

QUADERNI **Quaderni**
Communication, technologies, pouvoir

69 | Printemps 2009
**Universités sous influence du numérique et du
management**

Une utopie technicienne pour réformer l'université ?

Sylvie Craipeau et Jean-Luc Metzger



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/330>

DOI : 10.4000/quaderni.330

ISSN : 2105-2956

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2009

Pagination : 115-120

Référence électronique

Sylvie Craipeau et Jean-Luc Metzger, « Une utopie technicienne pour réformer l'université ? », *Quaderni* [En ligne], 69 | Printemps 2009, mis en ligne le 05 avril 2012, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/330> ; DOI : 10.4000/quaderni.330

Tous droits réservés

une utopie technicienne pour réformer l'université ?

Sylvie
Craipeau

*Professeure à TELECOM et
Management Paris Sud*

Jean-Luc
Metzger

*Sociologue,
Chercheur associé au
Laboratoire Interdisciplinaire pour
la Sociologie Économique
(LISE)*

L'outil de rationalisation documentaire qui fait l'objet de cet article, loin d'être neutre, constitue avant tout et presque exclusivement un dispositif de gestion (Maugeri, 2001), prolongeant la volonté de ses concepteurs, de standardiser les pratiques d'enseignement du supérieur, « encapsulant » ainsi des principes de gestion (Chiapello, 2008). Il est structuré, dans le même temps, par l'imaginaire utopiste des technologues, soucieux de conformer le social à l'image qu'ils en ont. Leur visée humaniste, voire démocratique, de rendre les savoirs accessibles à tous, s'articule à une vision productiviste et rationalisatrice. C'est ce que donne à voir l'analyse du projet que nous appellerons « Standardisup », qui commence en 2003 et s'inscrit dans le prolongement des différentes expériences des Campus Numériques (Craipeau, Metzger, Siomonian, 2008).

Le responsable de l'équipe ayant conçu l'outil explique : « *Conçu à partir d'une solution destinée aux entreprises, Standardisup est un outil de gestion des contenus numériques qui vise à fournir aux universités les moyens de produire et de maintenir à faible coût des contenus numériques de qualité, adaptés aux spécificités pédagogiques et organisationnelles des universités et des campus numériques* ».

Le projet est le produit d'une rencontre entre une recherche de débouchés (offre de l'outil existant) et un besoin de réduire les coûts (demande des pouvoirs publics vis-à-vis de l'université). Il converge avec « *le rapport entre la baisse des coûts d'un enseignement supérieur donnant une place beaucoup plus importante aux ressources médiatisées et la nécessité affirmée*

■ ■ ■

d'une industrialisation de la production de ces ressources » (Grevet, 2005). Nous trouvons dans les prémisses même du projet Standardisup, une nouvelle « *division du travail cohérente avec une industrialisation de la production des ressources pédagogiques* » (Grevet, 2005). Au premier abord, cet outil est présenté comme une technologie capable de : simplifier la production de contenus créés par les enseignants universitaires, ainsi que sa diffusion et son accès ; permettre une exploitation des contenus dans différentes situations pédagogiques, et donc en multiplier les usages potentiels.

L'enseignement, une activité industrielle ?

Mais au-delà de cette apparente neutralité, différents acteurs du projet, essentiellement des responsables d'équipe TICE (technologies de l'information pour l'enseignement), constatent que l'introduction de cette technique conduit à un processus d'industrialisation : « *L'outil, ... c'est aussi un outil méthodologique, qui remet complètement en cause les moyens et les façons de travailler* ».

Une autre responsable le considère comme un *moyen de gestion*, dans le sens où il permet d'organiser le travail et d'orienter le comportement des enseignants : « *L'avantage de Standardi, c'est qu'un enseignant qu'est pas très bon, qui a un cours qui est pas structuré, on va l'obliger à structurer, on va rendre service à tout le monde, à l'enseignant et à l'étudiant parce qu'on va les obliger à structurer leur cours* ».

Car, écrire un polycopié avec Standardisup oblige les enseignants à penser autrement

leur cours, afin de le découper en modules, séquences, granules, définitions, remarques, tous prédéfinis dans le logiciel. Si ce questionnement induit par l'outil est supposé correspondre à « *un nouveau rapport au savoir* » (ingénieur pédagogique), il ne s'agit pas d'une pratique professionnelle construite par les enseignants eux-mêmes. Les questions sont préexistantes, pensées par d'autres (les concepteurs de l'outil, les ingénieurs pédagogiques) et sont réputées être de « bonnes » questions. En somme, l'usage répété de l'outil est supposé guider les enseignants dans l'acquisition d'une bonne pédagogie.

Cette nouvelle division du travail n'est pas fortuite. En effet, les concepteurs de l'outil affirment vouloir distinguer les fonctions de « fournisseur de contenu » et d'« éditeur de support ». Or, ces fonctions sont actuellement assurées par la même personne avec les logiciels bureautiques grand public : l'enseignant peut, avec ces outils, concevoir son cours et mettre en forme son support. C'est ce que remet en question l'introduction de Standardisup.

Les difficultés éprouvées par les enseignants dans le passage d'un support sous Word à un support sous Standardisup reflètent la perte de la maîtrise sur leur travail, la décomposition partielle de leur activité. Ces savoirs et savoir-faire, spécifiques au métier d'enseignant, sont maintenant distribués entre le système technique et l'expertise des ingénieurs pédagogiques, considérés par les concepteurs et les ingénieurs comme mieux qualifiés que les enseignants, que la plupart d'entre-eux, pour identifier la forme la plus pertinente à étayer la démarche

pédagogique du professeur.

La mise en place et l'usage de Standardisup nous renvoient à ce que l'on peut constater dans quasiment tous les processus d'informatisation : des logiques de pensée et d'action qui diffèrent, parfois même s'opposent, entre les concepteurs des outils et leurs utilisateurs. Cette nouvelle division du travail et cette standardisation se heurtent aux pratiques professionnelles des enseignants, pour qui l'outil introduit une nouvelle rigidité dans l'écriture des supports de cours, les freinent et les limitent dans leur travail. Mais les concepteurs de Standardisup ne s'inquiètent pas de ces difficultés d'appropriation de l'outil (Clot, 2008). Ils ont volontairement choisi de remplacer les outils du marché, comme Word, pour introduire une application professionnelle qui doit être maniée par les nouveaux experts que sont les ingénieurs pédagogiques. Pourquoi ce choix ? Pour limiter justement la liberté d'action des enseignants :

« On sort du cas du simple poly comme outil individuel, pour passer dans ce truc qui devient un objet de l'institution... Dans ce cas, ne faisons plus avec les mêmes outils, les mêmes approches qui sont celles de l'individu,... Si on cherche à passer dans une démarche plus institutionnelle... du coup, là, il faut changer d'outil et il faut changer de démarche » (concepteur).

Pour le dire autrement, l'enseignant ne doit plus être autonome dans son activité d'écriture, mais inscrire cette dernière dans les projets de son organisation, son université, en appliquant ses normes, voire ses procédures.

Renforcer l'organisation contre l'« individualisme » des enseignants

Les concepteurs de Standardisup affirment leur volonté de penser l'outil pour soutenir l'institution universitaire, opposant quasiment individu et institution : *« Le fait de mettre en place, à un moment donné, une logique de structuration documentaire et de capitalisation documentaire, consiste à transférer de l'individu vers l'institution une partie de la pratique de l'enseignant » (concepteur).*

Autrement dit, dans son intention même, Standardisup vise à garantir une dimension institutionnelle de l'enseignement, dimension qui serait, selon les concepteurs, malmenée par l'individualisme supposé des enseignants. Selon cet imaginaire social, l'autonomie de l'individu s'oppose à l'efficacité de l'organisation, comme le pouvoir des professionnels de métier s'oppose à celui des directions d'entreprises, qui vont introduire une nouvelle division du travail. C'est un mode de pensée que nous connaissons.

Le taylorisme l'applique depuis plus d'un siècle dans l'industrie. La standardisation des présentations est alors un préalable à la coordination que Mintzberg appelle, « la standardisation des procédés de travail », c'est-à-dire la coordination de type taylorien, qui préside à la production de masse.

Tout cela nous semble confirmer le processus de spécialisation et de différenciation des activités enseignantes (Musselin, 2007). Processus qui tend à faire glisser le pouvoir professionnel de la communauté enseignante vers l'organisation,

ou plus exactement vers ceux qui cherchent à en contrôler le fonctionnement et l'évolution. C'est d'ailleurs ce que l'on commence à constater avec la mise en place de la LOLF, autre dispositif de gestion. On ne peut le dire plus clairement que le fait un concepteur, la standardisation à laquelle amène l'outil est une « *façon de faire du document qui ancre le glissement de l'individu vers l'institution, l'organisation collective, ... c'est un document pour un collectif de personnes, pour une pérennité dans le temps* ».

En détachant l'activité pédagogique (concevoir les cours, ses supports, sa dynamique) de son auteur (l'enseignant), et en introduisant un nouvel acteur (l'ingénieur-pédagogue), on engage une possibilité de contrôle de cette activité par l'organisation :

« On n'est pas capables de prédire raisonnablement ce qu'on va avoir en fin de processus. On lance un processus d'écriture, mais comme il est soumis aux potentialités de chaque individu de façon très forte...on est incapables d'être prédictifs par rapport aux résultats qu'on veut obtenir... On va mettre en place un certain nombre d'outils qui vont nous permettre... d'être raisonnablement prédictifs ».

Le dispositif technique joue bien ici son rôle gestionnaire de contrôle de l'activité par ses capacités d'anticipation, de programmation, sa volonté de maîtrise du futur (Ogien, 1995). Cette aptitude gestionnaire est renforcée par l'introduction du groupe des professionnels de l'ingénierie pédagogique qui, pour partie, trouvent dans la mise en œuvre de l'outil une ressource et une source de légitimité.

Vers quel projet d'institution universitaire ?

Cette façon structurante d'envisager le rôle de la technique s'appuie sur une conception de l'institution comme équivalente à tout type de collectif, allant du groupe professionnel, même informel, à l'université dans sa globalité. Nous retrouvons ici la « confusion », devenue habituelle en entreprise, entre deux registres de réalité en tension : d'une part, une conception du *collectif instrumentalisé par le management*, qui en fait alors un dispositif de gestion, le collectif étant utilisé pour exercer une pression sur les membres qui le composent ; et d'autre part, le *collectif autonome*, émergent de l'activité même de travail, c'est-à-dire résultant de l'association, de la solidarité comme activité sociale. Que l'on retrouve cette « confusion » dans le champ universitaire n'a rien d'étonnant, dans la mesure où les versions initiales de l'outil ont d'abord été conçues pour des usages en entreprise, contexte d'application où prédomine justement l'approche gestionnaire qui consiste à faire des collectifs un instrument.

Mais les concepteurs se trouvent, dès l'introduction de l'outil, face à une contradiction : ils ont conçu un outil pour des collectifs qui n'existent pas. L'activité d'écriture est une activité essentiellement personnelle. Les difficultés éprouvées par les enseignants que nous avons rencontrés, utilisateurs de Standardisup, ne sont pas un accident de parcours. Nous l'avons indiqué, elles sont inscrites directement dans le dispositif technique, comme moyen de cadrer l'activité enseignante d'écriture et de structuration de son cours : « *Le modèle, donc l'organisation, la communauté,*

l'institution, encore une fois quels qu'ils soient, ce modèle va prescrire un certain nombre de contraintes... plus on relâche le modèle et plus « les communautés », « l'organisation », enfin les avantages de notre démarche vont en se réduisant » (concepteur).

Le modèle et les contraintes qu'il impose sont donc les garants de la dimension supra-individuelle. Elles tiennent également à l'interprétation qu'en ont faite les équipes TICE et à leur capacité à s'approprier les fonctionnalités de l'outil.

De façon plus générale, les TIC sont souvent investies, notamment par les technologues, d'une capacité, qui serait intrinsèque, à constituer des collectifs tout en respectant l'individu et sa liberté. Mais comme nous avons pu le constater à maintes reprises (Craipeau, 2001), cette façon d'envisager le travail en commun n'est qu'un simulacre de collectif : ce qui compte, c'est d'agréger des salariés, en une « collection » d'individus isolés, avec ce que cela représente comme potentialité anomique. Finalement, dans l'esprit des concepteurs et les représentations de certains responsables de cellules TICE, le modèle technique est le support du collectif, voire, il devient le collectif. C'est ainsi que ces technologues fabriquent le social.

On sait que les enseignants du supérieur évitent les interdépendances fonctionnelles, afin de préserver leur autonomie (Friedberg et Musselin, 1989). Ce qui n'est pas automatiquement source d'inefficacité collective, car la coordination dans les bureaucraties professionnelles, comme les universités, s'opère, si l'on en croit Mintzberg,

par la standardisation des qualifications. L'introduction de l'outil met donc en place, ou cherche à mettre en place, une interdépendance qui était auparavant quasi inexistante et qui peut rentrer en tension avec les formes existantes permettant le travail en commun. Dès lors, choisir une solution technique qui transforme cette forme de coordination en standardisant les procédés de travail, n'est-ce pas contribuer à changer les structures mêmes de l'université et, ainsi, donner à la technique un rôle politique qui ne se dit pas ? On est, tout compte fait, dans l'illusion, qui n'est pas nouvelle, qu'il est possible de fabriquer intentionnellement le social, selon un plan préétabli.

Mais de quel « social » s'agit-il ? Il ne se limite pas au cœur du travail enseignant, ni même à la seule « gestionnarisation » des universités. Il renvoie à un projet de transformation plus globale de notre société, au sein de laquelle le rôle et la place de l'enseignement (notamment supérieur) devraient être de plus en plus opératoires, pour former des salariés adaptés aux demandes toujours changeantes des entreprises industrielles et commerciales. En ce sens, l'utopie technicienne « locale » rencontre une volonté politique « globale » pour faire évoluer la représentation que les enseignants se font de leur métier (autonomie réduite et centrée sur la réalisation d'objectifs quantifiés). Et dans cette visée, la dimension gestionnaire du dispositif s'avère centrale, en « ancrant », ou en cherchant à ancrer des principes dans des pratiques.

R · É · F · É · R · E · N · C · E · S R · É · S · U · M · É

CHIAPELLO E., « Étudier les actes de gestion », in Metzger J.-L. et Benedetto-Meyer M., *Gestion et sociétés*, L'Harmattan, 2008.

CRAIPEAU S., *L'entreprise commutante. Travailler ensemble séparément*, Lavoisier Hermès, 2001.

CRAIPEAU S., METZGER J.-L. et SIMONIAN S., *Ingénierie pédagogique et gestion des pratiques d'enseignement : à quoi servent les outils de production documentaire ?*, Rapport de recherche, ERTE CANIP, juillet 2008.

CLOT Y., *Travail et pouvoir d'agir*, PUF, 2008.

OGIEN A., *L'esprit gestionnaire*, Éditions EHESS, 1995.

GREVET P., « Du rapport Quéré aux appels à projet campus numériques : quelques orientations économique-institutionnelles », 2005, <http://www.ifresi.univ-lille1.fr/SITE/2>

MAUGÉRI S., *Délit de gestion*, La Dispute, 2001.

MINTZBERG H., *Structure et dynamique des organisations*, Eyrolles, 1982.

MUSSELIN C., « The transformation of academic work: facts and analysis », *Research and occasional paper Series ; CSHE.4.07*, University of California, Berkeley, February 2007, <http://cshe.berkeley.edu/>

MUSSELIN C. et FRIEDBERG E., *En quête d'universités*, L'Harmattan, 1989.

L'analyse sociologique des usages, non usages et mésusages d'un outil d'ingénierie documentaire dans l'enseignement supérieur, menée dans le cadre des projets de campus numériques, conduit à identifier le rôle déterminant de la conception technique et des projets quasiment politiques qui la sous-tendent. L'utopie - à la fois gestionnaire, pédagogique et disciplinaire - à laquelle renvoie ce projet consiste à vouloir conformer le social à un modèle pré-établi, réifié dans le système technique. En effet, les concepteurs entendent favoriser l'accès aux connaissances en luttant contre ce qu'ils considèrent comme l'individualisme des enseignants. Au-delà de l'imposition d'une nouvelle division du travail et de ce que devrait être la « bonne » pédagogie, l'introduction de l'outil entend contribuer à modifier le sens même de l'activité enseignante, pour l'orienter vers la seule transmission de savoirs opératoires.

Sociological analysis of uses, misuses and non-uses of a documentary engineering tool in higher education, managed in the frame of french digital campus, lead to identify the deciding role of the technical design and of the almost political projects who underlies it. The managerial, pedagogical and disciplinary utopia, connected to this project consists in intending to comply social activities and attitudes to a pre-established model, reified inside the technical system. Indeed, designers aim to promote access to knowledges, by eliminating what they consider as the individualism of academics. Beyond the imposition of a new division of labour, and of what should be the "proper" pedagogy, the introduction of the tool intends to contribute to modify the very meaning of the teaching activity, to turn it to the only transmission of operational knowledges.