

De ce que l'institution universitaire laisse en souffrance

Jean-Luc Brackelaire, Jean Giot, Jean Kinable et Thomas Périlleux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/leportique/438>

ISSN : 1777-5280

Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2000

ISSN : 1283-8594

Référence électronique

Jean-Luc Brackelaire, Jean Giot, Jean Kinable et Thomas Périlleux, « De ce que l'institution universitaire laisse en souffrance », *Le Portique* [En ligne], 6 | 2000, mis en ligne le 24 mars 2005, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/438>

Ce document a été généré automatiquement le 14 novembre 2019.

Tous droits réservés

De ce que l'institution universitaire laisse en souffrance

Jean-Luc Brackelaire, Jean Giot, Jean Kinable et Thomas Périlleux

- 1 En novembre 1999, s'est tenu à l'Université de Namur (Belgique) un colloque sur le thème « Discours, organisation et souffrance au travail ». Il apparaissait aux organisateurs, parmi lesquels les signataires du présent texte, qu'il convenait que le travail de recherche, d'enseignement et d'administration académique exercé au sein de l'Université ne s'exempte pas de ce sujet. Selon l'analyse que nous en proposons, l'évolution de l'institution universitaire ces dernières années devient source de malaises dans le travail, parfois intériorisés sous différents noms ou en différents symptômes, par les acteurs universitaires eux-mêmes¹. Le présent texte se voudrait une contribution à ces réflexions où l'université même est impliquée, pensons-nous – à tout le moins, il se voudrait une ébauche, provisoire, en ce sens, appelant d'autres réflexions, en particulier de la part de l'institution universitaire sur son propre fonctionnement institutionnel.
- 2 Puisque de discours et d'organisation il s'agit en cette étude de malaises dans le travail universitaire, nous avons privilégié, dans ce cadre-ci, des textes (règlements internes, articles de lois) et des pratiques auxquelles ils engagent, des usages qu'ils consacrent ou promeuvent et dans lesquels nous sommes inscrits en tant qu'universitaires. Nous souhaitons contribuer à une réflexion sur la « souffrance au travail » dans l'université en faisant émerger à partir de ces textes une série d'interrogations et d'inquiétudes relatives au modèle institutionnel et au lien social dont ils sont implicitement porteurs.
- 3 Leur interprétation requiert de la prudence, d'autant plus que nous sommes nous-mêmes acteurs des institutions que nous observons à travers quelques-unes de leurs productions discursives. Nous porterons notre attention sur les règles de travail que ces textes prétendent instaurer, sur leurs intentions et leurs (in)cohérences, sans aborder dans le détail l'usage effectif des textes dans les jeux stratégiques au sein de l'institution.
 1. L'institution, les règles, les acteurs
- 4 Les différents textes que nous avons choisi d'examiner portent donc le sceau de nos institutions universitaires. Ce sont des chartes ou des textes à prétention de fondation,

dans lesquels sont institués certains modèles de fonctionnement et certaines règles du travail universitaire.

A. Expliciter des règles : un progrès ?

- 5 Aborder ces textes pour interpréter les règles institutionnelles qu'ils fondent suppose d'abord de s'interroger sur ce que l'on entend par la notion de « règle » dans l'institution.
- 6 Deux conceptions peuvent être schématiquement distinguées². Dans la première, les règles, arbitraires en leur fond, indiquent des *prescriptions*, implicites ou explicites, dont la transgression s'accompagne de sanctions claires ou diffuses. La règle instaure des limites et des frontières, à la fois dans l'action – entre le permis et l'interdit – et dans les identités partagées – entre les groupes d'appartenance, fonctions, métiers et qualifications, etc. Intégrée dans un code dont l'intention est souvent celle d'une totalisation, elle fixe des repères susceptibles de formalisation.
- 7 Celle-ci induit à son tour une série de conséquences fâcheuses qui peuvent prêter le flanc à la critique. Comme l'a montré la sociologie des organisations depuis ses origines, la formalisation excessive provoque en retour le développement de « dysfonctions » organisationnelles multiples : « ritualisme » des règles, qui deviennent des fins en soi, repli défensif sur les procédures prescrites, développement de processus informels qui paralysent les circuits officiels de décision, cercles vicieux bureaucratiques, blocage des capacités d'innovation, etc.
- 8 À cette première version s'oppose une conception des règles comme *heuristiques pour l'action*. La règle devient une procédure d'ajustement à des situations nouvelles. Nécessairement incomplète, elle n'est pas arbitraire : elle se justifie dans l'action, par son rôle de soutien à l'apprentissage collectif. Elle ne doit pas être pensée sur le mode binaire du permis et de l'interdit, mais comme un instrument de l'agir créatif face à l'incertitude des situations et à l'incomplétude des prescriptions.
- 9 Cette deuxième conception, qui paraît inspirer un certain nombre de discours institutionnels retenant notre attention, soulève à son tour différentes questions. La plus cruciale est probablement celle du passage à l'explicite dans l'instauration de procédures nouvelles. Tant dans l'enseignement que dans la recherche, se fait jour une tendance à la nécessité d'explicitation des critères et règles du jeu, comme si l'explicitation (unilatérale) des procédures suffisait à les fonder. Il est cependant nécessaire de s'interroger sur les conditions et les effets de l'explicitation, notamment au regard des règles actuelles de fonctionnement. Il faut par exemple se demander comment éviter que l'explicitation des procédures aille dans le sens d'une pure technicisation, sans que les options fondamentales présidant aux nouvelles règles soient réellement débattues ; ou comment éviter que les procédures n'engendrent des fictions de qualité (des étudiants ou des enseignants) complètement détachées des pratiques effectives d'enseignement et de recherche. Nous verrons que de nombreuses ambiguïtés resurgissent lorsque l'on pose ces questions. De même, l'incertitude des situations de travail paraît mieux appréhendée par des règles conçues comme des procédures d'ajustement à l'imprévu ; mais l'incertitude risque de ne pas être supportée également par tous les membres de l'institution, et elle devient pesante, voire nocive, lorsqu'elle accompagne un flou (intentionnel ?) dans les critères des épreuves instituées.
- 10 C'est autour de telles ambiguïtés, sources de malaises pour beaucoup d'acteurs de l'université, que s'articule une bonne part de nos réflexions.

B. Travail individuel, production collective

- 11 Une des tensions qui habitent l'activité universitaire est source de difficultés pour nombre de ses acteurs : la tension entre le travail personnel et le travail collectif. La plupart des dispositifs institutionnels mis en place par les textes que nous évoquons semblent animés de l'intention de « dépasser » cette tension, en instaurant des modèles de coopération en équipes (d'enseignants et de chercheurs) qui rendraient obsolète la distinction entre l'œuvre individuelle, solitaire, et la production collective de connaissance. L'expérience quotidienne montre pourtant la persistance de difficultés, probablement insolubles mais dont la prise en considération rendrait peut-être la régulation de l'activité universitaire plus réaliste, plus juste et plus humaine.
- 12 Ce n'est pas au seul plan de l'évaluation que surgissent dilemmes et paradoxes. Certes, celui-ci est frappant. Alors que se multiplient les projets de constitution d'équipes d'enseignants et de chercheurs, dans une optique qui n'est pas sans rappeler celle de la « polyvalence » industrielle, avec les mêmes attraits et les mêmes ambiguïtés, l'évaluation des résultats demeure pour l'essentiel individuelle. Comme dans les modèles managériaux fondés sur l'image de l'équipe sportive (Ehrenberg, 1991 ; Boltanski, 1990), l'équilibre est dès lors difficile à maintenir pour les intéressés entre la compétition que réclame l'individualisation des performances et la coopération prônée par l'idée même d'équipe. Ce dilemme, inhérent à toute vie de travail, est cependant renforcé par le resserrement (opaque) des critères d'évaluation et par la précarisation croissante des statuts universitaires que nous discutons plus loin dans ce texte. La « fébrilité » qui en résulte risque de miner les conditions nécessaires à la maturation des idées et au dialogue réel. Cela ne va pas sans dégradation du climat de travail dans certains centres de recherche pourtant jugés « performants ».
- 13 Cependant, la tension entre travail individuel et collectif a d'autres implications, plus essentielles, qui engagent nos conceptions même du savoir et de son élaboration.
- 14 Dans un texte récent qui connaît un important retentissement dans son institution, le professeur Marc Hees soutient que l'activité universitaire est fondée dans le désir de connaître et de créer, et ce désir est selon lui d'ordre individuel. L'œuvre de savoir est une réalisation personnelle, portant la marque unique et indélébile de son auteur « et dont la singularité se trouve comme transcendée par une *signification* potentiellement universelle, à travers temps et espace ». L'œuvre n'est pas « utilisable », elle est une « aventure » subversive par essence, qui s'attaque aux idées dominantes et nous porte au-delà des frontières de ce que nous croyons savoir. Elle n'est pas davantage prévisible : elle transcende les conditions de son élaboration pour ouvrir un nouvel espace de pensée. C'est ce qui la distingue d'une production, activité quantifiable et généralement reproductible, soumise à l'abstraction fonctionnelle et à la « rationalisation » utilitaire.
- 15 C'est pourquoi, selon M. Hees, le risque est grand que l'œuvre se *dégrade* en produit ou en production « fonctionnarisée et, si possible, rentabilisable en prestige ou en argent, jusqu'à une agitation qui ne conserve que l'apparence d'une production », sous la pression du modèle marchand qui s'étend dans les universités en imposant des critères d'appréciation unilatéraux et réducteurs : publications dans les seules revues internationales cotées³, « efficacité » pédagogique, standardisation des cours et interchangeabilité des enseignants... Résister à une telle dégradation passerait par la réaffirmation de l'individualité de l'œuvre de connaissance. Pour M. Hees, il n'y a pas de créations collectives (seulement des réalisations ou des interprétations collectives).

L'œuvre surgit d'une création individuelle qui demande du temps, de la patience, et qui se nourrit de la conscience de son perpétuel inachèvement.

- 16 Nous partageons avec l'auteur le souci de fonder l'activité universitaire dans le désir de savoir (et les plaisirs et frustrations qui lui sont associés), mais nous ne croyons pas que ce désir ne puisse être partagé et faire l'objet d'une œuvre commune. Selon nous, il est nécessaire de penser *l'institution du savoir*, qui est aussi travail partagé et apprentissage collectif. Le sens et la singularité de l'œuvre ne peuvent être détachés des conditions institutionnelles qui les permettent. Tant l'élaboration du savoir que sa « validation » engagent une dynamique collective et institutionnelle : pratique de la réflexion dans le dialogue, appui sur des conventions scientifiques partagées, épreuves du jugement des pairs et des destinataires, usage de ressources collectives, intellectuelles et matérielles, dans la poursuite des projets pédagogiques et scientifiques, tout cela implique d'emblée une institution, qui n'est pas du seul ressort individuel.
- 17 Du coup, la question renvoie aussi à des aspects « politiques » de l'institution universitaire. Surgit une série d'interrogations relatives à la pression du conformisme intellectuel, à la standardisation des savoirs, aux critères de reconnaissance de la recherche scientifique, ainsi qu'à la gestion des carrières et aux conditions du travail universitaire. Toutes impliquent des choix institutionnels qui, s'ils ne sont pas toujours publiquement motivés, n'en exercent pas moins leurs effets sur les possibilités effectives de recherche et sur la nature même des savoirs élaborés.
- 18 En particulier, comme le souligne M. Hees, le *temps* est déterminant dans la maturation scientifique, mais il se trouve le plus souvent exclu de la réflexion managériale consacrée aux équipes de chercheurs. Or les temps denses d'apprentissage sont de plus en plus aplatis sous la pression de « l'obligation de résultats » ; l'accélération du temps, notamment dans la « course aux publications » que connaissent beaucoup de jeunes chercheurs, risque de devenir un facteur destructeur de leur progression intellectuelle au sein de communautés scientifiques dont l'histoire ne peut être simplement oubliée. Dans une telle course, les seuils d'accomplissement du chercheur s'effacent alors qu'ils sont par excellence le lieu des articulations fines entre les parcours de recherche individuels et l'institution commune de la connaissance.
- 19 De même, la question de l'inscription dans une filiation de pensée, où se joue de façon cruciale le lien entre accomplissement personnel et travail commun, ne peut être simplement suspendue par le souhait d'éviter « l'imbreding » au sein des équipes de recherche. Elle implique une interrogation qui mériterait d'être soutenue, tant sur les rapports entre discipline et création scientifique que sur l'exercice de l'autorité et les conditions de la *coopération* dans les équipes de chercheurs.
- 20 Le travail universitaire – œuvre de recherche et d'enseignement – n'échappe pas à l'inscription dans une institution *qui le contraint tout en le permettant*. La question centrale est à nos yeux celle des priorités accordées – bifurcations empruntées, possibilités ouvertes et fermées, qualifications et disqualifications des savoirs produits, nature des règles adoptées – dans l'élaboration collective de la connaissance.
- C. La « liberté académique »
- 21 L'entreprise de la recherche, mais aussi l'enseignement, sont portés par des collectivités, mais les individus qui composent celles-ci en sont sans doute, à travers ce que Badiou appellerait des procédures de vérités, les sujets responsables. Appelons, à la suite de J. Ladrière, *liberté académique* cette condition de travail reconnue à ces communautés de

recherche et d'enseignement en tant que telles, et prenant en considération les manières dont se situent les contributions individuelles.

- 22 Un fondement de cette idée de liberté académique résiderait en ceci, que l'université reste ou devrait rester le lieu par excellence de l'effort de la raison théorique. Ce qui n'empêche pas des responsabilités d'ordre éthique, notamment à l'égard de la « société », mais ce sont là des régulations d'ordre externe, différentes de celle qui consiste à assurer, sous la responsabilité propre des acteurs de ce travail, « à travers tous les aléas de la conjoncture, la visibilité de l'entreprise de la raison théorique [...] Ceci, poursuit Ladrière (1982, p. 6), comporte une condition négative : une recherche authentique n'est possible que si ceux qui en ont la charge ont en fait des garanties suffisantes d'indépendance à l'égard des différents pouvoirs sociaux et sont suffisamment à l'abri des contraintes qui pourraient compromettre la démarche intellectuelle. Mais ceci n'est que l'envers d'une condition positive : la liberté académique a pour fonction essentielle d'assurer à ceux qui ont la charge de la recherche la possibilité de conduire celle-ci en n'obéissant qu'aux *contraintes internes* qui en commandent le devenir. Ces contraintes internes sont celles que la raison théorique s'impose à elle-même ; elles s'expriment à travers les principes et les règles que la raison est amenée à adopter. Ces principes et ces règles, dont la formulation précise doit toujours être considérée comme inadéquate et provisoire, ne sont nullement choisis de façon arbitraire mais au contraire *reconnus* comme correspondant à des nécessités immanentes inscrites dans l'essence de la raison ».
- 23 C'est *ipso facto* au creux des cours, de l'encadrement, des recherches ou des services, au cœur de leur réalisation et de leurs résultats, qu'il faut reconnaître, parmi d'autres ingrédients capitaux, la rigueur de construction et l'exigence critique qui y président. Ce sont aussi ce travail et cette exigence qui appellent reconnaissance. Elle doit porter tout uniment sur la méthode et l'objet construits et expérimentés dans chacune de ces démarches universitaires en sa « logique » à chaque fois intrinsèque.
- 24 Des formes d'injustice et de souffrance dans l'université – ou au contraire d'équité et d'assomption – trouvent leur source dans la méconnaissance et le déni – ou la reconnaissance – du *procès* par où individus et équipes peuvent assumer leurs positions et leurs fonctions en s'engageant dans le mouvement de déploiement de leurs enseignements, recherches et services selon l'exigence spécifique de la démarche qui en est définitoire.

2. Évaluation et reconnaissance A. Négociation entre parties vs reconnaissance d'une démarche

- 25 Reconnaissance et non-reconnaissance relèvent, en quelque façon, de la responsabilité de tous, nous liant tous les uns aux autres dans les pratiques qui nous impliquent ensemble. Elles émanent des étudiants comme des collègues et, plus largement, des pairs, sous des modes divers, formalisés ou informels, directs ou latéraux, partiels ou totalisateurs. Elles proviennent aussi, en ses divers échelons, de l'institution même qui engage, comme on dit, les personnes.
- 26 Nous voudrions partager notre interrogation sur la manière dont l'université construit et applique aujourd'hui ses procédures d'évaluation lors de ces moments-clés que constituent les premières nominations et les promotions de ses membres académiques, et notamment sur la place plus ou moins décisive qu'y tiennent les avis des étudiants, des collègues et des pairs. On sait que l'acte de nomination est crucial ; en actant socialement une naissance ou un changement, la nomination fait naître et se transformer les personnes et les institutions qui les lient. Peut-être l'argumentation développée sera-t-

elle partiellement transposable à ce qui se joue pour d'autres catégories du personnel (personnel scientifique, chercheurs, personnel administratif et technique, etc.) et dans d'autres sphères de la vie universitaire (évaluation des étudiants, sélection des projets de recherche, etc.). Précisons d'abord l'idée qui nous oriente.

- 27 Nous pensons que l'évaluation – quel qu'en soit d'ailleurs l'aboutissement pour chacune des parties impliquées – n'a pas pleinement lieu chaque fois que les lois de la négociation voire du consensus entre personnes évincent ou oblitèrent – d'une manière ou d'une autre, en aval, en amont ou au moment même – l'épreuve par où l'on tente de reconnaître le sens et la portée inhérents à la démarche de ceux qui se voient évalués. Il nous semble en effet primordial, éthiquement parlant, que la négociation, dès lors qu'un espace de négociation est ouvert, trouve non seulement son inspiration mais sa base dans cette épreuve de reconnaissance, qui contraint à « entrer » dans le monde et surtout dans le cheminement universitaire de l'autre. Entendons bien que l'argument central n'est pas ici celui de l'altérité ou de la diversité mais, éventuellement à travers celles-ci, la question de l'exigence et de l'accomplissement de la démarche pédagogique, de recherche et de service.

B. Objet et méthode de l'évaluation

- 28 Cette question se trouve-t-elle sérieusement prise en compte dans les épreuves instituées pour l'engagement et la promotion des professeurs ? Certaines facultés, au sein de nos propres universités, s'y montrent extrêmement attentives. Mais ce n'est pas général, ce n'est pas suffisant et c'est trop rare, à une époque où les procédures d'évaluation se compliquent et se multiplient, notamment celles-là. Plusieurs observations, qui sont autant d'interrogations, nous conduisent à ce constat. Signalons-en quelques-unes, révélatrices, épinglées ces dernières années au sein de nos universités, dans le champ de l'enseignement puis de la recherche.
- 29 Peut-on juger des qualités et de l'importance d'un enseignement en se basant sur un texte écrit à l'intention des étudiants (dit syllabus) – voire sa seule confection – ou d'autres supports didactiques, sur les réponses à un questionnaire d'évaluation du cours rempli par les étudiants, sur l'avis des délégués de cours lors de commissions de contact avec les enseignants, sur le recours ou non à la technologie des multimédias, sur les formations pédagogiques et techniques suivies ou non par l'enseignant, sur ses charges de cours et de séminaires, sur un échange verbal avec lui à propos des dispositifs pédagogiques qu'il a construits ou qu'il envisage, ou encore sur la présentation d'un plan de cours, et même sur tout cela ensemble ?
- 30 Peut-on, de manière somme toute fort analogue, statuer sur la valeur et la portée d'une démarche de recherche en se fondant sur le nombre, les titres et les lieux des publications, sur l'avis des personnes qui sont en faculté les plus proches des Autorités ou du Fonds national de la recherche scientifique, sur la position d'une commission alors qu'elle n'est composée que de pairs ou qu'elle ne comporte aucun membre de la discipline, ou qu'aucun ne partage avec le candidat ses champs, objet, méthode ou technique scientifiques, sur le fait qu'il ait ou non réalisé antérieurement des « séjours de recherche à l'étranger » – voire qu'il vienne de l'étranger – ou qu'il ait déposé de nouveaux projets auprès de bailleurs de fonds, ou encore sur une brève présentation écrite ou orale de son programme de recherches, et même sur cet ensemble de points ?
- 31 Chacun de ces éléments mériterait certes discussion, ainsi que les cas auxquels il renvoie. Ici comme ailleurs, si l'on veut asseoir solidement l'analyse, des études de cas approfondies devraient se révéler instructives, y compris comparativement, car il est

fréquent qu'une procédure d'évaluation en principe identique suive des voies en pratique très éloignées. Et il y aurait lieu d'étendre l'interrogation au domaine des services internes et externes à la communauté, qui est également considéré lors des nominations et promotions. Mais l'essentiel réside pour nous en ceci : que ces points, pris chacun séparément ou dans leur composition au sein d'une seule procédure, attestent une grave dissonance entre ce que l'on prétend tester et le dispositif de test que l'on se donne. Il y a un hiatus entre l'objet et la méthode de l'évaluation en question, de telle sorte que ce que l'on éprouve effectivement à travers la procédure établie ne peut correspondre à ce que l'on entend légitimement mettre à l'épreuve. Le contenu d'expérience sur lequel devrait porter l'évaluation ne peut se jouer dans le dispositif qui produit l'évaluation. Or n'est-ce pas l'enjeu – ou tout au moins un enjeu central –, de ces épreuves : que puisse s'y jouer, s'y reprendre – c'est-à-dire s'y rejouer en s'y transformant – la démarche des personnes évaluées ? Ce que formule aussi, autrement, la question du caractère temporaire d'une première nomination (cf. ci-après).

- 32 Le problème ainsi posé n'est pas principalement cognitif (quelle nouvelle idée nous offrira la solution recherchée ?) ni technique (comment mieux aménager le dispositif pour atteindre l'objectif ?) ni institutionnel (comment se mettre d'accord sur la procédure à fixer ?). Un tel hiatus, comme dès lors également toute tentative de le surmonter, est affaire d'éthique : il nous incombe d'ajuster le processus d'évaluation afin qu'évaluateurs et décideurs puissent réellement *éprouver*, dans tous les sens du mot, ce qui est en jeu dans la démarche de ceux qui sont évalués.

C. Épreuves d'évaluation, épreuves de reconnaissance

- 33 La procédure de mise à l'épreuve devient alors une épreuve pour toutes les parties en présence, chacune à partir de sa position et de son rôle propres. Et l'impératif méthodologique essentiel à respecter dans la construction du dispositif d'évaluation est qu'il produise un espace où puisse s'éprouver – de part et d'autre – l'objet même de l'évaluation – nous dirions de la reconnaissance – dont nous avons souligné plus haut qu'il s'agissait avant tout d'une démarche. Celle-ci doit pouvoir trouver à se représenter et à se communiquer dans le dispositif destiné à la mettre à l'épreuve de la reconnaissance. À titre d'exemple, dont nous demandons au lecteur de nous pardonner la trivialité, peut-on imaginer qu'un tel dispositif n'implique pas la lecture approfondie, au minimum par un des membres de la commission d'évaluation, d'au moins une publication du candidat ?
- 34 Or qu'en est-il de l'édification de ces épreuves ? Comment est pensé leur sens ? Les *Statuts du personnel académique* de nos universités réglementent explicitement les procédures de nominations et de promotions. On y trouve précisées, par exemple pour les nominations, les modalités de déclaration de vacance de postes et d'examen des candidatures, les modes de constitution des commissions et – tout à fait sommairement – les devoirs de celles-ci, leur grand espace d'initiative dans la réalisation de leur mission, leurs rapports avec les autorités académiques, etc. Rien n'apparaît de « l'esprit » pouvant guider les procédures de mise à l'épreuve ni sur les manières de « matérialiser » cet esprit par le dispositif à mettre en place. Peut-être les *Statuts* n'en sont-ils pas le lieu, mais existe-t-il un tel lieu ? Faut-il faire comme si la question de fond ne se posait pas ? Ou doit-on simplement l'abandonner à la liberté responsable des commissions, comme si elle n'exigeait pas un véritable débat ? Nous craignons qu'il faille voir dans cette explicitation des procédures un procédé d'évitement et de masquage des enjeux implicites des épreuves – par facilité, par intérêt comme par visée de contrôle. N'en va-t-il pas de même

dans nos pratiques scientifiques lorsqu'une focalisation sur le procès technique de la recherche nous en fait perdre de vue l'objet lui-même ainsi que la méthode propre à le mettre au jour ? N'en va-t-il pas de même de nos pratiques pédagogiques aussi lorsqu'une focalisation sur les procédures de contrôle et les outils techniques nous fait perdre de vue la teneur même de l'enseignement (cf. ci-après) ?

35 C'est dire qu'il ne s'agit nullement de pousser à une plus grande explicitation des procédures à suivre, mais plutôt, ici encore, d'ouvrir le débat sur une question ensevelie. Car on ne trouve pas trace, ni dans la réglementation évoquée ni à côté, d'une réflexion de fond sur le sens de ces épreuves, sur ce à quoi elles doivent « donner lieu » et, dès lors, sur l'esprit qui doit en guider l'élaboration et la réalisation, moins encore sur leur propre mise à l'épreuve critique. Et nous ne pouvons éviter de nous interroger sur cette situation, en cette matière comme en d'autres, évoquées dans ces pages. La multiplication et l'explicitation des procédures d'évaluation, l'existence d'un hiatus entre ces procédures et le contenu d'expérience sur lequel est censée porter l'évaluation, ainsi que la faiblesse de la critique de cet état de fait nous conduisent à penser qu'il s'inscrit dans une stratégie d'évitement de la contestation de fond. Il serait indispensable de se demander si – en quoi et comment – une telle stratégie relève du même ordre que celles qu'étudient Luc Boltanski et Ève Chiapello dans *Le Nouvel Esprit du capitalisme* (1999). La nouvelle configuration idéologique qu'ils voient émerger, en particulier dans les textes de management des années 90, tend à récupérer la critique en la faisant œuvrer au progrès d'un système non modifiable – notamment en prônant l'épanouissement personnel par la multitude des projets.

36 Un moment se trouve être particulièrement révélateur à cet égard : la première nomination d'un professeur, où de tels projets sont sollicités – tout en étant révélatrice, à travers la procédure, d'une mise en scène, d'une contradiction entre une précarisation des statuts et une exigence d'« intégration » croissante à des équipes, à des réseaux, à des formations, à des bilans évaluatifs, etc.

D. Précarisation des statuts et exigence d'intégration

37 De récentes (1998) dispositions légales prévoient que, « par dérogation » à l'usage établi et légal d'une nomination à durée indéterminée, « les membres du personnel enseignant peuvent être désignés pour un terme fixé ne pouvant pas être supérieur à cinq ans, sur proposition motivée du Conseil d'administration, sans que leur nombre correspondant à des fonctions équivalentes temps plein ne puisse dépasser 5 % du nombre des membres du personnel enseignant et scientifique, correspondant à des fonctions équivalentes temps plein »⁴.

38 Après que la loi eut ouvert cette brèche dans l'usage d'attribution d'une charge à un titulaire et institué cette dérogation, certaines facultés, estimant sans doute que la pyramide des âges permettrait de ne pas dépasser ces 5 %, ont adopté pour règle générale que toute première nomination, sauf exception, aurait ce caractère provisoire. Les motifs invoqués lors de débats pour retourner ainsi la dérogation en règle et le principe général en exception, ont été :

- la nécessité que tous soient également traités et puissent bénéficier de l'ouverture à ce régime de nominations provisoires,
- l'utilité d'éprouver la « capacité » d'intégration des nouveaux nommés pendant un temps de probation égal à la durée limitée de la nomination.

- 39 Dans cette formulation, il paraît difficile de ne pas approuver ces divers arguments, de non-discrimination et de service de la collégialité. Si ce n'est, quant au premier, qu'une discrimination demeure, par une faveur singulière susceptible d'advenir à quelques-uns (une nomination immédiatement à durée indéterminée) ; et, quant au second, qu'il est apparemment aveugle à la contradiction qu'il porte, entre cette précarisation du statut et les possibilités ou les souhaits (que ce soient ceux du candidat ou ceux des collègues en place) d'« intégration ». En particulier, à rendre précaire certaine fidélisation du chercheur-enseignant et de l'institution, l'université se prépare-t-elle à perdre, à son tour, une mémoire des expériences ? D'autre part, ces procédures de contrôle qui perdurent au-delà de l'estimation du dossier à l'entrée semblent être vouées à certaine idéalisation : qui est habilité à évaluer « l'intégration », dans quel oubli ou quelle prise en compte des rivalités possibles (entre doctrines théoriques ou dans le partage des moyens de recherche) ? Même le recours à des évaluations externes (anonymes ?) – outre le paradoxe qu'il peut y avoir à évaluer « extérieurement » une capacité d'intégration – n'est pas exempt de ces mêmes rivalités possibles, à supposer encore que soient claires les voies de désignation des évaluateurs externes. Enfin, ce dispositif ne pose aucune question sur l'identité de ce qui aurait valeur probatoire (est-ce identique d'une période (le provisoire) à l'autre (le définitif) ?).
- 40 Il apparaît en fait que ce dispositif qui suspend l'attribution d'une charge à des décisions à reprendre est propice à renforcer les contrôles internes et quelques sphères de pouvoir, avec les effets dans les relations susceptibles d'en être induits. Parmi ceux-ci, il en est un particulièrement pervers et souvent déploré déjà dans l'accès aux publications scientifiques : une confusion entre la fonction de chercheur ou d'enseignant et celle d'« expert » examinateur de recherche ou d'enseignement. Ces deux missions sont loin d'être identiques, et il s'en faut que la seconde soit autorisée par la première par voie naturelle : l'indépendance de la seconde ne suit pas de la compétence dans la première ⁵ (à supposer même, vu le degré actuel des spécialisations et ce qui a été dit plus haut des logiques toujours singulières qui commandent l'originalité d'une recherche ou l'intention d'un enseignement, qu'une compétence puisse aisément en « évaluer » une *autre* : car après tout, circonscrire une compétence, c'est *ipso facto* définir des incompétences, c'est-à-dire, dans la recherche scientifique, des « questions fondatrices » (J. Beaufret) qui peuvent être *autres*). À consentir à se placer sur le terrain de l'expertise, dans la position d'autorité exerçant ou favorisant l'exercice d'un pouvoir social, le « collègue » qui autorise ou ferme l'accès à une nomination à durée non déterminée participe d'une pratique *épidictique*, susceptible de convaincre, mais qui s'éloigne *ipso facto* de l'ascèse *apodictique* à laquelle le contraignent les dispositifs de savoir que, en tant que pair en science, il cultive ou est censé cultiver. (Cf. Gori, 1996 : p. 118 et 130). Ce qui se pourrait dire encore : la science est une chose, la corporation professionnelle formelle ou la discipline, autre chose. Lorsqu'on sait par quelles stratégies des réputations scientifiques s'établissent sous la guise de controverses (cf. P. Vidal-Vaquet, 1980 ⁶), on mesure le poids réel d'un télescopage entre les deux fonctions.
- 41 Certes, on pourrait reconnaître au procédé de nomination temporaire de signifier qu'un travail n'est pas seulement affaire de compétences présumées, mais aussi une entrée en coopération et en conflit avec d'autres, un développement d'habitudes et de valeurs identitaires. Mais, justement, les contradictions font réapparaître le débat interne qu'éclaire ci-dessus la discussion sur épreuve d'évaluation et épreuve de reconnaissance : l'expérience humaine qui s'y élabore n'avoue pas sa portée face à des situations de

contrôle et de conseil managériales, elle renvoie aussi nécessairement à une fierté et à une humilité, à la fois, où le titulaire d'un métier (lat. *ministerium*), d'une charge (lat. *munus* – d'où *rémunération* : ce qui est attribué en retour d'un *munus*) s'estime lui-même à travers son office et l'histoire de celui-ci. Là, nécessairement, par structure, « chacun assume son jugement de son lieu de division propre » (Lebrun, 1997 : p. 226), et nul savoir évaluatif n'est apte à en rendre compte. Au contraire, passer au règne des experts implique sans doute « une nouvelle version du rêve de servitude volontaire : que nous régisse du dit qui se passe du dire ! » (*ibid.*, p. 146). Mais il y a résistance à cette régence, elle prend forme, aujourd'hui, de souffrance au travail, de souffrance dans le lien social que pourrait être le travail et dans les régulations et fonctions psychiques qui pourraient être celles du travail⁷.

3. De l'étudiant comme effet

42 Sans doute l'université actuelle ne répond-elle plus vraiment, en tout cas en dehors de certains cours ou séminaires et de certains travaux de fin d'études, à sa définition médiévale comme « communauté des maîtres et des élèves ». Mais ne peut-on présumer que ce qui a été dit ci-dessus à propos du corps enseignant trouvera nécessairement, sinon correspondance, du moins résonance, reflet en quelque sorte, du côté des étudiants ?

43 Bien des thèmes ne peuvent ici qu'être évoqués, de ce point de vue. Par exemple, les documents « pédagogiques » institutionnels tel celui évoqué ci-après, portent, à travers les « évaluations » respectives des uns et des autres, vers un *modèle unique d'enseignant* (par exemple, celui qui ajoute nécessairement un support écrit, dit *syllabus*, ou audiovisuel, à sa parole ; dont le cours ne saurait être seulement intéressant : il sera aussi « adapté » – à quoi ? ; qui se fait évaluer par ses étudiants, comme si les avis (émis sur quels fondements ?) valaient dans l'immédiat sans un suivi à trois ou quatre années de distance, quand l'ex-étudiant s'est autrement construit, et comme si l'étudiant ne savait pas que tout enseignant n'est pas également « évaluable », ou encore comme si tous les enseignants avaient le même scrupule dans leur façon de parler aux étudiants de cette évaluation, etc.) et, parallèlement vers une *image d'étudiant-type* (comme si tous arrivaient dans un cycle avec un même arrière-fonds expérimentiel et des horizons d'attente comparables, une représentation d'eux-mêmes en nécessaire transformation par l'étude même, etc.). Tout cela n'est guère interrogé dans tant d'appels à « l'évaluation ».

A. Interprétations de dispositions législatives

44 Mais on s'attardera à un thème qui est, ici comme ailleurs, récurrent et symptomatique : celui de l'échec à l'Université, spécialement en premier cycle, et, partant, prétend-on, l'échec de l'Université à assurer sa mission de formation. Les distinctions qu'un tel thème implique ont souvent été traitées (cf. par exemple J.-Cl. Milner, 1984, chap. III-4). Mais, ces derniers temps, en Belgique francophone, un changement est survenu, qui pourrait être fondamental.

45 D'un dispositif qui limitait la possibilité de redoubler dans l'enseignement universitaire plus d'une fois sur la durée du premier cycle⁸, on est passé à un dispositif qui :

- non seulement ne fait plus qu'interdire de recommencer deux fois (« trisser », dans le jargon en usage) la même année d'étude dans la même filière diplomante⁹,

46 mais encore autorise :

- – soit à *anticiper partiellement l'année d'étude suivante* si certaines conditions sont remplies,

- – soit à « étaler » la première année d'étude sur deux ans sans imputation de redoublement, à certaines conditions que l'on va voir.
- 47 (La première année d'étude est réputée être celle où l'étudiant rencontre les plus grandes difficultés.) Ce second terme des possibilités ouvertes a pour conséquence que l'étudiant peut disposer de trois années réelles, réputées sans redoublement, pour réussir la « même » année de premier cycle, et, s'il se réoriente, de quatre années réelles, réputées sans redoublement, pour cette même année.
- 48 Ces deux mesures – anticipation et étalement – exposent ce changement profond : une relative *indéfinition des seuils*, de seuils qui seraient marqués comme autant d'étapes dans un cursus académique et personnel.
- 49 Ce n'est pas là cependant le seul indice d'une dilution des dispositifs institutionnels. Un autre est la place faite en ce dispositif à l'autoappréciation de l'étudiant en ce qui concerne la décision d'y entrer ou non. En effet, l'ambition affichée de ce dispositif est liée au fait que la décision d'étaler la première année du cycle sur deux ans doit être prise par l'étudiant en difficulté après évaluation, au terme du premier semestre (septembre-décembre), de sorte que cet étudiant n'ait pas à suivre, avec un sentiment croissant d'échec, la progression des activités régulières au second semestre (février-mai), mais puisse profiter de ce second semestre pour analyser ce qui lui a fait défaut au premier et tenter d'y porter remède. Ainsi, pense-t-on, ses chances de succès à venir, avec ou sans réorientation, seront accrues. Pour ce faire, l'étudiant est invité à évaluer son expérience du premier semestre, éventuellement celle d'examens passés en janvier, et, en concertation avec les enseignants, à définir un projet personnel pour un second semestre aussi individualisé que possible. Comme il ne pourra bénéficier pleinement des avantages de l'étalement (années réputées sans redoublement, droits d'inscription réduits sur les deux ans d'étalement, etc.) que s'il réussit son programme particulier du second semestre, la lucidité de cet étudiant est un facteur important – d'autant que, en cas d'échec d'une quatrième année s'il s'est réorienté, il n'aura plus accès à l'enseignement supérieur, universitaire ou non, pendant cinq ans.
- 50 Ainsi voit-on se mettre en place, avec l'image d'un étudiant censé choisir le plus utile (?) et le mieux adapté à ses besoins futurs, ce que J.-P. Le Goff (1998 : p. 47) appelle une logique de prestation de services et d'expérimentation, et un entraînement dans les années de formation à des bilans de compétence et à une résorption des échecs en autoassomption de ceux-ci par l'intéressé – deux caractéristiques de la « barbarie douce » dans la modernisation de l'entreprise.
- 51 Troisième indice de changement profond opéré et exposé en ce dispositif : en quoi doit consister ce programme adapté du second semestre. En deux volets à la fois :
- une « formation complémentaire de mise à niveau » dans les domaines où des savoirs prérequis ont fait défaut (par exemple une trame historique) ou dans des savoirs pratiques censés traverser plusieurs disciplines (par exemple méthode de travail, analyse de questions d'examen, « comportements de réponse » adéquats...);
 - des cours de l'année concernée. Mais ceux-ci, puisque (?) la logique est de favoriser la réussite, ne peuvent être les mêmes que ceux qui auraient fait à la fin du premier semestre l'objet d'un examen sanctionné par un échec. Toutefois, ils doivent permettre à l'étudiant de continuer à tester sa compétence dans la filière qu'il a choisie.
- 52 Où l'on appréciera ceci :
- cette compétence a déjà été testée, avec sanction d'échec ;

- il faudra que l'étudiant trouve un domaine de sa spécialité où se réévaluer/être réévalué, qui soit révélateur de l'intérêt pour lui de poursuivre ou de se réorienter. Mais enfin, une question ainsi n'est pas même posée : d'un semestre au suivant, l'enseignement marque normalement des progressions – sauf à prétendre recommencer au même niveau, de fragment de temps (le semestre en fait quadrimestre) en fragment de temps. Si bien que l'étudiant ne peut normalement faire, si l'enseignement progresse, que des choix de difficulté accrue par rapport à celle qui lui a déjà valu un échec au premier semestre.
- 53 On touche ici à ce que J.-P. Le Goff (id. : p. 114) appelle la « logomachie qui déstructure les signifiants », qui dissout les réalités et les contradictions. Car comment s'opposer à ces généreuses idées d'aider l'étudiant à réussir un projet personnel de façon de plus en plus autonome, dans une concertation (symétrique ?) avec des enseignants disponibles pour la meilleure communication avec lui pour son avenir, comment contrevenir à cet ingénieux projet de favoriser une université adaptée à l'étudiant, normalement dévouée à « rencontrer » ce que seraient les « besoins » et les « attentes » de l'étudiant ?
- 54 Nulle question, dans un contexte pourtant censé être de formation, sur le point de savoir si ce qui est demandé coïncide avec ce qui serait désiré. Où se trouve ainsi effacée la dimension de la *durée*, c'est-à-dire d'une histoire – singulière, justement – où peut par détours, rencontres significatives, échecs et succès, mûrir une personne : il faut que l'étudiant se soit autoévalué au terme d'un premier « semestre » de quatre mois. Ici, le morcellement du temps – un « zapping » d'activités de « formation » – dit aussi la difficulté de penser des seuils qui auraient gravité symbolique dans une histoire.
- 55 Avec des conséquences dans l'ordre de l'identification par appartenance à une classe d'âge, dans les relations au sein de groupes devenant labiles chaque année : s'efface la notion de promotion d'étudiants.
- 56 Cette œuvre de dilution de repères s'effectue peu à peu, d'arrêtés en décrets ministériels, tous attentifs aux « besoins », mesures insensiblement – sous ce langage moderniste – mais profondément déstructurantes.
- B. Une pédagogie managériale ?
- 57 Les textes législatifs ne sont cependant que l'un des révélateurs. Car toutes les grandes institutions, comme celles que Freud a prises pour modèles d'étude, s'efforcent de résoudre la tâche importante de la perpétuation de leur structure – tâche où la question de la filiation est bien sûr sous-jacente ; et l'un des mécanismes auxquels elles recourent est de se donner comme moyen à cet effet un texte, ou un livre, ou une charte, etc. (cf. G. Haddad, 1984). Sous l'angle des étudiants, on ne sera donc pas surpris que, par exemple, l'une de ces institutions universitaires en Belgique francophone, l'UCL, prétende se réclamer désormais d'une « *Charte pédagogique* » en référence aux dits « *Choix pédagogiques de l'UCL* » approuvés par son Conseil académique du 3 mai 1999. De telles options ne manquent pas d'en appeler, pour la définition des finalités ainsi poursuivies, à la nécessité, en cette sphère pédagogique, de prendre en compte les évolutions multiples et l'accélération de leur cadence ; nécessité aussi d'intégrer les nouvelles technologies, tout en s'« ouvrant » à leurs conséquences sur les relations humaines et les rôles respectifs dans le rapport pédagogique ; nécessité enfin de faire preuve de faculté d'adaptation : présentée comme « une des qualités majeures dans un monde qui change », elle « requiert l'approfondissement personnel et la formation permanente » ainsi qu'une évaluation incessante, sous des modalités se diversifiant toujours davantage. Des commentaires oraux de présentation de cette charte laissent entendre que ne pas

l'adopter correspondrait à quelque fixation de « réactionnaire » aux modèles moyenâgeux en vigueur depuis la fondation d'une vénérable institution en instance de fêter son 575^e anniversaire.

- 58 Une telle charte se prêterait à une analyse inspirée des travaux de J.-P. Le Goff, déjà cité, où se trouve retracée une dérive de l'institution scolaire dans le sens de se concevoir sur le modèle de l'entreprise et d'œuvrer sous l'emprise du management, dans un contexte de prédominance toujours plus exclusive des impératifs économiques, et seulement ceux du marché¹⁰ (s'il y a un marché de l'emploi, il y a aussi un marché de l'enseignement, non sans « clientélisme », voire « démagogie » – où se mêlent les effets des politiques de financement de l'université comme de recrutement de sa population estudiantine).
- 59 De façon plus limitée, le propos ici sera de dégager, de cette charte, deux perspectives qui mériteraient d'être interrogées plus avant :
- l'idéalisme normatif, dans un tel décalage avec la réalité qu'il risque de s'émanciper de toute épreuve du réel, en ne pouvant plus se polariser que sur des technologies de réalisation, y compris celles d'évaluation (ou de contrôle), censées rendre effectif l'idéal prescrit ;
 - l'enseignement à la merci de la seule pédagogie, laquelle se veut (peut-être au nom d'une prise en charge globale) soucieuse d'investir, au titre de domaine de formation, quasi l'ensemble des registres de l'existence des intéressés.
- 60 1. Comment ne pas s'incliner devant les valeurs prônées et la générosité des intentions déclarées en vue d'une pratique dont la promotion se trouve ainsi défendue ? Mais ces valeurs et intentions sont-elles susceptibles de susciter une véritable adhésion du praticien, plutôt que l'alternative du scepticisme ou du cynisme ? À moins que de conférer à l'utopie la fonction d'anticipation de ce qu'il s'agirait de faire advenir telle la réalité de demain, en s'employant à en mettre en œuvre le projet (en a-t-on suffisamment apprécié les effets prévisibles pour autant ?), vis-à-vis de l'idéal proposé, y a-t-il d'autre choix que de ne l'adopter qu'au titre de *fiction* ? Fiction au sens où il en est fait usage en Droit : postulat qui s'avère (semble) nécessaire pour que puisse fonctionner le système de la légalité, sans que soit pour autant pertinente la question de la vérité ni de la réalité d'un tel présupposé, purement de l'ordre de l'idéalité. Ainsi le dictionnaire d'A. Lalande (1968 : p. 348) définit-il la « fiction légale » comme une « énonciation fautive ou incertaine qui doit être légalement tenue pour vraie ». Un exemple majeur en est le fameux principe « nul n'est censé ignorer la loi » affirmé tout en sachant bien que toute expérience (de la plus élémentaire et spontanée à la mieux instrumentée pour quelque vérification/falsification par empirie scientifique) ne peut qu'établir et démontrer combien le fait et la situation ainsi supposés diffèrent de la réalité... tout en permettant d'en déduire des conséquences juridiques. Que la cause pour les besoins de laquelle le procédé d'une telle construction de l'imagination n'a de valeur qu'en vertu d'une convention (le « consensus de toute la communauté universitaire » pour viser la qualité de la formation est aussi supposé), que cette cause, donc, soit jugée bonne ne modifie pas pour autant la nature fictive du procédé. Mais ce qu'il en est de cette réalité (pourtant connue par ailleurs et d'expérience) est ainsi laissé en souffrance, tandis que l'idéalisme se coupe du mal-être existant : le réel malaise au travail de l'étudiant et de l'enseignant. Et l'ancien, trop ancien, « gai savoir » de céder le pas au « stress » professionnel permanent, en voie de généralisation. Peut-être considère-t-on que ces questions seraient à réserver aux organisations universitaires ayant en charge la santé de la population¹¹ ?

- 61 Les documents considérés explicitent des finalités, des objectifs et des moyens dont l'ancrage se situe dans ce qui aurait pu s'appeler des « besoins » de formation mais qui se trouve ici baptisé des « attentes », attribuées aux intéressés pour en déduire des implications de l'ordre du devoir : obligations ou exigences. Si parmi ces dits « intéressés » figure au premier chef l'étudiant, l'enseignant s'y trouve également compris, tous deux invités à devenir acteurs (parfois, en d'autres contextes, opposé à « clients »), interlocuteurs « à part entière », négociateurs, gestionnaires et partenaires engagés dans un contrat conforme aux missions dont la société mandate l'université.
- 62 En ce qui concerne les conséquences déduites des options définies « fictivement », afin que celles-ci n'en restent pas au seul mode optatif (« il ne suffit pas de souhaiter cette qualité »), il est remarquable de constater la part dévolue *aux procédures d'évaluation*. Ce qui est présenté comme le plus novateur dans ces conséquences, c'est, d'une part, la diversification des formes d'évaluation destinées à suivre le plus d'étapes possibles dans le déroulement de la formation, d'autre part leur application (« éгалitairement » ?) aux enseignements/enseignants autant qu'aux étudiants.
- 63 En effet, en amont de l'évaluation finale certificative des résultats obtenus, il s'agirait de recourir à une évaluation préalable à l'engagement ou à la poursuite du cursus, évaluation à « fonction diagnostique-prédictive » permettant la (ré)orientation, ainsi qu'à des évaluations « à visée formative », en cours de route, en vue d'un réajustement des stratégies d'apprentissage. Ne favorise-t-on pas ainsi une attitude étroitement adaptative et purement utilitariste en vue de réussir la prochaine évaluation, selon un échancier qui tend à se raccourcir – la réussite dans une matière dédouanant désormais de tout appel ultérieur aux acquis censés par là certifiés, tandis que la fragmentation des sessions d'examen dispense de mises en rapport dans un ensemble d'enseignements ? En outre, cela ne contribue-t-il pas également à cette « dégradation du « cours » en « matière » que stigmatise M. Hees (*op. cit.* : p. 36) ? Par ailleurs, que reste-t-il d'une véritable formation « en travail » dans le développement de stratégies de réussite, seulement celles induites par la technique d'évaluation ? Un tel développement pourrait devenir le fait de l'enseignant lui-même, dans un souci de conformation au type de pédagogue produit par les techniques d'évaluation des enseignements, afin d'y obtenir un bon « score ».
- 64 Les mêmes principes, en effet, sont d'application en ce qui concerne les enseignements et donc les enseignants. La qualité de la prestation de l'enseignant est en passe de se mesurer de plus en plus sur le champ et au degré de satisfaction immédiate des usagers, bénéficiaires de services à la façon d'une clientèle, intéressée surtout par le rapport coût-bénéfice, à courte vue. Si la *technologie* d'outils destinés à ces trois formes d'évaluation se trouve privilégiée (sans que soit ici soulevée la question de l'efficacité, de la pertinence et de la validité de ces techniques, moins encore de leurs usages possibles – leur maîtrise garantirait-elle une utilisation nécessairement bonne ?), l'enseignant est par ailleurs invité à suivre continûment (et à le faire valoir dans son « dossier d'appréciation pédagogique ») des formations pédagogiques, notamment destinées à l'intégration des nouvelles technologies (leur nouveauté suffirait-elle à en garantir les mérites ?). L'UCL ne s'enorgueillit-elle pas de s'être dotée d'un « Institut de pédagogie universitaire et des multimédias » (conjonction significative) ?
- 65 2. Même en admettant que *l'enseignement* puisse se réduire à la seule pédagogie (aussi fondée soit-elle sur la recherche et le débat scientifiques), celle prônée se veut « de la réussite », « du projet ¹² et du développement personnels » – le projet d'étude n'étant que

le vecteur de tout un projet de vie : elle présuppose, fiction oblige, un étudiant conçu selon un certain modèle (à charge pour l'intéressé d'y correspondre, notamment à « ses » attentes, censées être les siennes mais attribuées par d'autres) et se propose de le former non seulement en tenant compte de la personnalité propre à chacun, mais également en ne se limitant pas uniquement à la sphère professionnelle en rapport avec la (les) discipline(s) scientifique(s) dont celle-ci relèverait. Outre les savoirs, mais aussi les (actuellement inévitables) savoir-faire et savoir-être, requis par la profession et que la pédagogie aurait en charge de faire acquérir par chacun, en propre et de façon autonome, selon un cursus individualisé et personnalisé (à la convenance de l'intéressé, mais suivant lesquels de ses intérêts actuels et selon quelles représentations qu'il se ferait du métier qui l'attend ... pour autant que ses vues en anticipent certaines visions ?), cette pédagogie aurait également à *s'occuper activement* (non qu'elle puisse compter sur une survenue de tels effets *par surcroît*) à des actions dont la destination serait : l'épanouissement et la responsabilisation personnels ; l'acquisition de conduites articulées à un système de valeurs¹³ ; l'apprentissage du rôle de citoyen responsable, solidaire, démocrate, cultivé, soucieux d'éthique et de déontologie, sensibilisé aux « questions de société »... Vaste programme, donc, mais quelle en est « l'opérationnalisation » envisagée ?

- 66 Si, dans le domaine du savoir et des compétences cognitives, il est prévu d'informer l'étudiant des prérequis tels qu'ils auraient été définis en concertation avec l'enseignement secondaire, de lui proposer des tests facultatifs pour évaluer l'acquisition de ceux-ci et d'organiser des procédures de mise à niveau ou de remédiation, y aurait-il lieu pareillement de prévoir des techniques de compensation à d'éventuelles insuffisances dans ces autres registres de formation évoqués plus haut – tant il semble vrai que, dans nos sociétés, les institutions scolaires tendent à se voir chargées d'assurer (substitutivement) l'éducation dans tous les domaines ?
- 67 L'adaptation aux études universitaires commanderait l'organisation de séances d'initiation méthodologique au travail, tout en visant un apprentissage à mieux se connaître dans sa façon d'être (d'abord) et de travailler (par suite), ainsi que tout un système d'accompagnement et de remédiation, à intégrer aux apprentissages disciplinaires.
- 68 L'orientation se devant d'être progressive, c'est-à-dire ouverte aux réorientations, sans allongement « anormal » des études (cf. ci-dessus), il faudrait augmenter la polyvalence (pas seulement du premier cycle) et opter pour la modularisation. La progressivité de l'enseignement et la cohérence de l'acheminement formateur se devant d'être conciliables avec le changement d'établissement ou l'emprunt de parties de cursus à d'autres universités (selon quelle politique d'uniformisation ou d'équivalence entre elles, sans cependant gommer leurs excellences respectives, spécificités susceptibles de les ériger en « pôle d'attraction » ?), la spécialisation dans l'excellence devant s'allier à la pluridisciplinarité, l'investissement électif dans les troisièmes cycles ne pouvant déforer les deux premiers ni devenir le dernier refuge des exigences proprement universitaires, etc. : de combien de cercles de bonnes intentions les cycles d'étude sont-ils incités à réaliser la quadrature... dans le même temps que la question des « ressources humaines » nécessaires reste en suspens ?
- 69 L'appel à des preuves quant à des compétences requises en matière de cette « impossible quadrature » n'en risque pas moins de devenir un argument lors des procédures de nomination...

En guise de conclusion

- 70 Partant de diverses expériences et de l'observation de souffrances au travail dans l'université, nous les avons sans doute davantage évoquées comme à la source et en un point de mire de notre démarche, que nous n'avons cherché à en expliciter la teneur, à en explorer les modalités et à en objectiver des faits constatables.
- 71 Dans l'hypothèse où de tels malaises peuvent s'analyser et s'interpréter au titre d'indices révélateurs, appropriés à une mise en évidence du sens et des mécanismes de transformations en cours, lesquelles n'affectent l'université que dans sa participation à des évolutions sociales plus englobantes, nos propos ne pouvaient prétendre nullement à l'exhaustivité (ni des signes à prendre en compte, ni des axes d'explicitation de leur portée, ni des grilles d'interprétation utiles à en mener une analyse rigoureuse poussée suffisamment loin). Nous tablons cependant sur leurs pertinences pour une esquisse des réflexions à poursuivre, dans le sens de nos diverses disciplines scientifiques.
- 72 Parmi les transformations institutionnelles dont les malaises évoqués sont l'indice (mais plus rarement l'origine), et sans constituer les interrogations que notre texte voudrait garder ouvertes en diagnostic définitif, il est possible de dégager quelques tendances dont la mise en évidence et la discussion collective s'avèrent importantes. Dans le registre de la normativité, nous nous sommes interrogés sur les effets ambivalents du passage à l'explicitation des règles du travail universitaire. Là où le fonctionnement institutionnel reposait sur une auto-régulation tacite, de nouvelles règles et procédures sont instaurées, qui modifient les conditions du travail et de la reconnaissance mutuelle. Il apparaît que les dilemmes constitutifs de la vie de travail s'y transforment régulièrement en incohérences et paradoxes insupportables. Nous avons souligné les profondes incohérences qui se multiplient entre les contraintes intrinsèques à l'activité universitaire et les régulations externes où pèsent de plus en plus l'appréciation des experts, la précarisation des statuts et la transformation des étudiants en « clients autonomes ». Aucune de ces incohérences ne saurait être dépassée facilement, mais l'explicitation des règles ne suffit pas, à elle seule, à les assumer pleinement. Au contraire, l'invocation récurrente de nouvelles procédures, pour juger de « l'excellence » des enseignants, chercheurs et étudiants, risque fort d'aboutir à une technicisation d'exigences cruciales de notre métier d'enseignants et de chercheurs, ainsi qu'à un modèle unique de l'enseignant ou de l'étudiant-type, faute que les options culturelles qui fondent souterrainement les nouvelles procédures trouvent lieu à débat collectif.
- 73 Dans le registre du symbolique, nous avons évoqué, sous plusieurs formes, la tendance à un effacement des seuils d'accomplissement, à un « oubli » de la durée dans la maturation intellectuelle et à une dilution des dispositifs institutionnels sanctionnant une aventure de recherche ou d'enseignement. Sans doute n'est-ce d'ailleurs pas un hasard si l'indéfinition des étapes du cursus académique s'accroît alors même que les garanties statutaires de la carrière universitaire commencent à s'effriter sous la pression d'un modèle de performance de nature managériale.
- 74 En définitive, dans les deux registres normatif et symbolique, l'oblitération des histoires, individuelles autant que collectives, fait peser de graves risques sur l'institution commune du savoir et sur le destin des souffrances inhérentes à l'activité universitaire. Elle éteint toute possibilité d'assumer les difficiles questions de la filiation et de la transmission au sein des collectifs de chercheurs. Elle tend à générer des fictions de qualité (des enseignants ou des étudiants) d'autant plus pernicieuses qu'elles s'imposent avec la force de l'évidence, tout en empêchant que se mettent en parole les malaises et souffrances éprouvés dans l'ordinaire de notre activité professionnelle.

- 75 Certes, il y aurait matière à dire bien davantage au sujet des questions ici soulevées et d'autres voies encore seraient à envisager pour en traiter selon des principes d'analyse bien différents. Ce qui n'empêche ni n'invalide, à notre sens, les considérations ci-dessus sur les points retenus à partir des quelques sources choisies.
- 76 À partir d'une démarche d'analyse appuyée sur une souffrance au travail, il s'agirait encore d'être fidèle au mouvement ici esquissé en traitant, aussi loin que possible, justement tout le possible qui se trouverait là à la fois constructible et indéfini : de travailler à le faire advenir. Ce serait avoir écrit ce texte dans un style qui serait éthique. Non pas une éthique entendue comme norme de commentaires et d'opinions tramés en de multiples commissions, ainsi adossée à l'institution et s'énonçant comme autorité engageant à respecter des usages « démocratiquement » voulus, explicites et généraux. Mais éthique éprouvée comme un ou plusieurs processus nés en ces situations que nous avons évoquées ou d'autres, dans l'université, qui instaure qu'il se passe quelque chose, qui nous contraigne à décider une nouvelle manière d'être et d'agir dans la situation (A. Badiou, 1993) – d'abord une manière de comprendre et de penser la situation. Tâche qui peut revenir à chacun des signataires ou des lecteurs selon ce qui pourrait lui échoir, singulièrement ou collectivement, dans la maturation longue ou par l'énonciation lumineuse d'un moment, et qui ne se sera pas laissé penser par les savoirs établis en évidences. « On dira, écrit A. Badiou (*op. cit.* : p. 39) qu'un processus de vérité est hétérogène aux savoirs institués de la situation. Ou, pour utiliser une expression de Lacan, qu'il est une "trouée" dans ces savoirs ». Sont en ce sens significatifs pour les signataires du présent textes les travaux et les analyses cités ci-dessus, en compagnie et à l'invite desquels nous avons avancé, et dont nous pressentons que les voies qu'ils ouvrent excèdent les brèves traversées où nous nous sommes risqués. Ce qui de ce processus s'offre encore à accomplir n'a d'autre garantie ni représentation que la possibilité de son existence dans sa force et sa fragilité ensemble.
-

BIBLIOGRAPHIE

« Charte pédagogique » in *Programme d'études de l'UCL 1999-2000*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, R.G. p. 10-11.

Les choix pédagogiques de l'UCL (1999) diffusion provisoire, en attente d'une plaquette et d'une intégration au site Web de l'UCL.

Moniteur belge du 21 novembre 1998, Décret du 1^{er} octobre 1998 modifiant la loi du 27 juillet 1971 sur le financement et le contrôle des institutions universitaires – Loi sur l'organisation de l'enseignement universitaire par l'État, section 2, art. 22, § 2.

Statut administratif du personnel académique. Révisé en 1993, Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1993 (certaines parties, notamment concernant les nominations et promotions, ont été révisées en 1996).

Statut du personnel académique des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur, 1991 (mis à jour en octobre 1999).

- La Santé en milieu étudiant* (1997), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- BADIOU A. (1993), *L'éthique*, Paris, Hatier.
- BADIOU A. (1999), *Entretien à la revue « Le philosophoïre », n° 9, p. 14-32.*
- BOLTANSKI L. (1990), *L'Amour et la Justice comme compétences*, Paris, Métailié.
- BOLTANSKI L. et CHIAPELLO E. (1999), *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- DE MUNCK J. (1999), *L'Institution sociale de l'esprit*, Paris, PUF.
- DE MUNCK J. et VERHOEVEN M. (eds.) (1997), *Les Mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?*, Bruxelles, De Boeck.
- DUFOUR D.R. (1996), *Folie et démocratie. Essai sur le forme unaire*, Paris, Gallimard.
- EHRENBERG A. (1991), *Le Culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy.
- GORI R. (1996), *La Preuve par la parole*, Paris, PUF.
- HADDAD G. (1984), *Manger le livre*, Paris, Grasset.
- HEES M. (1999), « Vers un désœuvrement universitaire ? » in *Louvain n° 102*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 35-37.
- LADRIÈRE J. (1982), « Liberté académique aujourd'hui », *Revue trimestrielle des amis de l'Université de Louvain*, automne 1982, p. 4-11.
- LALANDE A. (1968), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF.
- LE GOFF J.-P. (1999), *La Barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte.
- LEBRUN J.-P. (1997), *Un monde sans limite. Essai pour une clinique psychanalytique du social*, Ramonville-Saint-Agne, Erès.
- MILNER J.-CL. (1984), *De l'école*, Paris, Seuil.
- VIDAL-NAQUET P. (1980), « Un Eichmann de papier », *Esprit*, sept. 1980, p. 8-52.

NOTES

- 1.. Sur ces mécanismes en général, de nombreux travaux ont été menés et publiés ces dernières années. Le colloque de Namur poursuivait ces travaux dans un souci de confrontations épistémologiques, transdisciplinaires, généralement rattachées à des pratiques cliniques. Les actes, aux Presses Universitaires de Namur, seront publiés en juin 2000 dans la collection *Transhumances*.
- 2.. Sur ces modèles de règles et de normativité, cf. J. DE MUNCK et M. VERHOEVEN, 1997 ; J. DE MUNCK, 1999.
- 3.. La concentration des maisons d'édition, le système des « referees », le formalisme de la composition des articles ne favorisent pas nécessairement la publication de recherches de terrain parmi les plus innovantes. Il s'en faut que les critères de classement des revues puissent échapper à une analyse critique.
- 4.. Le texte poursuit : « Toutefois, lorsque la fonction est occupée à temps partiel, représentant une charge inférieure à 50 %, cette désignation peut être renouvelée ». Mais qu'est-ce qui pourrait fonder que la *res academica* devienne ainsi divisible ? La nature

de la fonction académique est-elle altérée en fonction de la portion d'emploi, de sorte que les droits qui lui sont liés en soient modifiés ? qu'est-ce qui justifierait que des charges à 50 ou à 100 % se voient ouvrir les mêmes droits à une durée indéterminée, tandis que ce n'est pas le cas pour celles à 50 ou à 45 % ?

5.. On se souvient de l'adage médiéval : « qu'il y a-t-il de pire qu'un théologien ? un autre théologien ».

6.. Reprenant un commentaire de Marshall Sahlins sur la façon dont la recherche érudite est entraînée dans le spectacle de la publicité universitaire, dans *New York Review of Books* du 22 mars 1979.

7.. Cf. aussi I. POURMIR, *Jeune chercheur. Souffrance identitaire et désarroi social*, Paris, L'Harmattan, 1998.

8.. Notamment par des effets dans la gestion de l'octroi des bourses d'études et par le fait qu'un tel étudiant n'était pas pris en compte lors de l'attribution d'une allocation de fonctionnement (fondée sur le nombre d'inscrits) aux universités.

9.. Mais on peut, au terme d'un redoublement, changer de filière. Ce qui, dit-on, limite la nécessité de réussir la première année d'étude en deux ans et, par conséquent, réduit les risques de redoublement. On appréciera ce raisonnement à la lumière de ce qui est dit ci-dessous d'une rectitude du langage.

10.. M. HEES (1999, p. 37) souligne : « ... si l'on n'y prend garde, les “modèles” que véhicule la société marchande, largement dominants, risquent de porter atteinte à la raison d'être de l'institution universitaire ». En écho, ce propos de J.-P. LE GOFF (*op. cit.*, p. 6) : « Même les activités qui apparaissaient antérieurement comme les plus désintéressées – la science, la philosophie, la littérature et les arts... – semblent prises dans une logique de “projet opérationnel” ou de “visibilité” continue [..] [selon] une temporalité devenue folle. »

11.. Un document publié par le Cabinet du Vice-Recteur aux affaires étudiantes de l'UCL, en novembre 1997, sous le titre « La santé en milieu étudiant », énonce la proposition de « mettre en chantier la définition d'une charte de référence concernant la promotion de la santé en milieu étudiant » (p. 26).

12.. Cette détermination gagne également le terrain de la recherche où il s'agirait désormais d'enraciner une « culture du projet », à terme et à rentabilité contrôlés.

13.. Tant qu'à y trouver certaines de provenance évangélique, pourquoi ne pas y avoir inclus celle de « chasser les marchands du temple » ?

RÉSUMÉS

Au départ de discours et de formes d'organisation, on esquisse une manière de comprendre la souffrance au travail telle qu'elle s'inscrit dans l'université. Dans le registre de la *normativité* sont interrogés des effets ambivalents de l'explicitation des règles de travail où des dilemmes constitutifs de ce travail se transforment en incohérences paradoxales ; l'incompatibilité entre contraintes internes à ce travail et contraintes externes (expertises, précarisation) est problématisée, en particulier sous la figure des rapports entre évaluation et reconnaissance, entre des procédures rendues techniquement explicites et le contenu d'expérience que

cependant elles manquent. Parallèlement, dans le registre du *symbolique*, on fait ressortir une certaine indéfinition des seuils d'accomplissement dans l'enseignement aussi bien que dans la recherche, sous la pression d'un modèle managérial. Dans les deux registres, l'oblitération des histoires individuelles et collectives tend à favoriser le développement de fictions de qualité et grève l'institution du savoir comme le destin de souffrances liées au travail universitaire.