de la nouvelle économie⁽¹⁾. Cela n'est

devenu possible, comme ces auteurs le montrent, que parce que l'Université est en réalité devenue partie prenante de cette nouvelle économie qui a pour caractéristique d'exploiter le stock de connaissances disponibles. Selon cette hypothèse, l'Université tendrait même à devenir *l'institution centrale du nouveau capitalisme*. L'interprétation du « capitalisme académique » a cependant pour défaut d'oublier que

même en l'absence d'une relation effective d'achat et de vente, c'est toute la connaissance qui est désormais potentiellement « mise en forme économique » par une opération d'abstraction qui détache des connaissances concrètes et spécialisées la propriété générale d'avoir une valeur économique pour des marchés.

Cette opération d'abstraction prend deux voies principales, l'une qui concerne l'enseignement, l'autre la recherche. Dans l'enseignement, la *compétence* est devenue la catégorie stratégique qui permet à la fois la professionnalisation généralisée des cursus universitaires, la restructuration des contenus et des modes d'évaluation des activités professionnelles des

enseignants⁽²⁾. La production des compétences sélectionnées et hiérarchisées en fonction de leur utilité professionnelle et sociale est posée aujourd'hui comme l'objectif légitime des établissements d'enseignement et le critère qui permet de sélectionner les enseignements et leurs contenus. Les transformations de la recherche sont guidées, quant à elles, par la logique de l'*innovation*, qui agit comme un critère de sélection des projets de recherche et de distribution des financements en fonction de leur utilité dans le champ de la concurrence économique nationale et surtout internationale. *Compétence* et *innovation*, ces deux faces de la stratégie capitaliste de la connaissance, réduisent la formation et la recherche à leur seule finalité économique : valeur d'échange sur le marché du travail des formations d'un côté, valeur d'échange des connaissances nouvelles sur le marché des brevets et autres titres de propriété intellectuelle de l'autre. Si la connaissance est commandée par sa valorisation, il convient qu'elle soit produite dans des conditions et selon des formes qui conviennent à la production des valeurs d'échange, c'est-à-dire dans des entreprises soumises à la concurrence et régies selon des normes de performance qui sont décalquées des entreprises du secteur marchand. En d'autres termes, les institutions sont conduites à épouser la forme de l'entreprise. Quant aux administrateurs, aux enseignants et aux chercheurs, incités à jouer le jeu de la concurrence, ils participent à la construction du marché en important dans leurs institutions, en fonction de leurs intérêts et stratégies propres, les modes d'action et les valeurs du monde économique. Les étudiants ne sont pas en reste, qui deviennent sans le vouloir des « marketers » par les choix et les calculs qu'ils sont incités à faire pour « rentabiliser leurs investissements éducatifs ». ●

(1) Cf. Sheila Slaughter, Gary Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State and Higher Education*, Johns Hopkins University Press, 2004. Cf. aussi Sheila Slaughter and Larry L. Leslie, *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Johns Hopkins University Press, 1997.

(2) Le ministère de l'Éducation au Royaume-Uni avait été rebaptisé « Department for Education and Skills » entre 2001 et 2007.

Retrouvez l'article complet de C. Laval sur snesup.fr/rubrique/le-mensuel-le-snesup

Eurêka : grandeur et misères de la science

→ par Alet Valero, secrétaire national, responsable du secteur Recherche

Universités et écoles se sont construites en corrélation plus ou moins étroite avec un développement industriel et dans la plupart des cas, industriel et marchand. Autant dire que, dans nos sociétés, la question de l'intérêt de la science et de la recherche ne se pose plus.

Au cours du dernier demi-siècle, la science a donné lieu à des mutations qui ont été interprétées comme l'accession à une « société de la connaissance » rapidement mise en parallèle avec une « économie de la connaissance ». Ainsi, plus encore que par le passé, la recherche s'est trouvée soumise à des contraintes productivistes, à des exigences de rentabilité, à des évaluations d'experts. Dans le quotidien du chercheur et de l'enseignant-chercheur français, on retrouvera les politiques de « structuration » de la recherche, les mutualisations, les adossements, les contrats, les financements récurrents puis l'étape en cours du CPRD, de la systématisation des appels à projets, de la création de l'ANR, du CIR, etc., avec un triple étagement : européen, national, régional. Or, jusqu'à preuve du contraire, la concurrence dans le domaine de la recherche, c'est le nivellement par le bas. En vérité, ces processus sont organisés par un fonctionnement « en réseau » dans lequel chacun est invité à être entrepreneur, voire auto-entrepreneur. Ce réseau agit comme unité d'un système économique qui aurait dépassé l'individu, la famille, la société anonyme ou l'État. Dimitri Uzunidis écrivait déjà en 2003 : « *Les défenseurs de l'idée de "réseaux" affirment que les universités y peuvent trouver leur avantage dans la mesure où elles assurent des débouchés à leurs futurs diplômés et obtiennent des aides financières ; les entreprises profitent du réseau pour avoir un meilleur accès à des ressources humaines mieux formées et à des sources de nouvelles idées. Et l'OCDE de souligner que certains obstacles demeurent pour que l'efficacité du réseau soit complète : le statut de fonctionnaire dont bénéficie souvent le chercheur, l'évaluation de la recherche publique qui se fait encore par le critère des travaux publiés et non par la contribution des chercheurs à l'industrie...* »⁽¹⁾. Selon cet auteur, cette étape annoncée en 2003 serait « managériale » au sens où le pouvoir décisionnel reviendrait à des salariés, « *managers conjointement de l'économie et des affaires publiques* » étant donné que l'État serait devenu incontournable pour le transfert des ressources scientifiques du public vers le privé et nécessaire à l'élimination des obstacles à ce transfert pointés par l'OCDE. La partie est-elle perdue ? Laissons-nous quelque espoir puisqu'il semble que l'en-

seignement supérieur, les universités et les organismes de recherche offrent une certaine résistance si on en juge par l'insertion à trois ans des docteurs diplômés en 2010. Dans cette étude réalisée pour le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et publiée par Julien Calmand en 2015, on retrouve des éléments bien connus comme, par exemple, la faible représentation des classes populaires, l'augmentation des CDD (32 % des sortants 2010, soit 8 points de plus que pour les sortants de 2001) et la forte disparité disciplinaire en ce qui concerne les débouchés : « *Dans la plupart des sciences dures, la recherche, publique ou privée, constitue plus des trois quarts des débouchés des docteurs. [...] En lettres, en droit, sciences économiques et gestion et en SHS, c'est une proportion considérable de docteurs (entre un tiers et la moitié) qui exercent en dehors de la recherche.* »⁽²⁾ Pourtant, on y voit aussi des éléments encourageants tels que la solidité de la formation liée à la recherche puisque « *[l]es docteurs sont, avec les ingénieurs et les diplômés de la santé et du social, les seuls diplômés de l'enseignement supérieur épargnés par la progression du chômage. En outre, les docteurs ont [...] un taux de chômage moins élevé que celui des diplômés de master* ». Enfin, les réponses des étudiants interrogés sur leur projet professionnel

au moment de la soutenance de thèse dressent le constat suivant : « *Les enquêtes "Génération" mettent en évidence la préférence des docteurs pour la recherche académique et publique. Dans un article récent (Calmand et Giret, 2013), nous avons mis en évidence plusieurs explications pour ce choix [...]. Le fondamentalisme de la recherche et son prestige sont souvent des hypothèses avancées.* »



© D.F.

À l'heure de souligner la persévérance des candidats et leur capacité à affronter tous types de difficultés, la palme ne revient-elle pas aux SHS et aux lettres ? Ainsi, 18 % des thésards en SHS et 29 % en lettres mènent à terme leur projet sans financement principal. N'est-ce pas le signe que la curiosité intellectuelle, le désir ou la tentation de connaissance et de recherche gardent une certaine force ? ●

(1) Voir bibliographie citée. Pour la référence à l'OCDE : *Perspectives de la science, de la technologie et de l'industrie*, OCDE, Paris, 2000.

(2) Voir bibliographie citée.

BIBLIOGRAPHIE

- Antoine d'Autume, Jean Cartelier, éd., *L'économie devient-elle une science dure ?*, Paris, Economica, 1999.
- Julien Calmand, « *L'insertion à trois ans des docteurs diplômés en 2010* », *Net.Doc.*, n° 144, décembre 2015, Céreq, Marseille.
- Blandine Laperche, « *Les critères marchands d'évaluation du travail scientifique dans la nouvelle économie. La science comme "force productive" et "outil marketing"* », *Innovations* 2003/1 (n° 17), Laboratoire redéploiement industriel et innovation, université du Littoral Côte d'Opale.
- Bernard Maris, « *Économistes, experts et politiques* », *Innovations*, 2003/1 (n° 17), Laboratoire redéploiement industriel et innovation, université du Littoral Côte d'Opale.
- Dimitri Uzunidis, « *Les facteurs actuels qui font de la Science une force productrice au service du capital. Le quatrième moment de l'organisation de la production* », *Innovations*, 2003/1 (n° 17), Laboratoire redéploiement industriel et innovation, université du Littoral Côte d'Opale.

Les risques d'une université au diapason du marché

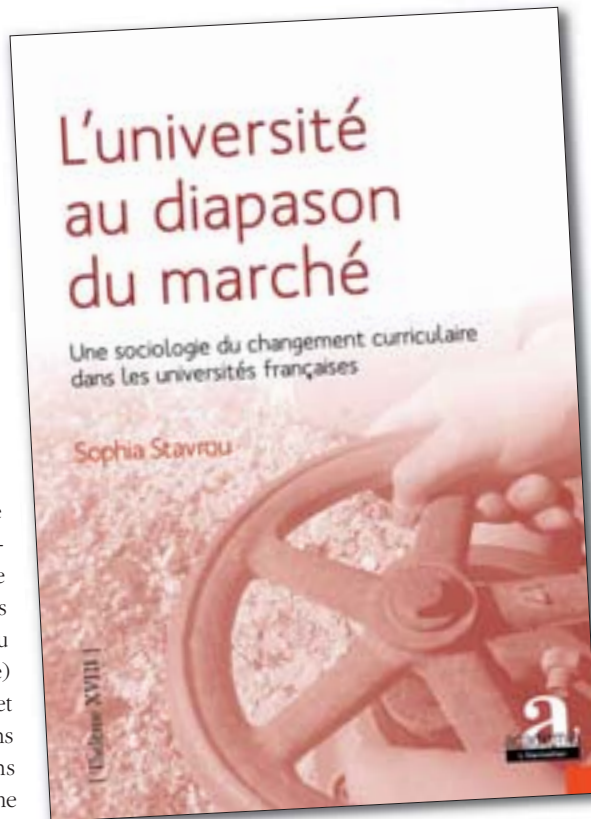
→ par Michel Maric, membre du Bureau national

Sophia Stavrou, dans son livre *L'Université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*⁽¹⁾, met en perspective les réformes récentes et leurs dangers.

D'origine anglo-saxonne, la sociologie du *curriculum* ou des *curricula*, encore peu développée en France, rassemble des travaux faisant une analyse critique de la constitution et de la nature des savoirs transmis par l'éducation. En s'inspirant en particulier des travaux de Basil Bernstein, l'ouvrage de Sophia Stavrou (qui découle d'un travail de thèse en sociologie) est une importante contribution à la construction d'une sociologie du changement dans les universités françaises.

De manière générale, une telle approche, en termes de changement curriculaire, fait l'hypothèse que les attentes sociales extérieures (celles de l'État, des entreprises ou de la société dans son ensemble) sont fortement recontextualisées et reconfigurées par les interactions sociales propres au milieu dans lequel elles ont lieu. Dans le même cadre théorique, Denis Lemaître faisait ainsi l'analyse, pour ce qui concerne les grandes écoles, d'une reconfiguration permanente de l'organisation « dans une négociation entre les injonctions extérieures (ouverture académique, adaptation aux nouvelles professionnalités, exigences de certification, etc.), les contraintes de son environnement (situation géographique, niveau du concours de recrutement, spécialités techniques, etc.) et certaines aspirations identitaires propres (maintien des usages et des traditions, défense du corps ou du groupe des diplômés, valorisation des disciplines d'excellence, etc.) ».⁽²⁾

Le travail que livre ici Sophie Stavrou apparaît comme une contribution majeure pour un bilan, près de vingt ans après le lancement du processus de Bologne, des réformes intervenues dans l'organisation de l'Université en France. Il éclaire à la fois sur les enjeux sociaux du processus de réforme et sur ceux de la projection du savoir dans les champs socio-économiques en faisant l'examen de l'action de recontextualisation des *curricula* et des savoirs dans sa double dimension sociale. D'une part, souligne l'auteure, « cette



action est menée par une base sociale au sein d'une arène où différents groupes d'agents avec des fonctions spécialisées sont en relation : agents pédagogiques, évaluateurs nationaux et universitaires des formations, producteurs de politiques de l'enseignement supérieur ». D'autre part, « cette action de recontextualisation porte ses traces dans la structuration interne des curricula, à travers des opérations sociales de sélection et d'organisation des savoirs ».

Dans sa préface, Nicole Ramognimo, qui a encadré ce travail, souligne trois résultats qui peuvent ici être mis en évidence : l'émergence d'une nouvelle gouvernance universitaire, l'invention de nouvelles professions au sein de l'Université et le passage d'une forme disciplinaire des formations à une « régionalisation des savoirs » autour d'enjeux nouveaux, en termes d'interdisciplinarité, se projetant sur un ajustement au marché du travail.

Sophia Stavrou décrit avec soin l'impact de ces réformes sur l'ensemble des responsables universitaires, ceux qui orientent, cadrent, contrôlent et légitiment localement les formes et les contenus des programmes

d'enseignement, en appliquant les décisions ministérielles et politiques. Elle donne forme au concept de « nouvelle gouvernance universitaire » et à ce qu'elle entraîne comme tensions et les nécessaires ajustements permanents pour ceux qui souhaitent préserver la qualité émancipatoire de leurs enseignements.

En termes d'invention de nouvelles professions, ce travail montre avant tout une redéfinition de la profession même d'enseignant-chercheur, qui deviennent experts et évaluateurs du changement, tout en faisant ressortir l'ambivalence et surtout le mal-être de ceux qui participent à ce travail. Mais l'ouvrage montre aussi que les jeux ne sont pas encore faits et qu'un retour à une évaluation plus « démocratique » pourrait alors être nécessaire.

Enfin, sur ce que Basil Bernstein nommait « la régionalisation des savoirs », Sophia Stavrou fait une analyse rigoureuse de plusieurs formations en sciences sociales et fait apparaître les dérégulations et les risques, relativement lourds, pesant sur les disciplines universitaires, leurs acquis savants, qui peuvent se déliter ou se diluer dans un cadre interdisciplinaire se réalisant par juxtaposition des disciplines plutôt que par l'intégration de connaissances cumulées. Des savoirs, transformés en pures fonctionnalités techniques devant s'ajuster au marché du travail, perdent alors leur potentiel émancipateur, sans pour autant réellement franchir les frontières disciplinaires.

Et, outre l'intérêt académique de ce travail, cette mise en perspective des réformes récentes, particulièrement documentée, donne à voir les (très) nombreux dangers dont sont porteurs les projets d'une université au diapason du marché. ●

(1) Sophia Stavrou, *L'Université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*, Academia/L'Harmattan, collection Thélème XVIII, 2017, 322 p., 33 €.

(2) Voir par exemple Denis Lemaître, « Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein », *Revue française de pédagogie*, n° 166, 2009, p. 17-26, rfp.revues.org/1096.