



HAL
open science

Chapitre 17. Tony Bates. Postfordisme ou néo-fordisme ?

Jean-Luc Metzger, Pierre Mœglin

► **To cite this version:**

Jean-Luc Metzger, Pierre Mœglin. Chapitre 17. Tony Bates. Postfordisme ou néo-fordisme ?. Pierre Mœglin (dir.). Industrialiser l'éducation : Anthologie commentée (1913-2012), Presses universitaires de Vincennes (PUV), pp. 269-281, 2016, Coll. Médias, 978-2-84292-547-5. 10.3917/puv.moeg.2016.01.0271 . hal-01394377

HAL Id: hal-01394377

<https://hal.science/hal-01394377>

Submitted on 9 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Postindustriel ou néo-industriel ? Formulée au chapitre précédent, la question du régime auquel l'éducation est soumise sous la double pression des modes d'organisation inspirés du Nouveau management public et de l'intégration croissante des systèmes techniques liés à l'Internet revient ici, mais à nouveaux frais. Si son retour s'effectue grâce à T. Bates – et aussi, dans une certaine mesure, malgré lui, voire contre lui –, c'est parce que le propos de ce chercheur, considéré à l'échelle internationale comme l'un des experts les plus perspicaces de la e-formation, ménage plus ou moins sciemment l'ambiguïté entre ces deux régimes. En favorisant un certain assouplissement du cadre organisationnel, le post-fordisme rompt avec les modalités du régime parcellisé qui associait Taylor à Ford, tandis qu'à l'inverse le néo-fordisme accentue les traits du fordisme éducatif : division rationnelle du travail et stricte programmation des tâches. Derrière l'alternative de ces deux options antinomiques, c'est bien sûr l'identification des formes nouvelles d'industrialisation éducative qui est en jeu. Mais c'est aussi la question plus générale des incidences de ces nouveaux développements industriels sur les conditions de la transmission et de l'appropriation des connaissances qui se pose maintenant.

Chapitre 17

Tony Bates Postfordisme ou néo-fordisme ?

Jean-Luc Metzger

Avec la contribution de Pierre Mœglin

Né en 1939, A. W. (Tony) Bates commence par acquérir une formation de sociologue, avant de s'orienter vers le domaine de la Technologie éducative. Il exerce durant vingt ans à l'Open University britannique, à Milton Keynes, en tant que professeur et chercheur dans le domaine des médias éducatifs, où il est notamment chargé de l'évaluation des programmes. Cependant il effectue en parallèle de nombreuses missions auprès d'autres établissements d'enseignement à distance, en particulier aux États-Unis, au Mexique en Asie du Sud-est et, surtout, au Canada. En 1990 il s'installe d'ailleurs à Vancouver, où il est chargé de la direction des secteurs « Éducation à distance et technologies » et « Formation continue » de l'université de Colombie britannique. À Vancouver également il fonde en 2003 la Tony Bates Associates Ltd, société de consultance et de formation en *e-learning* et formation à distance. Depuis, au nom de cette société et en tant que simple conférencier invité, il est fréquemment amené à intervenir auprès des communautés anglophones et hispanophones de l'enseignement à distance.

Il a donc à son actif de très nombreux articles et rapports de recherche ainsi qu'une dizaine d'ouvrages. Ainsi est-il notamment l'auteur ou le co-auteur de *National Strategies for e-Learning*¹, traduit en français sous le titre *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : Développement de stratégies nationales*, de *Effective Teaching with Technology in Higher Education*², de *Technology, e-Learning and Distance Education*³ et, plus récemment, de *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*⁴. De l'une à l'autre de ses publications, les recommandations qu'il formule sont destinées à favoriser l'intégration des technologies d'information et de communication dans l'enseignement universitaire. Évitant

¹ Unesco 2002.

² Bates, Poole 2003.

³ Bates 2005.

⁴ Bates, Sangrà 2011.

toutefois de s'en tenir aux stricts aspects technologiques, il prend le parti d'une approche générale, incluant les multiples éléments et facteurs qui relèvent de la gestion d'une université : planification et organisation des cours et programmes ; infrastructures technologiques et accessibilité des étudiants ; soutien aux Facultés ; coûts de l'enseignement avec les technologies ; stratégies de financement, collaboration et concurrence ; gestion des technologies ; évaluation et recherche. Il ne s'intéresse donc pas aux dispositifs numériques en tant que tels, mais intègre leur analyse dans une approche plus générale des usages auxquels ces dispositifs se prêtent et aux contextes de leur appropriation par les usagers : « Un bon enseignement – écrit-il d'ailleurs en tête de son blog – peut compenser une solution technologique médiocre, mais la technologie ne sauvera jamais un mauvais enseignement¹ ». Ses travaux portent aussi sur les spécificités pédagogiques et communicationnelles des supports, sur les organisations et modes de gestion qu'ils requièrent et sur leur coût. Il analyse enfin les diverses modalités de leur intégration dans des dispositifs qu'enseignants et étudiants sont susceptibles de s'approprier et d'utiliser avec pertinence.

Les mesures que, dans ces différentes perspectives, il propose aux décideurs désireux de « moderniser » leurs universités, voire tout simplement d'en assurer la survie en les adaptant au modèle post-fordiste qui lui semble être aujourd'hui le modèle dominant, se situent à deux niveaux complémentaires : celui de l'introduction, de la gestion et de l'utilisation des technologies d'information et de communication et celui de la contribution de ces technologies à des transformations plus globales visant à renforcer l'efficacité des dispositifs de formation. Ces mesures présentent de nombreuses analogies avec les types de réformes entreprises en Europe dans le prolongement des accords de Bologne (1999) et, surtout, de l'adoption de la Stratégie de Lisbonne (2000), destinée à mettre l'enseignement supérieur au service de la croissance économique.

Néanmoins, l'on ne saisira toute la portée de l'extrait ci-dessous que si l'on garde à l'esprit que le texte d'où il est tiré est rédigé en contexte nord-américain. Outre-Atlantique, les universités n'ont en effet ni les mêmes statuts ni les mêmes modes de fonctionnement que leurs homologues d'Europe continentale². Par exemple, les présidents nord-américains sont des managers et non pas des enseignants et pédagogues. Aussi toute transposition de ce qu'écrit T. Bates à l'espace européen, en particulier à l'espace français, et à ses universités publiques devra-t-elle être effectuée avec beaucoup de précaution.

¹ <http://www.tonybates.ca/>

² Touraine 1992.

À ce premier obstacle, imputable à des différences contextuelles, s'en ajoute un autre, qui tient au fait que T. Bates incarne ici simultanément les trois figures de l'expert, du consultant et du chercheur. Or, une telle conjonction est plutôt rare en France, où peu de productions possèdent ce statut hybride, entre écrits de circonstance et textes à portée scientifique. Cette hybridation pourrait donc compliquer encore un peu plus la lecture et, si nous n'y prenons garde, empêcher de tirer de cet extrait les leçons pour la compréhension des tendances présidant aux grandes réformes actuelles de l'enseignement supérieur.

Le titre de l'ouvrage d'où il provient, *Managing Technological Change. Strategies for College and University Leaders*, traduit bien l'ambivalence du propos. L'accent est mis à la fois sur le « conseil à l'action » et sur l'interprétation des enjeux : il s'agit de « gérer le changement technologique » en proposant des « stratégies pour les dirigeants de collèges [au sens anglo-saxon] et d'universités ». Mais il s'agit aussi d'élaborer et de proposer une grille d'interprétation aidant à évaluer le rôle des technologies comme vecteurs de transformation des établissements d'enseignement supérieur. À qui ces recommandations s'adressent-elles ? Aux responsables politiques, aux citoyens et aux enseignants eux-mêmes, certes, mais aussi, et prioritairement, aux dirigeants de ces universités, assimilés à des chefs d'entreprise en quête de stratégies et susceptibles d'être convaincus par des arguments fondés en raison.

Bates, Tony (2000). *Managing Technological Change. Strategies for College and University Leaders*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers¹.

[p. 39-42] : « Contrairement aux formes d'organisation agricole et industrielle, les technologies de l'information ont suscité le développement de plusieurs industries de service, fondées sur la connaissance, qui ont une structure très différente des modèles fordistes ou agricoles. Ces nouvelles formes d'organisation ont été nommées *postfordistes* (ou postindustrielles) du fait de leur structure (voir par exemple Farnes, 1993).

Ces organisations sont caractérisées par :

- une forte dépendance par rapport aux technologies de l'information (télécommunications, informatique).
- des produits et des services sur-mesure, confectionnés et adaptés en fonction des besoins de clients individuels.
- des employés directement connectés en réseau au client – feedback rapide et immédiat permettant de modifier produits et services.
- des employés incités à créer et à développer de nouvelles connaissances et de nouvelles façons de faire ou bien à transformer ou modifier les informations préexistantes.
- des employés décentralisés, responsabilisés et créatifs, travaillant souvent en équipe.
- des employés constituant le noyau de l'entreprise [*core-workers*], bien payés, bien formés et instruits, sur contrat, possédant souvent des actions de la compagnie sous forme de *stock options* et très mobiles, à côté d'employés exerçant des fonctions périphériques [*non-core workers*], souvent externalisés et dont les conditions d'emploi sont précaires.

¹ Cet extrait a été choisi et traduit par V. Glikman. Celle-ci a également produit sur cet extrait qui ont été utiles aux rédacteurs de ce chapitre.

- une direction forte, caractérisée par une vision et des objectifs clairs et larges, et un encadrement qui joue un rôle d'intégration, de coordination et de facilitation.
- une organisation souvent de petite taille et spécialisée, dépendant de partenariats et d'alliances avec d'autres organisations dont les compétences sont liées et complémentaires aux siennes.
- un développement et un changement rapide (les organisations postfordistes sont dynamiques et évoluent très rapidement).
- des opérations d'ampleur mondiale. Les secteurs des industries postmodernes sont souvent chaotiques et caractérisés par de nouveaux acteurs, de nouveaux regroupements et l'émergence imprévisible d'organisations liées à des technologies dominantes.

On peut citer comme exemples d'organisations postfordistes Apple, qui a débuté dans un garage en Californie, Microsoft, qui a les mêmes revenus que Sony et Honda réunis, mais dont les emplois directs sont cent fois moins nombreux que chacune de ces compagnies, ainsi que Netscape Communications Corporation, dont la valeur boursière a été évaluée à plusieurs reprises au-dessus de la valeur de ses actifs, jusqu'à ce qu'elle soit rachetée par America Online (AOL).

Des universités postfordistes ou postindustrielles ?

Nous n'avons pas encore rencontré une telle forme avancée dans l'enseignement supérieur. Cependant, des éléments en sont déjà visibles dans des organisations telles que les programmes en ligne de l'Université de Phoenix, la Nova South-Eastern University en Floride, la National Technological University située à Fort Collins (Colorado), et la Western Governors' University aux États-Unis.

Malgré des éléments de type agricole et industriel, certains aspects d'une université traditionnelle sont compatibles avec le nouvel environnement postfordiste. D'abord, malgré ses structures hiérarchiques, une université est, en réalité, une organisation extrêmement décentralisée. Elle emploie un important noyau de personnels très créatifs – la Faculté – qui sont capables et désireux de fonctionner de manière autonome, soucieux de créer et de transmettre des connaissances et qui ont le pouvoir, s'ils le souhaitent, de développer et d'expérimenter de nouvelles manières de faire. De plus, leur capacité de recherche les autorise à produire, dans un large registre de domaines, de nouvelles connaissances qui peuvent être rassemblées et diffusées grâce aux nouvelles technologies. Enfin, les universités les plus reconnues au plan de la recherche ont l'avantage d'avoir ce que les publicitaires nomment une forte *image de marque*.

Cependant, la principale différence entre les universités et collèges, d'une part, et les organisations postfordistes, d'autre part, réside dans la manière dont sont gérées les fonctions académiques principales, à savoir l'enseignement. Les organisations postfordistes dépendent d'un personnel hautement qualifié, bien formé et professionnel. Bien que les personnels des universités et collèges soient hautement qualifiés et (peut-être de façon plus discutable) bien formés à la *recherche*, l'*enseignement* à l'université et souvent dans les collèges n'est pas professionnalisé au sens où il serait fondé sur des compétences résultant de la recherche sur les processus d'enseignement et d'apprentissage et sur leur analyse. Par exemple, la plupart des enseignements universitaires n'ont nullement été influencés par la recherche sur la psychologie de l'apprentissage, par la recherche en gestion des organisations, par les théories de la communication, ou celles de l'interaction homme-machine, toutes choses qui ont d'une manière ou d'une autre influencé le développement des organisations postindustrielles fondées sur la connaissance (voir, par exemple, Senge, 1990). Nous verrons qu'une approche plus professionnelle de l'enseignement serait d'une importance cruciale pour des applications efficaces de la technologie à l'enseignement.

Enfin, même postindustrielle, une université ou un collège n'est pas une entreprise commerciale. Ses fonctions et ses buts sont différents. Néanmoins, c'est par excellence une organisation fondée sur la connaissance au sens postindustriel, car elle crée et transforme la connaissance. Il serait alors surprenant que plusieurs des leçons que l'on peut tirer de la direction et de l'organisation efficace d'entreprises et d'industries fondées sur la connaissance ne soient pas également valables quand un collège ou une université a l'intention d'utiliser les technologies de l'information pour sa fonction centrale d'enseignement et d'apprentissage. Cet ouvrage tente d'appliquer quelques-unes de ces leçons issues d'autres organisations, ainsi que des leçons tirées d'universités et de collèges qui évoluent vers un enseignement et un apprentissage fondés sur les technologies.

J'ai décrit dans la préface comment les stratégies suivantes ont été identifiées. Il est important de mettre l'accent sur le fait que ces stratégies ne résultent pas de recherches scientifiques, mais reflètent l'expérience

de nombreuses personnes qui ont été confrontées à des problèmes identiques dans des établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis, au Canada et en Australie. »

Cet extrait est suffisamment clair pour ne nécessiter aucun commentaire particulier. En revanche, il appelle trois remarques générales, lesquelles précéderont les trois interrogations mettant en perspective l'usage qu'y fait T. Bates de la référence au postfordisme éducatif pour appréhender les mutations industrielles actuelles de l'institution éducative et plus précisément, en l'occurrence, de l'enseignement supérieur.

- Première remarque, s'il arrive à T. Bates de faire état en d'autres publications de ses propres contributions à la recherche dans des domaines tels que la psychologie de l'apprentissage, les interactions homme-machine, ainsi que la gestion et la communication des organisations, il insiste ici sur le fait que les orientations qu'il propose « ne résultent pas de recherches scientifiques, mais reflètent l'expérience de nombreuses personnes qui ont été confrontées à des problèmes identiques¹ ».

La précision a son importance : l'auteur se présente en simple témoin de l'introduction des technologies d'information et de communication dans l'enseignement. Ce qui le conduit à poser en modèles les entreprises qu'il tient pour les plus dynamiques de l'économie numérique. Pour se nourrir de travaux scientifiques, notamment de ceux touchant à ce qu'en référence implicite à tout le courant de recherche sur « la Société en réseau »², cet extrait n'est donc pas *stricto sensu* un écrit scientifique.

- Deuxième remarque, ce qui y est indiqué à propos de l'organisation postfordiste demande à être compris en référence aux traits par lesquels, dans les pages qui précèdent cet extrait, son auteur caractérise les deux types d'organisation auxquels cette organisation s'oppose : l'organisation fordiste et l'organisation agraire. L'organisation fordiste a pour caractéristiques l'uniformité et la standardisation de ses produits, la recherche des économies d'échelles, une division du travail aussi poussée que possible, une structure très hiérarchisée, la forte concentration du personnel et le regroupement des activités en unités de grande taille, des politiques et des procédures bureaucratiques de contrôle centralisées. Quant à l'organisation agraire (à laquelle s'oppose également l'organisation postfordiste), elle se définit par un rythme de travail saisonnier (par exemple, l'année scolaire et universitaire interrompue par les vacances d'été) et par la présence des mêmes professionnels sur l'ensemble du processus de formation, ce type d'organisation possédant certains traits en commun avec le compagnonnage et, plus généralement, avec l'artisanat. Tels sont

¹ Bates 2000 : 42.

² Castells 1998.

les deux modèles, fordiste et agraire, par rapport auxquels le modèle postfordiste demande à être appréhendé. Et qui, selon T. Bates, se substitue aujourd'hui aux deux modèles préexistants.

- Troisième remarque, le but de T. Bates n'est pas de procéder à une analyse économique du postfordisme appliqué aux établissements d'enseignement et à l'éducation en général ; il est de considérer ce mode d'organisation comme l'un des facteurs à prendre en compte dans l'étude des conditions de l'intégration des technologies. Il s'agit par conséquent à la fois d'amener les enseignants à faire appel aux moyens numériques et, avec ces moyens, à adopter de nouveaux modes de gestion correspondant à ce type d'organisation. Ainsi s'explique la démarche qu'il adopte : il commence par rappeler les caractéristiques idéaltypiques du modèle postfordiste, puis il discute la pertinence de ses caractéristiques dans le contexte des établissements d'enseignement supérieur, avant d'en venir à la question de l'intégration des technologies dans les pratiques d'enseignement et de gestion.

Ce faisant, T. Bates s'inscrit dans la lignée des nombreuses réflexions et controverses touchant à la question des relations entre fordisme/post-fordisme et éducation. Engagées dès 1967 par O. Peters*¹ et D. Keegan², ces réflexions sont reprises et amplifiées par d'autres spécialistes, tels J. Kenway³ et G. Rumble⁴, et l'on en trouve un intéressant bilan dans un numéro de la revue australienne *Distance Education*⁵. À son tour, donc, T. Bates applique ici la catégorie du postfordisme pour décrire et caractériser le fonctionnement des universités qu'il évoque en tant qu'organisations productives du même type que les entreprises.

La question centrale est alors celle de la valeur heuristique de ce rapprochement, sous les auspices du postfordisme, entre universités et entreprises. Cette question se décline selon nous en trois grandes interrogations.

Première interrogation : le post-fordisme caractérise-t-il une forme d'industrialisation parmi d'autres ? Ou correspond-il au dépassement – voire à la négation – de l'industrialisation, comme le suggère le préfixe « post » ?

Si l'on tient pour acquis que l'industrialisation se définit par la conjonction des trois dimensions de la technologisation, de la rationalisation et de l'idéologisation⁶, le postfordisme selon T. Bates constitue une forme particulière de cette industrialisation. La présence des technologies de

¹ Peters 1967a, 1967b, 1997.

² Keegan 1994.

³ Kenway 1994.

⁴ Rumble 1997.

⁵ <http://www.tandfonline.com/toc/cdie20/16/2>

⁶ Mœglin 1998a : 22.

l'information et de la communication correspond en effet à la première des trois. Cependant la rationalisation y joue également un rôle important, car il s'agit, par une structuration *ad hoc*, d'accroître l'efficacité du fonctionnement des universités et la productivité du travail des enseignants. Enfin, l'idéologisation n'est pas moins présente, notamment au moment où T. Bates préconise l'adoption par les responsables universitaires d'un esprit d'entrepreneur et de manager-gestionnaire.

Toutefois, l'on peut également et contradictoirement supposer que T. Bates utilise la catégorie du postfordisme pour prôner le dépassement du modèle industriel ou en tout cas pour en dépasser les limites, en atténuer les travers et en compenser les effets négatifs. L'organisation postfordiste se distingue en effet de l'organisation productive de masse, dite « fordiste », par le fait qu'elle est censée ne pas s'accompagner de la perte du sens du travail. Au contraire, ses promoteurs mettent l'accent sur le principe de l'autonomie/responsabilisation retrouvée des salariés. Dès lors, il est possible de faire l'hypothèse que le dépassement en question consiste – ou consisterait – en une forme particulière de professionnalisation n'émergeant pas des pratiques des enseignants, mais du cadre imposé par la direction à partir de préconisations d'experts.

De ce point de vue, le propos de T. Bates serait assez proche de celui de P. Grevet¹ et de J. Gadrey*, lesquels sont d'accord pour envisager favorablement l'hypothèse d'un postfordisme éducatif, fondé sur la professionnalisation, mais qu'en l'occurrence (si l'on suit ces deux auteurs) n'aurait précédé aucun fordisme. Et qui, du même coup, échapperait purement et simplement à l'industrialisation. L'on en vient toutefois à se demander dans quelle mesure le passage par le postfordisme est nécessaire et suffisant pour atteindre une « professionnalisation » des enseignants et l'amélioration de leurs manières d'enseigner. L'on se demandera aussi et plus généralement à quelles conditions cette « professionnalisation encadrée ou contrôlée » peut guider l'action. De fait si, chez T. Bates, elle est une étape sur la voie de la néo-industrialisation, elle constitue au contraire un obstacle à cette industrialisation pour J. Gadrey*. À ce stade la question reste ouverte.

Notre deuxième interrogation porte sur le réalisme du modèle préconisé par T. Bates, c'est-à-dire sur la possibilité d'en appliquer concrètement les principes. Impossible, en effet, de parler de postfordisme sans évoquer l'écart entre les promesses et les réalités empiriquement observables, notamment en termes de responsabilisation et d'autonomisation des acteurs. L'incertitude est d'autant plus grande que les traits retenus par T. Bates pour caractériser le postfordisme ne sont pas tirés d'observations empiriques. Ce sont essentiellement les projections de représentations

¹ Grevet 2006.

idéalisées, telles qu'imaginées par des idéologues de l'industrialisation. Or, le fait est que le fonctionnement des organisations tenues pour postfordistes, en particulier dans le secteur des « nouvelles technologies », est probablement beaucoup moins idyllique que ce qu'en disent ces idéologues et T. Bates à leur suite.

Rappelons à cet égard que cette interrogation sur les enjeux du postfordisme ne date pas d'aujourd'hui : des débats se déroulent dès le début des années 1990 à propos des transformations affectant beaucoup d'entreprises, hors secteur éducatif. Les « innovations » technico-organisationnelles que les dirigeants mettent en œuvre à l'époque sont-elles le signe d'un dépassement des limites et méfaits du taylorisme-fordisme – d'où le qualificatif de « postfordisme » ? N'assiste-t-on pas au contraire à l'aggravation des traits et travers du fordisme se traduisant par le renforcement du contrôle des salariés, l'accentuation de la mobilisation de leur subjectivité au service de la rentabilité productive, la systématisation d'une organisation du travail parcellisée et répétitive, *etc.*, autant de tendances justifiant alors l'appellation « néo-fordisme » ?

Quelles différences entre néo- et postfordisme ? Judicieusement, O. Peters*¹ caractérise les organisations (réellement) « postfordistes » par le fait qu'elles accordent à leurs employés plus de marge de manœuvre, davantage de responsabilités, une plus grande liberté dans la réalisation de leurs tâches. En revanche, selon lui, les organisations « néo-fordistes » ont, sous couvert de responsabilisation, tendance à renforcer les contraintes pesant sur leurs employés. Si intéressante soit-elle, cette distinction ne résout toutefois pas tous les problèmes. Et ceux qui subsistent revêtent plus d'importance que jamais. Du côté du postfordisme, quelles sont donc les contreparties de la responsabilisation ? Quelles sont les catégories de salariés qui en bénéficient ? Quels sont les instruments d'évaluation qui servent à en apprécier la pertinence ? Quel en est le coût en termes de charge supplémentaire de travail, de stress, *etc.* ?

Ces problèmes se posent d'autant plus que, quel que soit par ailleurs le nouveau modèle – néo-fordiste ou postfordiste –, l'on constate que, pour être opérationnelles, les transformations en jeu requièrent un ensemble complexe de dispositifs de gestion produisant une dynamique de changement permanent et multidimensionnel, source d'acquisition de compétences nouvelles pour certains, mais aussi cause de déstabilisation pour d'autres. Les conséquences ambivalentes de cette accélération des transformations renforcent la bipolarisation entre la fraction des salariés qui parviennent à s'adapter aux vagues successives de ces transformations (et même, pour certains d'entre eux, en tirent parti) et la fraction – autrement abondante – de ceux qui perdent prise au fur

¹ Peters 1997.

et à mesure de ces mêmes transformations. Il en va alors de la santé des salariés qu'affectent physiquement et/ou psychologiquement l'accroissement du travail et l'accélération de ses rythmes, la surcharge cognitive et informationnelle, la soumission à l'impératif de la compétition et à de fortes pressions organisationnelles, le sentiment de jouir d'une autonomie illusoire et de « ne pas pouvoir faire face », *etc.* En outre et consécutivement, la qualité du service est loin d'en être toujours améliorée, tandis que les taux d'absentéisme et de *turnover* sont parfois très élevés. Autant de conséquences se retournant *in fine* contre l'intention initiale des partisans du changement organisationnel.

N'est-il pas regrettable que T. Bates fasse l'impasse sur ces effets contre-productifs ? Son propos n'aurait eu que plus de poids s'il avait (aussi) mis en garde les dirigeants des établissements d'enseignement supérieur sur l'éventualité de dérives, elles-mêmes sources de rejets. Peut-être utilise-t-il cependant la référence postfordiste pour « accrocher » ses destinataires, avant d'essayer de les convaincre ? Connotée par des images de modernité et de performance, la référence au postfordisme servirait donc moins à fixer un objectif qu'à jouer le rôle d'une sorte d'argument rhétorique et idéologique pour inciter ses lecteurs à s'engager dans un processus de rationalisation des pratiques. T. Bates n'aurait d'ailleurs pas l'apanage de cette manière de procéder : celle-ci est caractéristique de la démarche qu'adoptent beaucoup d'autres auteurs qui, comme lui, s'appuient sur les « leçons » à tirer du fonctionnement des entreprises marchandes pour prôner la transformation d'un secteur d'activité comme l'université qui, ils le savent bien pourtant, échappe aux logiques du marché. Et ce, au prix de décalages et distorsions à la faveur desquels l'on ne sait si la référence au marché n'a qu'une fonction métaphorique ou bien si elle possède une authentique opérativité.

Reste l'interrogation – la troisième à adresser à ce texte : elle porte sur le fait de savoir dans quelle mesure le fonctionnement des universités n'en viendrait pas à terme à se rapprocher réellement de celui des nouvelles organisations, notamment postfordistes, qui se développent dans le monde des affaires. Et ce, à la faveur d'une conversion effective au marché, dont T. Bates ne serait alors plus seulement l'avocat, mais aussi le décrypteur clairvoyant. L'exacerbation de la concurrence entre grands établissements – non exclusive de partenariats stratégiques et occasionnels¹ –, l'importance des montants financiers que gèrent leurs fondations, la course à l'image de marque et la promotion de leurs actifs immatériels ne seraient-elles pas, en effet, autant de facteurs de l'intégration d'une

¹ Thibault 2003, Tremblay 2003.

partie (plus ou moins importante) du monde universitaire dans l'univers de la nouvelle économie et du capitalisme financiarisé ?

Il est assez probable qu'à l'instar de T. Bates, les professionnels de l'enseignement supérieur et les experts et décideurs nationaux et internationaux sont de plus en plus nombreux aujourd'hui à considérer que la référence au marché pourrait effectivement offrir une perspective nouvelle et mobilisatrice à des universités en mal de financement et à la recherche d'une légitimité que ne lui offrent plus – ou plus suffisamment – les deux « grands récits » du progrès social et de l'accumulation des connaissances¹. La thématique du « capitalisme universitaire » – dont le chapitre suivant, consacré à C. Musselin* – nous donnera un aperçu s'inscrit directement dans cette perspective.

Sans disposer des moyens, dans le cadre de cette anthologie, de vérifier la pertinence *in concreto* de cette hypothèse d'une industrialisation post-taylorienne antichambre d'une marchandisation, observons que c'est dans des écrits comme ceux de T. Bates que la perspective théorique s'en dessine. Il est probable que sa mise en œuvre, en général et *a fortiori* dans des contextes non anglo-saxons, pose (ou posera) d'importants problèmes. Il n'est pas non plus certain que, si cette hypothèse se vérifie, elle concernera un nombre important d'établissements, au-delà du petit cercle des *majors* du secteur.

À ce stade, l'essentiel n'est pas là, toutefois. La vertu de ces extraits est en effet d'illustrer, à l'insu de leur auteur, les paradoxes, limites et ambiguïtés du travail d'un consultant international qui, nourri des apports de la recherche la plus récente, force le trait, stylise un modèle et, ce faisant, entretient plus ou moins volontairement l'incertitude sur le statut de son propos et de la référence postfordiste qui le détermine, entre observations portant sur des données concrètes, interprétations plus ou moins idéologiques, projections alimentant des perspectives susceptibles de se produire et préconisations au service de stratégies volontaristes.

¹ Lyotard 1979.