



HAL
open science

Rigor mortis. Sur l'université d'aujourd'hui, au milieu de trois crises

Alberto Pacheco Benites

► **To cite this version:**

Alberto Pacheco Benites. Rigor mortis. Sur l'université d'aujourd'hui, au milieu de trois crises. F*CK EDUCATION. Essays on the myth of education, its failure, and some possibilities, GCAS Press, 2025. hal-04949771

HAL Id: hal-04949771

<https://hal.science/hal-04949771v1>

Submitted on 15 Feb 2025

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.

RIGOR MORTIS

SUR L'UNIVERSITÉ D'AUJOURD'HUI, AU MILIEU DE TROIS CRISES¹.

Auteur : Alberto Pacheco Benites.

« Le problème de l'université, on l'a bien vu en 68, n'est pas celui des étudiants et des professeurs, c'est le problème de l'ensemble de la société, dans la mesure où il remet en cause la transmission du savoir, la formation des classes dirigeantes et les désirs des masses ainsi que les exigences de l'industrie, etc. ».

FÉLIX GUATTARI - *La révolution moléculaire*

« Mais le cadavre, hélas! persista à mourir ».

CÉSAR VALLEJO - *Masa*

En guise d'introduction, il convient de dresser une brève cartographie de la réalité universitaire actuelle, à grands traits et sans tenir compte d'un contexte géographique ou social particulier :

Les enseignants. Ils sont précaires, avec de moins en moins de chances d'obtenir un poste permanent (qui est en soi une espèce en voie de disparition, ce feu prométhéen auquel seuls quelques chanceux ont accès). Et ce, bien sûr, tant qu'ils parviennent à conserver les postes instables qu'ils occupent déjà.

Jour après jour, ces enseignants sont responsables d'un plus grand nombre d'heures d'enseignement et de travail administratif, et accumulent souvent leur charge de travail dans plus d'une institution afin de joindre les deux bouts. En outre, ils sont plus facilement et constamment soumis à divers mécanismes et dispositifs de contrôle, comme si le suivi quantitatif de leurs performances était une garantie de quoi que ce soit. Ainsi, dans l'ensemble du domaine de l'*education management*, il est souvent question d'indices de performance et de performance. Indicateurs, classements, percentiles, agréments, accréditations font partie du jargon habituel. D'ailleurs, le passage à la télé-éducation pendant la période de la pandémie COVID-19 a été une accélération dans ce sens, c'est-à-dire le développement de plus en plus de nouvelles techniques de suivi et de contrôle des performances.

Ce sont des enseignants que les dérives administratives ont transformés en agents qui appliquent le modèle, le format, la méthodologie limitée à ce qui est facilement reproductible (et mesurable). Ils sont les distributeurs de contenus standardisés et surtout contrôlables. Comme s'ils faisaient partie d'une chaîne de montage, ce sont des professeurs ajustés et ajustables ; ce sont des pièces interchangeables, pour lesquelles il existe une longue ligne de remplacement qui ne fait que s'allonger chaque année, avec les nouveaux diplômés de tant de programmes de doctorat à travers le monde.

¹ Cet article est un aperçu et un résumé du livre : *Rigor Mortis. Tres crisis de la Universidad en el contexto neoliberal-digital* [Rigor Mortis. Trois crises de l'Université dans le contexte néolibéral-numérique], dont la publication en espagnol est prévue au cours du second semestre 2025 et dont il contient quelques fragments et présente un résumé de certaines de ses principales propositions. La version anglaise de ce texte fait partie du livre : *F*ck Education* (Dublin, GCAS Press, 2025).

La recherche. Elle a été transformée en grande partie en un matériel dont l'objectif principal est l'indexation, pour laquelle ont été soumis critères d'évaluation et de valorisation essentiellement quantitatifs (ratio de production, nombre de publications, fréquence, index obtenus, percentiles d'appartenance, etc.) Ce sont finalement ces critères qui détermineront le temps et les budgets qui seront alloués aux chercheurs dans les projets futurs. Peu importe que l'originalité soit rare dans l'océan d'*articles* qui se déversent chaque jour dans les milliers de *revues* qui circulent. Celles-ci, pour leur part, ont tendance à être en accès restreint –payant– surtout lorsqu'il s'agit des plus « réputées » (c'est-à-dire celles qui ont les classements et les percentiles les plus élevés). C'est aussi pourquoi, dans ces centaines de milliers de pages produites chaque semestre, les points de vue divergents ne sont pas privilégiés, ni rien qui semble bien éloigné de cette volonté – endogame et presque onaniste – des spécialistes universitaires à se citer eux-mêmes dans leurs étroits champs disciplinaires.

Mais la recherche est aussi au service de l'appareil productif, en lui fournissant des connaissances techniques appliquées. Tout cela est présenté sous l'idée d'une prétendue « objectivité » fournie par une science qui, en réalité, n'a rien ou presque d'aseptisé ou de neutre, et qui est plutôt au cœur des logiques et des dynamiques de pouvoir. De plus, le produit même de la recherche est traité comme un matériau de marché. Bien sûr, lorsqu'il est rentable ; c'est-à-dire lorsqu'il appartient aux disciplines technico-scientifiques et non au « caillou dans la chaussure » qu'est la recherche en sciences humaines. C'est le cas des brevets et des inventions. Sur ce territoire, la recherche est une marchandise régie par l'offre et la demande, loin de l'idée de « bien commun » et de l'idée même de production de connaissances comme service à la société

Les étudiants. Dans certains pays, leur avenir est menacé par une dette monumentale, c'est-à-dire un avenir qui leur a déjà été volé, car la dette les soumet à l'obligation de consacrer du temps et des ressources à ce paiement débordant, avant de pouvoir compter sur tout autre type de projection. Ce sont des étudiants qui quittent l'institution avec des dizaines ou des centaines de milliers de dollars ou d'euros à leur charge. Dans les pays moins favorisés, en revanche, le facteur argent devient un axe de reproduction sociale et d'exclusion de fait qui permet aux élites et aux secteurs privilégiés d'accéder à une bonne formation universitaire. En revanche, dans ces contextes, la pauvreté est presque une garantie d'un enseignement supérieur privé mais médiocre, qui est dispensé sous la protection de normes très basses en tout genre, étant donné le manque d'institutionnalisation et de contrôle de la part de l'État. Ainsi, l'éducation ne garantit pas la mobilité sociale, et l'université est placée dans une position de *légitimation des différences* au lieu de *l'égalisation des chances* à laquelle elle devrait aspirer.

Mais, au-delà de cette dimension économique, de manière transversale, les étudiants (riches et pauvres, et de n'importe quel coin de la planète) sont déconnectés par l'hyperconnexion. Cela est dû à la nature de notre régime informationnel numérique de saturation et de rapidité de l'information, qui a changé leur logique, leur raisonnement et leur approche de l'information. Aujourd'hui, face à la surabondance d'informations, les utilisateurs sont pris dans une *extase de flux* d'informations qui ne correspond pas à l'idée de raisonnement (ou de processus d'apprentissage) pour laquelle l'Université a créé et développé toutes ses méthodologies et formes d'enseignement. Nous vivons dans un monde –en termes d'information et de sa transmission– pour lequel l'institution universitaire n'a été ni conçue ni préparée. La

technologie a donc également remis en question les fondements de son fonctionnement, ce qui a connu une accélération sans précédent depuis la consolidation de l'Internet il y a près de trois décennies et qui, avec l'émergence et l'adoption rapide de l'intelligence artificielle (IA), pourrait atteindre des extrêmes inimaginables. À cet égard, les étudiants se trouvent « à cheval » entre les pratiques technologiques (et les dispositifs) typiques des accélérations numériques et les processus éducatifs que l'université continue de mettre en œuvre (encore loin d'être en mesure de s'adapter aux premières). C'est un peu comme si l'institution universitaire n'avait pas compris que la relation que nous établissons avec l'information a déjà changé le sens qu'elle avait auparavant, ainsi que la place qu'elle occupait dans la sphère sociale.

De plus, ces étudiants sont devenus des *clients* du service universitaire. Ils sont conçus comme des clients, traités comme des clients et infantilisés avec la commisération servile avec laquelle on traite les clients. Et lorsque ce n'est pas le cas, c'est-à-dire lorsque les étudiants évitent d'être noyés dans l'anomie de la dépolitisation de l'enseignement universitaire (et de l'activité universitaire en général), ils finissent par être brutalisés et par recevoir les réponses institutionnelles les plus dures. En effet, les manifestations universitaires organisées dans le monde entier en 2024 contre le génocide en cours Gaza ne sont qu'un exemple récent (parmi beaucoup d'autres) de ce phénomène.

En fait, ce que décrit cette cartographie est un panorama désolant et facilement vérifiable, au point de paraître inéluctable. C'est comme si l'institution pour laquelle certains d'entre nous ont décidé de devenir enseignants était morte et que nous assistions à sa rigidité cadavérique, qui la rend de moins en moins reconnaissable à ce qu'elle était.

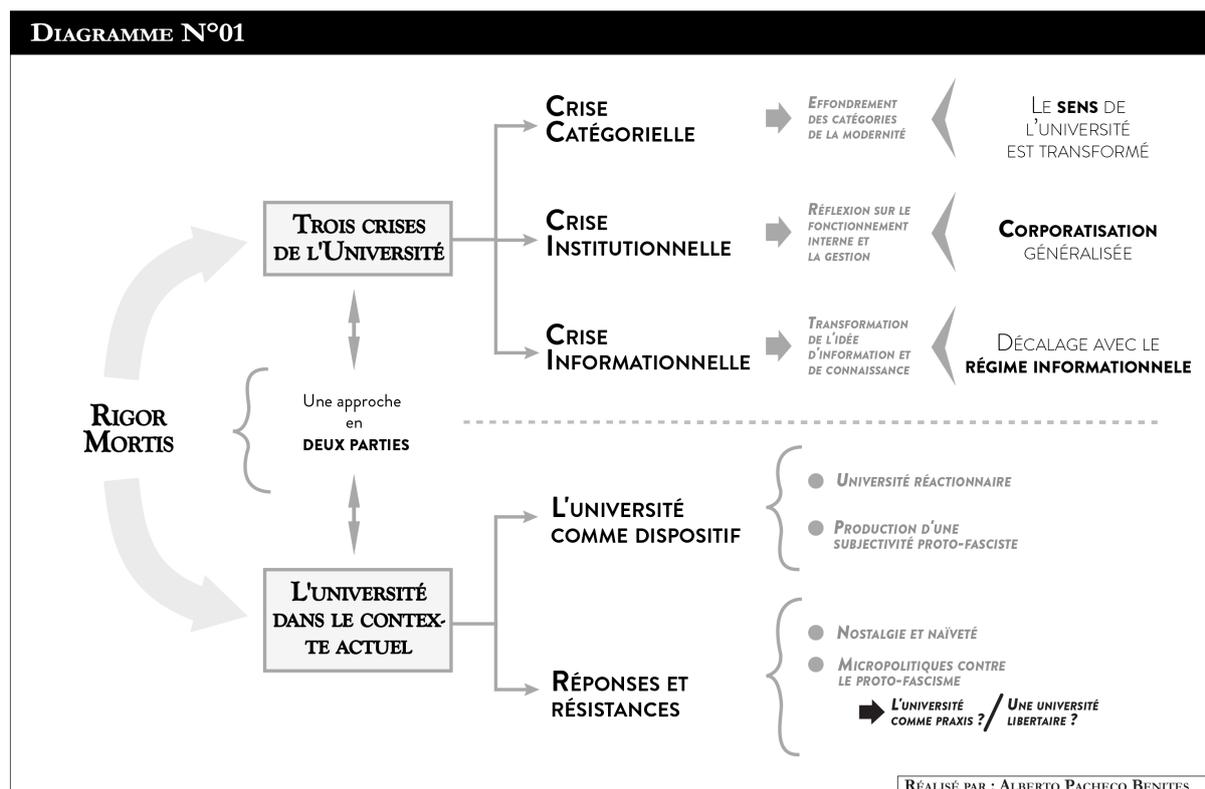
L'image solide d'une université d'un certain savoir humaniste, incarné dans une communauté d'échanges académiques intenses ou un certain facteur de différenciation par rapport à d'autres institutions, se volatilise. Cette image –qui était encore à l'agonie au début ou au milieu du 20^{ème} siècle– est aujourd'hui achevée et ensevelie sous des tonnes de bureaucratisation et de précarité. Il semblerait aussi que l'Université corresponde à nos temps sombres, de génocide, de régime de guerre, de triomphes et de consolidations néo-réactionnaires, d'absence de citoyenneté, de subjectivités proto-fascistes et de fin de la politique libérale, ainsi que de tout cet ordre qui, *mutatis mutandis*, a marqué le monde du 18^{ème} siècle au début du 21^{ème} siècle. Notre Université est celle de la crise de la Modernité et, dans son rôle, elle semble presque complice de tout ce qui se passe.

C'est une institution qui est à la fois traversée par les logiques du néolibéralisme dans sa version la plus punitive et néo-réactionnaire, ainsi que par le régime informationnel numérique le plus accéléré qui est sur le point de dévorer tout sens. Il est impossible de comprendre l'université d'aujourd'hui sans ces deux axes. Ainsi, pour comprendre et rendre compte de ses logiques, ses rationalités et ses fonctionnements, il faut commencer par comprendre que l'université d'aujourd'hui est l'effet de la (des) crise(s) d'une conception antérieure de cette institution, qui a cessé d'agoniser et qui change d'apparence : l'université moderne.

En d'autres termes, les symptômes, les caractéristiques et les rationalités de l'université d'aujourd'hui incarnent à la fois la (les) crise(s) de l'université moderne et constituent également un cadre privilégié pour comprendre les ruptures plus générales de la modernité dans son ensemble.

Ainsi, dans la première partie de ce texte, trois axes sont proposés pour faire face à cette situation. À savoir : une crise *catégorielle*, une crise *institutionnelle* et une crise *informationnelle* de l'université. C'est peut-être dans l'articulation de ces tensions qu'il est possible d'appréhender ou de cartographier ce qui caractérise les logiques de cette institution et peut-être sera-t-il possible d'expliquer comment nous en sommes arrivés là. La seconde partie, en revanche, traite des tensions de ces crises par rapport aux dérives politiques actuelles et à leurs implications les plus récentes. Ainsi, elle commence par rendre compte de la manière dont l'université d'aujourd'hui constitue un dispositif de production de la subjectivité proto-fasciste de l'ordre néolibéral-numérique². Ensuite, seront abordées les visions qui ont été esquissées en ce qui concerne les solutions supposées à cette (ces) crise(s). Enfin, en guise de conclusion, une réponse différente est proposée : une logique libertaire (et non libérale) pour une re-politisation de l'université comme alternative possible à tout ce qui a été décrit. Une approche micropolitique, si l'on veut, qui pense *l'université comme une praxis* plutôt que comme une institution et qui cherche à s'articuler comme base pour le déploiement de questions organisationnelles stratégiques à un niveau plus « macro ».

Il est possible de commencer par l'une ou l'autre des deux parties du texte (chacune composée de trois sections), car elles fonctionnent également de manière indépendante³.



² La recherche doctorale par l'auteur de ce texte développe précisément les dimensions de production de subjectivité néolibérale-numérique et sa relation avec la dérive proto-fasciste, mais ce sujet n'est pas abordé ici.

³ La deuxième partie du texte commence à la page 27 de cette version française.

PARTIE 1 : LES TROIS CRISES DE L'UNIVERSITÉ MODERNE.

1.1. La « crise catégorielle » de l'université moderne.

Dans un sens large, général (et même abstrait), il y a une « crise catégorielle », en résonance avec la crise de la Modernité elle-même dans son ensemble, mais qui renvoie à des questions dont les effets peuvent être ressentis de manière très concrète dans le travail de l'Université.

Cette crise correspond aux tensions qui se produisent lorsque les catégories et les axes qui articulaient l'ordre moderne subissent leurs propres crises de *sens*. Et, bien sûr, il ne s'agit pas de catégories « mineures » ou instrumentales. Il s'agit au contraire de celles qui faisaient partie de la conception même de l'Université, de son travail et de la place qu'elle occupait dans la société, des catégories telles que l'*État-nation*, l'*individu* ou la *raison* elle-même. Une telle situation non seulement disloque l'institution dans la mesure où elle perd le *sens* pour lequel elle a été conçue, mais se produit également de manière similaire avec ses fonctions les plus fondamentales et spécifiques, ce qui implique des réajustements dans sa dynamique interne.

Dans le cas de l'*État-nation*, par exemple, l'institution universitaire a toujours été liée à sa figure centrale en tant qu'articulateur social. Dans les quatre grands modèles d'université qui ont donné naissance à la signification de l'université moderne, il s'agit du dénominateur commun essentiel. Tout d'abord, dans le modèle allemand d'université, orienté vers la recherche scientifique pure et conçu à partir de l'idéalisme allemand au début du XIXe siècle, en prenant comme axe principal ce qui a été proposé par l'intellectuel allemand Wilhelm Von Humboldt. Ce modèle prendra forme dans l'organisation et la gestion de l'Université de Berlin, fondée en 1809 (et la première à être qualifiée de « moderne »), dont l'axe était de renforcer et de consolider l'esprit de la nation à travers son rôle dans la production scientifique. Deuxièmement, le modèle français ou napoléonien, orienté par le caractère plutôt professionnaliste de l'université, qui répondait aux besoins de l'empire en expansion, lequel avait besoin d'alimenter l'appareil bureaucratique en fonctionnaires professionnels. Troisièmement, le modèle anglais, issu des recherches séculaires menées à Oxford et Cambridge (connues sous le nom d'« Oxbridge »), ainsi que des propositions de l'université écossaise, surtout représentées par le point de vue de l'ecclésiaste anglais John Henry Newman. Enfin, le modèle nord-américain, d'abord fortement influencé par ce dernier, mais qui, à partir de l'Université John Hopkins, a articulé une logique de gestion plus organisationnelle et qui, par la suite –tout au long du XXe siècle– a impliqué de plus en plus le marché dans sa dynamique, reconfigurant le rôle de la recherche et de l'enseignement et, à son tour, le lien entre l'État et le marché lui-même⁴.

Dans toutes ces versions et visions de l'université moderne (matrices dont nous avons hérité la dynamique que nous connaissons), son rôle a toujours été conçu dans l'orbite de la dynamique générale de l'État-nation. D'autre part, dans la logique néolibérale, qui implique plutôt une érosion de la présence, du rôle et

⁴ Il convient de mentionner qu'avant ces modèles, l'apport kantien a également été décisif, proposant à la fin du XVIIIe siècle une vision de l'université « des Lumières », bien que cette proposition n'ait pas été mise en pratique. Cf.: *El conflicto de las facultades*, Buenos Aires, Editorial Losada, 2004.

du protagonisme de l'État-nation en tant qu'articulateur de la société⁵, l'université est déplacée en tant qu'axe gravitationnel. Dans le contexte de la primauté du capital transnational et hyper-accélééré, l'université est transformée en une organisation orientée vers l'optimisation de son fonctionnement économique.

En ce sens, il est nécessaire de rappeler ce que le philosophe français Michel Foucault mentionne dans sa généalogie du néolibéralisme. Il y propose que l'une des bases de la logique néolibérale se retrouve dans la proposition de l'ordolibéralisme et explique comment, pour ce dernier, la souveraineté de l'État repose sur, provient de ou est légitimée par l'efficacité économique qu'il peut lui-même atteindre. En d'autres termes, pour les ordolibéraux, la légitimation de l'appareil d'État devrait être basée sur l'efficacité économique. Ou, en d'autres termes, la source de la souveraineté de l'État-nation était sa propre capacité à fonctionner efficacement et la traduction économique de cette efficacité⁶. Or, cette logique, que Foucault détecte très tôt comme un antécédent du néolibéralisme (et comme un trait constitutif de celui-ci), va être au cœur de la dynamique et du fonctionnement de l'université d'aujourd'hui, c'est-à-dire, en définitive, d'une université néolibérale. On pourrait dire que, comme dans la vision ordolibérale de la souveraineté de l'État, dans le cas de l'institution universitaire, il y aura un changement de *sens*, qui sera également orienté en fonction de son efficacité.

Ainsi, l'université néolibérale trouvera la source de sa légitimation du côté de sa performance productive (et surtout économique) et de l'optimisation de son fonctionnement organisationnel. Il s'agit là d'un changement extrêmement radical, car il implique que la transformation néolibérale de l'université ne se situe pas seulement au niveau de ses orientations administratives ou logistiques (ce n'est pas seulement une question de processus et de gestion), mais qu'elle se situe au cœur de ce qui fonde son *sens*, de ce qui est impliqué dans sa conception et dans son rôle au sein de la société. Si pour l'université moderne, sa raison d'être et la finalité de son rôle (c'est-à-dire tout ce qui la légitimait) étaient entièrement ancrées dans la consolidation et le renforcement de l'État-nation, dans l'université néolibérale, en revanche, on assiste à une légitimation (une justification du *sens* même de l'institution) qui se fonde sur son efficacité et sa performance économiques.

Mais cette idée un peu abstraite d'une conception de l'Université fondée sur la logique de son optimisation et de sa performance se traduira, bien sûr, de manière très concrète. Disons que la traduction institutionnelle de ce changement se fera de manière tangible dans le fonctionnement interne, dans les processus et dans la manière de gérer l'Université.

Pour expliquer cela, il convient de rappeler une dynamique qui s'est consolidée dans le domaine de la gestion de l'entreprise (*management*) au milieu des années 1980. C'est-à-dire avant la chute du mur de Berlin

⁵ C'est en termes d'incarnation du projet de développement, puisqu'en tant qu'appareil de contrôle et de gestion institutionnelle/juridique, il est mis au service du marché, auquel il doit constamment produire les conditions favorables à son développement. Ainsi, par un effet presque ironique, ces exigences de l'ordre néolibéral à l'égard de l'État impliquent en réalité un « désengagement seulement partiel », qui ne s'opère qu'au niveau économique. Comme le souligne Foucault à juste titre, le schéma néolibéral exige en fait une grande intervention de l'État, car il appelle à la configuration d'un « cadre » de conditions pour que le marché puisse se déployer. En effet, contrairement au libéralisme classique, il ne considère pas le marché comme tributaire d'un caractère « naturel » (*Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*, Buenos Aires, FCE, 2007, p. 170-176).

⁶ Foucault, *Ibid.*, p. 127 et suivantes.

et la fin de la guerre froide, à la veille de la consolidation hégémonique de la mondialisation néolibérale. À cette époque, dans le monde universitaire de l'administration, les notions de « gestion de la qualité totale » (*Total Quality Management* - TQM) et d'« excellence » ont connu un essor considérable aux États-Unis et en Europe. La croissance de l'économie japonaise avait alors eu un tel impact que, dans le contexte américain, les méthodes de gestion ont été reformulées, reprenant et adaptant les logiques qui avaient prétendument conduit le pays asiatique à sa grande croissance. Cette évolution du *management* américain et européen a imposé la « qualité » et l'« excellence » comme normes pour déterminer ce qui pouvait être considéré comme une gestion réussie. Et, de ce fait, elle a commencé à devenir le nouvel objectif auquel doivent aspirer les organisations (y compris les universités)

Bien que l'on puisse penser qu'il s'agit simplement d'un fait isolé dans les annales du monde de l'administration des entreprises, le fait est qu'il s'agit d'une caractéristique (un symptôme, si vous voulez) qui a toujours affecté l'université. À cet égard, au milieu des années 1990, le chercheur britannique Bill Readings s'est penché sur cette évolution, affirmant qu'elle avait donné naissance à l'idée d'une « université d'excellence ». Pour l'auteur, l'institution universitaire de la conception des Lumières et de l'idéal moderne s'est effondrée, allant jusqu'à parler d'une « université en ruines »⁷. La clé de cet « effondrement » est liée au fait que l'université a perdu son rôle central dans le fonctionnement de l'État, étant donné que l'État a à son tour perdu sa place en tant que figure centrale du projet moderne. Dans cette optique, Readings établit un parallèle entre la constitution de l'ordre institutionnel de surveillance et de panoptique avec lequel Foucault caractérise le monde moderne et le fonctionnement de la notion d'« excellence » dans l'ordonnement des institutions bureaucratiques du capitalisme de la fin du vingtième siècle. À cet égard, il convient de mentionner que, si Readings fait appel à l'idée de cette crise de l'État dans la perspective disciplinaire de Foucault, ici l'accent est mis –comme indiqué plus haut– sur la logique que l'auteur français reprend dans sa généalogie du néolibéralisme à partir de la proposition ordolibérale.

En tout cas, pour le chercheur britannique, cette priorité inhabituelle du TQM et de l'« excellence » caractériserait la transformation d'une Université moderne (comprise comme le « bras idéologique de l'État ») en une Université contemporaine, qui fonctionne davantage comme une « organisation bureaucratique », au service du Capitalisme. Une organisation qui, une fois les critères du TQM appliqués à tous ses aspects, pourrait devenir son « Université d'excellence » (un modèle de réussite de l'optimisation des processus de gestion) et qui ne serait certainement pas *comme une* entreprise, mais plutôt une entreprise *en soi*⁸. C'est donc le triomphe du caractère technocratique comme indicateur central ou principal pour déterminer les dérives de l'Université. C'est le triomphe du culte de l'optimisation des processus pour rendre compte de la performance d'une institution.

Les effets concrets, au niveau « micro » (ce qui se passe dans chaque institution), sont traités dans la section suivante de ce texte et impliquent, entre autres : un désir d'*homologation-accréditation* pour la gestion

⁷ Cf. Bill Readings, *The University in Ruins*, Cambridge, Harvard University Press, 1996. Ce livre, publié à titre posthume, rassemble d'innombrables exemples et cas de manifestations diverses qui, provenant du monde universitaire lui-même, des médias et même des autorités universitaires, recréent la mosaïque d'expressions et de caractéristiques typiques de la première décennie des années 90 dans laquelle les changements de la place occupée par les concepts d'« excellence » et de « qualité » dans le discours et les pratiques universitaires sont évidents.

⁸ Readings, *Ibid.*, pp. 21-25 et 28-36.

de l'institution ; une *standardisation* en termes de contenus et de méthodologies ; une *précarité* généralisée du corps enseignant et une *clientélisation* de la population étudiante.

Cependant, les effets concrets au niveau « macro » sont liés à un changement au niveau institutionnel/officiel, en termes de politiques publiques (et transnationales) concernant l'enseignement universitaire. Ainsi, depuis le milieu des années 1990, les « formules » et les recommandations de la Banque mondiale en matière d'éducation vont dans le même sens. Tout d'abord, en décrivant l'université comme une institution qui –comme le soulignait déjà un rapport de 1994– est inefficace et déconnectée des changements et des transformations économiques qui ont lieu dans le monde globalisé⁹. Cette perspective sera accentuée dans un autre rapport en 2000¹⁰, dans lequel la BM souligne le rôle de l'université dans ce qui deviendra l'« économie de la connaissance ». Dans ce document, ses recommandations stipulent que le moyen pour l'institution de mieux répondre à cette économie serait de renforcer la sphère des entreprises. Cela passe notamment par : « des incitations pour le secteur privé », « une plus grande participation des entreprises dans les conseils sociaux des universités publiques », « une augmentation des frais d'inscription pour les étudiants » et « moins d'intervention de l'État » dans la régulation des frais d'inscription. Pour la chercheuse espagnole Alicia García Ruiz (qui étudie ces documents), la nature du rapport implique que des critères de logique commerciale sont appliqués à l'éducation elle-même, la profilant comme une simple « aptitude à l'emploi ».

Deuxièmement, en parallèle, les prescriptions de la BM transforment également l'idée de l'intérêt public de l'université. La notion de « bien public » proposée par l'institution financière en matière d'éducation met à mal la conception de l'éducation comme « bien commun ». Ainsi, on lui attribue un supposé « rôle décisif » qui réside dans sa capacité à fournir du personnel aux entreprises, dont l'État tirera ses revenus. En d'autres termes, le bénéfice « public » ou « social » invoqué de l'Université correspondrait à la traduction institutionnelle que l'État ferait –à travers la perception d'impôts– du travail des entreprises privées, alimenté à son tour par la force de travail des professionnels et donc aussi par l'Université, qui est l'entité qui les fournit. En général, donc, non seulement l'Université réussit à s'insérer dans la dynamique du marché, mais l'idée d'un « marché de l'enseignement supérieur » est elle-même constituée¹¹. Ainsi, conformément à cette vision, même lorsque l'appareil économique reconnaît la pertinence sociale de l'Université, il le fait précisément parce que cette pertinence peut « s'inscrire » dans la logique de l'utilitarisme économique et non parce que l'éducation universitaire est conçue comme un « bien commun » *en soi*.

Dans une veine similaire et parallèle, on peut affirmer ici qu'un autre aspect affecté par cette « crise catégorielle » s'est produit en relation avec la *recherche académique universitaire*. En effet, celle-ci a d'abord été

⁹ Dans le même rapport et sur la base de ce postulat, la Banque mondiale aurait recommandé aux gouvernements qu'il était plus rentable d'investir dans l'éducation de base que dans l'enseignement universitaire. Voir : Banque mondiale, *Higher Education : Lessons from Experience*, Washington D.C., 1995. Voir également : Carlos Tünnerann, « La Educación Superior según el informe del Grupo de Trabajo del Banco Mundial y de la UNESCO », in : *La universidad ante los retos del siglo XXI*, Mexico, Siglo XXI, 2003. Ces deux sources sont citées par la chercheuse espagnole Alicia García Ruiz, qui analyse cette situation dans un essai court et provocateur intitulé *Contra la privatización de la universidad*, Barcelone, Proteus, 2012.

¹⁰ Cf. Banque mondiale, *La Educación Superior en los Países en desarrollo: Peligro y promesas*, Santiago du Chili, Banque mondiale, 2000, cité dans : García Ruiz, *Ibid.* et extrait ici de : www.bit.ly/2kBjgrR.

¹¹ García Ruiz, *Ibid.*, p. 11-19.

conçue (au début de l'université moderne) comme la source de nouvelles connaissances comprises comme un « bien commun » et, en outre, comme une fin en soi dont l'entité étatique était responsable. En d'autres termes, elle s'inscrivait dans le cadre du lien étroit entre le rôle de l'État-nation et la promotion et le maintien de la production de connaissances, un lien qui s'est maintenu pendant une bonne partie du 20^e siècle. À cette époque, la notion de science comme base du *développement économique* et du *bien-être social* avait placé la *recherche universitaire* dans la position d'un « bien public », qui sera compris comme tel à partir de la période d'après-guerre, en particulier au sein de l'université américaine.

Pendant, avec la consolidation de la dynamique néolibérale depuis les années 1970, la production de la recherche scientifique universitaire a non seulement une participation privée de plus en plus marquée, mais commence également à être commercialisée selon les critères des entités économiques de marché. Ainsi, le financement public de la recherche s'érode, tout comme le rôle de l'État dans la détermination des programmes et des lignes directrices de la recherche à l'université, puisque ceux-ci sont désormais définis en fonction de ce qui est le plus rentable et le plus adapté aux dynamiques du marché. À cet égard, la promulgation d'une loi sur les brevets à la fin des années 1980 aux États-Unis constituera un tournant « sans retour » qui redessinera à la fois le rôle de l'université et sa relation avec l'État à l'échelle mondiale. Le « *Bayh-Dole Act* », comme on l'appelle en anglais, proposait que tout brevet issu de la recherche universitaire puisse être détenu par l'université qui l'avait développé. Jusqu'alors, les brevets financés par des fonds publics étaient détenus par le gouvernement, mais cette situation avait pour conséquence que nombre d'entre eux n'étaient pas développés. Ainsi, grâce au changement introduit par cette loi, les universités ont pu commencer à commercialiser les brevets et à participer au marché d'une manière différente. La croissance a été telle que, alors que jusqu'en 1991 le bénéfice annuel moyen généré par les licences pour les universités était de 130 millions de dollars, ce chiffre s'élevait à 2,2 milliards de dollars en 2014¹².

C'est l'entrée de la production académique dans la versatilité des exigences du marché. Et avec elle, bien sûr, l'effet direct que l'investissement public et privé et même la distribution des ressources au sein de chaque institution (temps, budgets, etc.) commencent à favoriser les domaines qui étaient plus rentables ou profitables de toutes les façons que le marché considérait. Autrement dit, *la recherche universitaire* commence à jouer avec les mêmes règles du marché dans le domaine du marché, pour ainsi dire.

Enfin, un autre aspect majeur de cette « crise catégorielle » concerne la remise en cause de la catégorie de *l'individu*, elle aussi centrale dans le monde moderne. Qu'il s'agisse du *citoyen* ou du *sujet de droit* de l'ordre politique, qu'il s'agisse du sujet qui déploie l'objectivation scientifico-technique de la nature (pour la transformer en ressource) ou qu'il s'agisse du sujet de l'échange, qui interagit dans l'abstraction du marché national-bourgeois, cet *individu* est en crise. Et cette crise est vérifiable, même si ce sujet est placé dans les termes où l'université moderne l'a conçu, c'est-à-dire : l'individu rationnel (propre à une vision des Lumières), l'individu conçu comme un tout sur la base de la *bildung*, c'est-à-dire comme celui qui se développe dans la vision de la culture de l'État (comme dans l'université allemande), ou le professionnel qui fait partie du corps bureaucratique de l'État et qui contribue à la dynamique du fonctionnement

¹² Cf. Dave Merrill, Blacki Migliozi et Susan Decker, *Billions at Stake in University Patent Fights*, 24 mai 2016. Disponible en ligne sur : www.bloomberg.com/graphics/2016-university-patents/

économique (comme dans l'université napoléonienne). Toutes ces conceptions du sujet-individu du monde post-Lumières, post-libéral ou post-XIXe siècle sont aujourd'hui remises en question dans la sphère universitaire. Dans l'université néolibérale, l'idée de l'individu moderne est en crise, et à sa place se substitue la vision d'un sujet livré à lui-même dans le pragmatisme d'une formation constante (et non plus d'une « éducation »). Formation dont le but semble d'ailleurs n'être autre que de s'inscrire dans le marché qui fonctionne selon cette « loi du plus fort », où il est urgent d'accumuler des qualifications dévalorisées, mais qui fonctionnent comme des indicateurs de performance potentielle.

Ainsi, *le citoyen de l'ordre politique libéral* cesse d'être l'axe de l'enseignement universitaire pour laisser place à d'autres nouvelles logiques ou *figures* qui deviennent protagonistes. L'aspect le plus palpable (et généralement le plus abordé) de cette transformation se trouve dans les processus d'enseignement et de gestion qui placent l'étudiant en tant que *client-consommateur*. Il s'agit avant tout de la manière dont l'institution sert l'étudiant, ainsi que du fait que l'étudiant, à son tour, demandera des services et des produits à ce *marché de l'enseignement supérieur*, ce qui se reflète au niveau des pratiques institutionnelles¹³. D'autre part, et dans une optique plus abstraite, liée à la conception de l'individu lui-même, à la place du citoyen est placé un sujet économique, centré sur l'amélioration de son efficacité productive et sur sa conception en tant que ressource exploitable. C'est, dans une large mesure, le déplacement de la figure de *l'homo œconomicus* qu'implique la logique néolibérale, toujours dans la lecture de Foucault. Il ne s'agit plus d'un sujet d'échange, en relation avec d'autres, mais de ce toujours mentionné « entrepreneur de lui-même (...) son propre capital, son propre producteur, la source de [son] revenu »¹⁴.

L'université –dit-on sur diverses tribunes et dans des slogans de marketing– forme des personnes. Mais il n'est pas précisé que ces « personnes » ne sont ni les sujets de la raison (ceux dont rêvaient les Lumières), ni les citoyens qui cherchaient à développer la formation à la culture et qui ont tissé l'État-nation libéral. Il s'agit plutôt d'une figure plus livrée à elle-même, décentrée, déconnectée entre la dynamique de la précarité et la gestion de sa propre survie, à laquelle elle doit répondre dans le but de se rentabiliser, comme n'importe quelle entreprise. Une situation qui s'inscrit dans le cadre d'un État lui aussi brouillé, qui la laisse livrée à elle-même.

S'il peut sembler que cette « crise catégorielle » ne répond qu'à des tensions de nature abstraite, la vérité est que ses conséquences sont très concrètes (et dangereuses). Le fait de former des sujets conçus dans la dynamique de leur propre optimisation productive –la conception d'eux-mêmes comme capital à rentabiliser– est le germe d'une dépolitisation qui traverse tous les niveaux de l'Université et qui a ouvert la porte aux monstres que nous connaissons aujourd'hui. De plus, au niveau institutionnel, cela implique que l'Université elle-même a comme indicateurs –et comme sources de sens et de légitimation– des aspects qui se situent également du côté de l'optimisation organisationnelle et de l'efficacité économique.

Il s'agit d'une perte *supposée* du rôle politique de l'université au sens le plus large du terme, afin de se concentrer sur la mesurabilité d'éléments ancrés dans le caractère technocratique néolibéral. Et ceci est conforme à un autre dicton de la rationalité néolibérale en relation avec le rôle institutionnel : il doit y avoir

¹³ Pour en rendre compte, il est nécessaire d'examiner ce qui se passe dans les rouages et les processus au sein de l'institution. C'est l'objet de la prochaine crise proposée ici, de nature « institutionnelle ».

¹⁴ Foucault, *Ibid.*, p. 264-265.

une dépolitisation des institutions qui imbriquent le social (et l'université est clé dans ce sens). La célèbre (infâme) phrase de Margaret Thatcher selon laquelle il n'y a pas de société, mais seulement des individus, l'a bien illustré¹⁵. Et le fait est que, au-delà des critères professionnels de la formation et de la nature productive des activités de recherche (tous deux présents dans l'université depuis des siècles), la vérité est que le lien que l'université avait avec la signification de l'État-nation lui-même, à la fois et l'individu, lui a donné un caractère intrinsèquement politique au sens moderne, quelque chose qui a été porté à la fin du 20ème siècle. Mais c'est de ce dernier que l'université a été dépouillée dans le contexte néolibéral.

Cependant, si l'on dit ici qu'il s'agit d'une perte *supposée* de rôle politique, c'est parce que de la même manière que le néolibéralisme lui-même a montré son côté le plus brutalement punitif, nécropolitique et néo-réactionnaire (surtout depuis la crise de 2008), l'université a joué un rôle « politique » actif dans le contexte actuel. Précisément en faveur de la non-politique et en résonance avec le même zèle néo-réactionnaire

D'une part, l'université est une institution au cœur de la production de subjectivités marquées par l'affect/effet du non-politique, des subjectivités proto-fascistes du contexte actuel. D'autre part, c'est aussi une institution très réactionnaire dans ses pratiques internes, avec ses mécanismes de précarisation et même son empressement presque criminalisant par rapport aux articulations et aux *émergences*¹⁶ politiques qui peuvent naître en son sein comme une forme de résistance. On l'a vu en 2023 et 2024, avec les manifestations qui ont eu lieu sur les campus du monde entier en faveur du peuple palestinien et contre le génocide sioniste à Gaza. Ces manifestations ont été réprimées avec agressivité et dans le silence complice de nombreux centres d'enseignement¹⁷. C'est le caractère prétendument « dépolitisé » (et présenté au contraire comme « dépolitisant », comme tout ce qui est institutionnel dans le néolibéralisme est censé l'être) qui fait que le caractère réactionnaire des institutions se manifeste face aux impulsions et aux *émergences* politiques. Enfin, si le pouvoir craint quelque chose, c'est qu'on cesse d'avoir peur de lui et l'université, dans le contexte de sa « crise catégorielle » de sens, semble plus que jamais au service de telles pulsions. Et si ce caractère institutionnel réactionnaire ne vient pas de l'initiative de l'université elle-même, il vient sans aucun doute du côté de l'État contre l'université. On l'a vu en Argentine, où des millions de personnes sont descendues dans la rue pour protester lorsque le gouvernement de Milei a décidé de porter un coup frontal au financement de l'université publique¹⁸, de la même manière que Bolsonaro l'avait fait auparavant au Brésil (rien de pire pour une institutionnalité réactionnaire qu'une université forte)¹⁹ ;

¹⁵ À cet égard, voir le court article publié par la BBC en janvier 2017 (« Society and the Conservative Party »), qui fait référence à la phrase que la Première ministre britannique a prononcée lors de l'entretien de 1987 avec le magazine *Woman's Own*. Il replace le passage controversé dans son contexte, même si cela n'en change ni n'en atténue le caractère. Article disponible en ligne sur : www.bbc.com/news/uk-politics-38553797

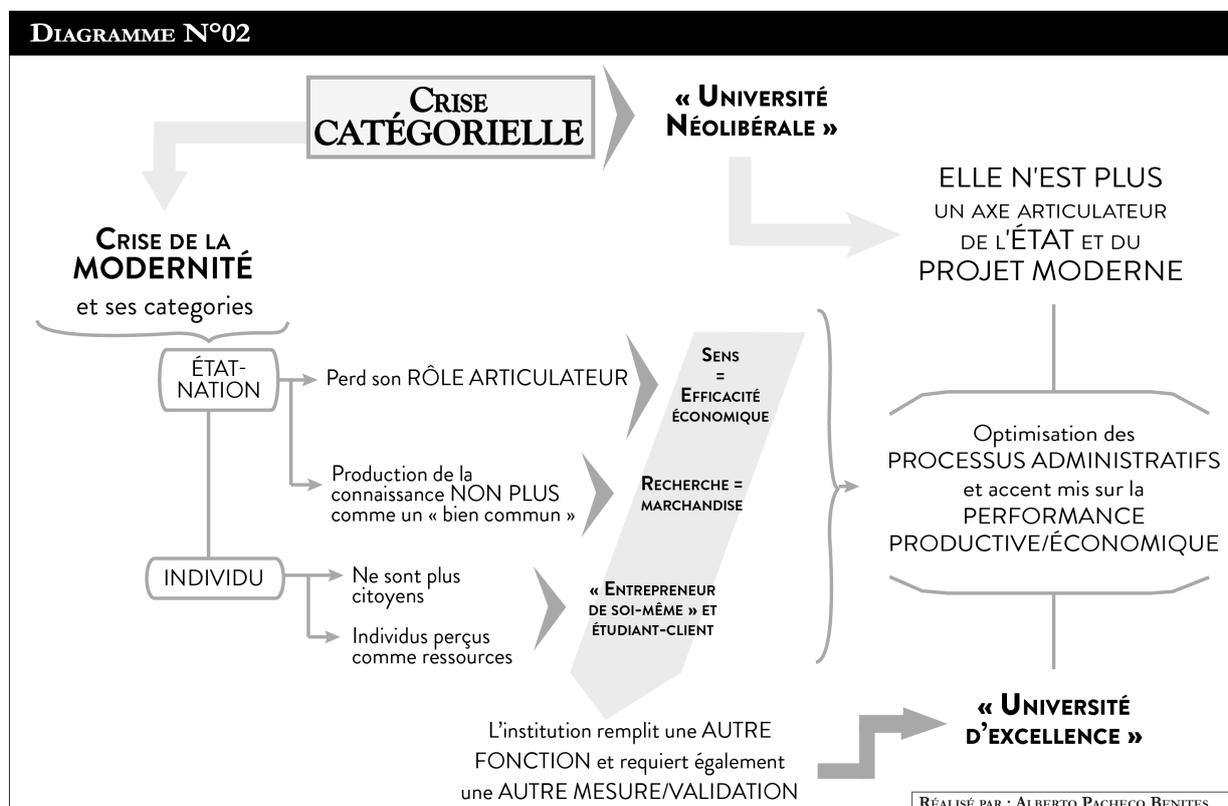
¹⁶ Dans le texte original en espagnol, on met en évidence le double sens du mot *emergencia*, qui correspond à la fois à l'urgence et au fait d'émerger.

¹⁷ Isabelle Taft, « How Universities Cracked Down on Pro-Palestinian Activism », dans : *The New York Times*, 25 novembre 2024, disponible en ligne sur : www.nytimes.com

¹⁸ Almudena Calatrava et Isabel Debre, « Why Argentina's public universities are paralyzed by protests », dans : *Associated Press News*, 31 octobre 2024, disponible en ligne sur : www.apnews.com.

¹⁹ Perrine Juan et Jan Onozko, « Brazil's education system in crisis as Bolsonaro takes aim at universities », dans : *France 24*, 28 octobre 2022, disponible en ligne sur : www.bit.ly/Brazil-university-and-Bolsonaro

toujours en Amérique latine, on l'a vu de manière encore plus violente au Pérou, où la dictature a piétiné les manifestants anti-régime, alors qu'ils étaient aidés par des étudiants organisés sur les campus²⁰, parmi bien d'autres exemples.



Ainsi, dans notre contexte, marqué par des guerres, par un génocide en cours et par l'avancée –par la voie démocratique du vote– de toutes les versions du néo-réactionnaire à travers la planète, l'université se situe comme un pôle supplémentaire de cet ordre. Cette « crise catégorielle » place donc, dans une certaine mesure, le fonctionnement de l'institution universitaire presque comme complice de ce boom néo-réactionnaire global et de la crise générale de l'ordre politique moderne-représentatif-libéral, qui était au cœur même de la conception de l'université moderne et –peut-être précisément pour cette raison– comme un territoire à partir duquel les émergences et les résistances politiques peuvent s'articuler.

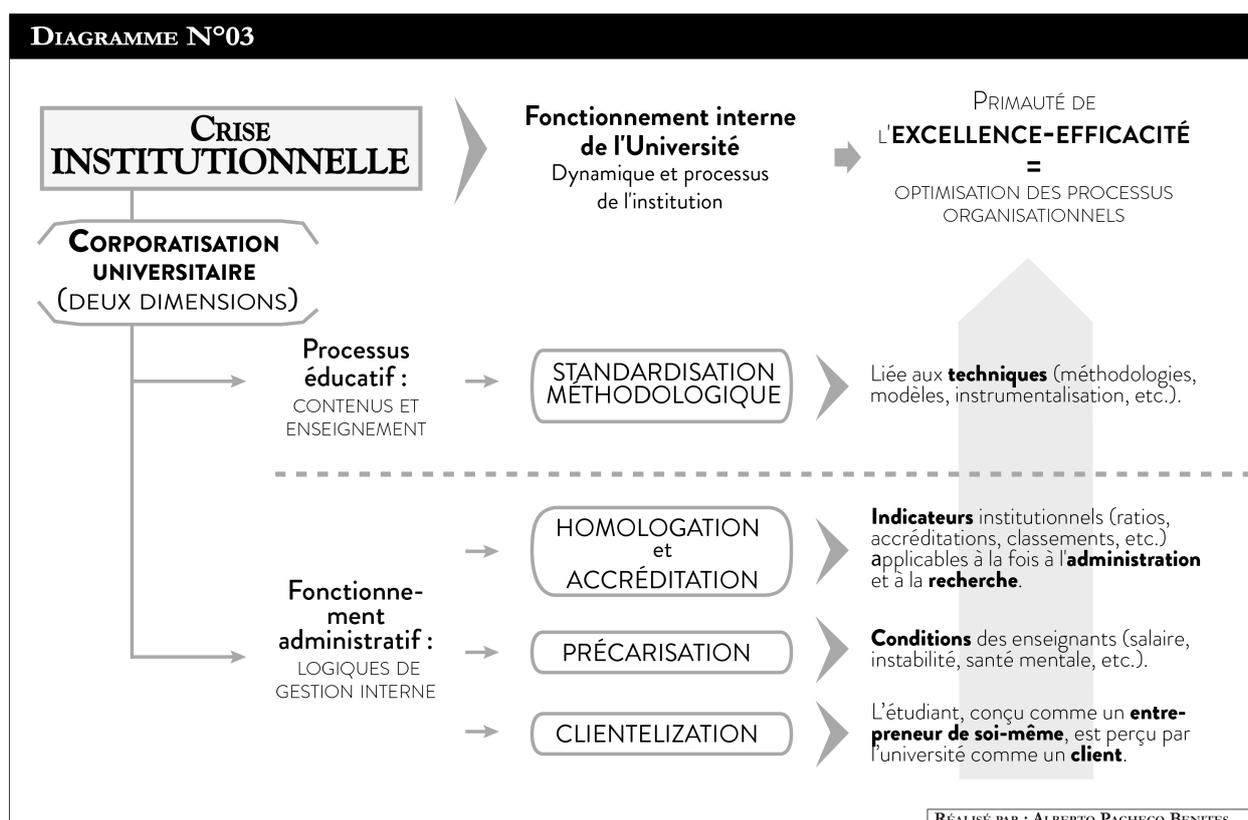
1.2. La « crise institutionnelle » de l'université moderne.

Cette crise fait référence à ce qui se passe au sein de l'institution. Elle concerne la manière dont l'écart catégoriel décrit dans la section précédente se traduit dans les processus propres à l'université. Il s'agit, pour ainsi dire, d'une crise plus « tangible » que la précédente.

En ce sens, au cours des dernières décennies, la tendance irréprouvable à *la corporatisation* généralisée des universités (qu'elles soient privées ou publiques, et qu'elles se trouvent dans des pays riches ou non) est

²⁰ Dan Collins, « Police violently raid Lima university and shut Machu Picchu amid Peru unrest », dans : *The Guardian*, 22 janvier 2023, disponible en ligne sur : www.theguardian.com

devenue évidente. Et le fait est que les différentes institutions au niveau mondial ont su traduire la primauté de l'*excellence-efficacité* (son nouveau *sens*, comme nous l'avons vu plus haut) dans les différentes dimensions de leurs activités. Cela se produit dans deux dimensions : d'une part, dans le processus éducatif, c'est-à-dire en ce qui concerne le *contenu et l'enseignement* ; d'autre part, dans la sphère fonctionnelle-administrative, c'est-à-dire en ce qui concerne la logique de *gestion interne*, qui, à son tour, révèle des tendances très marquées.



La première dimension de cette *corporatisation*, liée au contenu et à la vision avec laquelle l'enseignement est abordé, se manifeste sous la forme d'une *standardisation méthodologique*. C'est-à-dire par l'accent mis sur les processus méthodologiques d'enseignement (et leur nature mesurable, contrôlable et performative). C'est le cas d'approches telles que l'*éducation basée sur les compétences* ou les diverses méthodologies « à la mode », qui sont axées sur les tâches

À cet égard, ces dernières années, une tendance s'est consolidée, caractérisée par l'adoption de techniques et de méthodes issues du monde de l'entreprise, qui sont présentées par leurs nombreux défenseurs comme une solution supposée à la crise de l'enseignement au sein de l'université (et même au sein de l'école). Il s'agit d'une prédilection des départements de gestion interne des universités pour l'application de méthodologies « nouvelles », « innovantes » –et prétendument « disruptives ». Pour illustrer cela, nous pourrions penser à certains des cas les plus fréquemment mentionnés à cet égard : *Design Thinking*, *Legos's Serious Play* en tant qu'outil éducatif « créatif » ou la méthodologie *Canvas* ou *Lean Start-up*, parmi beaucoup d'autres. Presque toutes ces techniques proviennent du monde de la gestion de groupe au niveau de

l'entreprise et cherchent à être importées à l'université. Elles y sont présentées comme si elles pouvaient résoudre la crise²¹, alors qu'elles font partie du problème lui-même

Il en découle tout un discours qui consiste à placer ces outils comme garants d'une éducation « différente » et « innovante », voire comme un bon moyen de former une perspective critique (traduit, de manière vide et commerciale, par « disruptif » ou « déconstructif »). Mais, la plupart du temps, il ne considère même pas ce que ces concepts impliquent. Au contraire, tout cela est corrélé à la formation de sujets performatifs qui conçoivent leur développement en termes d'optimisation de leur performance. La standardisation méthodologique est symptomatique d'une université qui cherche à s'assurer que les sujets appliquent ces *processus* de manière efficace et sans se poser de questions, en leur faisant confiance –dans leur nature technique, formaliste et applicative– pour garantir certains *résultats*. Il s'agit ainsi de privilégier une éducation qui se veut utilitaire et pilotée par un étudiant et un *exécutant compétent*, ce qui finit par produire un sujet qui ne cherche qu'à être applicatif et performatif comme maxime (et qui, en définitive, correspond précisément à l'orientation d'une *éducation exécutive*). Dès 1979 –à l'aube du néo-libéralisme hégémonique mondialisé– le philosophe français Jean-François Lyotard soulignait que la question par excellence posée « par l'étudiant professionnaliste, par l'État ou par l'institution d'enseignement supérieur n'est plus : est-ce vrai ? mais : à quoi ça sert ? ». De plus, une telle question, « signifie le plus souvent : est-ce vendable ? », dans notre « contexte de mercantilisation du savoir »²².

Cela se produit, en outre, dans un contexte où, comme jamais auparavant, des concepts tels que « créativité », « innovation », « rupture » et même « pensée critique » ont envahi le discours organisationnel et commercial comme s'il s'agissait d'un agrégat positif pour les organisations, comme s'ils constituaient une « valeur ajoutée » pour le professionnel en ces temps de précarité et de punitivisme néolibéral.

Toute cette prétendue recherche d'une manière de penser qui est joliment étiquetée comme « *out of the box* »²³ finit par se traduire par un manuel de formules et de méthodologies applicatives qui sont jetées dans le vide et se concentrent davantage sur le processus que sur la recherche même qui –soi-disant– les motive. Quand elles ne sont pas (con)fusionnées avec un discours proche du self-help, aux relents pseudo-thérapeutiques ou *new-age*. On parle donc beaucoup du fait que les entreprises d'aujourd'hui ont besoin, d'une part, de professionnels plus intégraux, capables de recueillir des informations à l'aide des outils méthodologiques adéquats pour les convertir en connaissances utiles et valables. Des professionnels qui, dans notre contexte de sursaturation de l'information, ont un caractère critique et large. Mais face à cela,

²¹ Voir à cet égard l'article « Design Thinking for Higher Education », par Clark G. Gilbert, Michael M. Crow et Derrick Anderson, publié à Phiver 2018 dans la *Stanford Social Innovation Review*, qui rend compte de ces changements. De même, le livre des universitaires américains William Dabars et Michael Crow, qui proposent le *Design Thinking* comme outil de refonte des structures et processus universitaires. Ce livre est également basé sur l'expérience de Crow, qui a appliqué le modèle lorsqu'il était président de l'université de l'Arizona et qui, selon lui, a obtenu des réformes favorables (cf. *Designing the New American University*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2015).

²² Jean François Lyotard, *La condition postmoderne*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, p.84.

²³ Elle provient du cliché « *Out of The Box* », une expression associée aux consultants américains dans les années 1980, à l'apogée de la consolidation hégémonique néolibérale mondiale. En théorie, l'expression fait référence au fait de penser différemment ou de trouver des solutions innovantes à des problèmes différents. Toutefois, cette expression a été tellement utilisée qu'elle a presque perdu toute signification et force (cf. Martin Kihn, « 'Outside the Box' : the Inside Story », dans : *Fast Company*, 06 janvier 2005, disponible en ligne sur : www.fastcompany.com).

l'accent est mis sur une version de l'enseignement universitaire qui barbote encore dans le bassin de l'applicatif dans sa pire version²⁴.

La deuxième dimension de cette *corporatisation* se produit non pas en termes de contenu et d'enseignement, mais au niveau des processus de gestion de l'université elle-même. C'est-à-dire au niveau des dispositifs administratifs et managériaux de l'université en tant qu'organisation. En ce sens, nous pouvons parler d'au moins trois *tendances* qui font partie de cette dimension de la *corporatisation* de l'université néolibérale. Premièrement, une recherche d'*homologation et d'accréditation*, ce critère consistant à poursuivre des indicateurs institutionnels, qu'il s'agisse d'accréditations ou de classements. Ensuite, une *précarisation du travail des professeurs*, tant au niveau de la pratique de l'enseignement que de la recherche. Enfin, une troisième tendance à la *clientélisation* du corps étudiant, auquel on répond de plus en plus sur la base de sa conception en tant que client (mais qui est en même temps –et pour cette raison même– infantilisé).

Quant à la première tendance (*homologation et accréditation*), elle est peut-être la caractéristique la plus évidente de la néolibéralisation de l'université, c'est-à-dire la traduction la plus directe et la plus factuelle de cette légitimation fondée sur l'efficacité et son optimisation productive. En effet, elles correspondent à l'idée de systématiser tous les rouages de l'institution universitaire sur la base de l'efficacité, en faisant des procédures de contrôle et de normalisation des éléments centraux de son dispositif.

Comme une usine, un processus technico-industriel ou un *fast-food*, l'université est désormais obsédée par les méandres de la performance. C'est sa façon de traduire cette légitimation (le sens qu'elle acquiert) par l'efficacité économique. La vérité est qu'au sein de l'université –par moments– les aspects académiques en général ne semblent plus avoir autant d'importance que des questions telles que les indicateurs, les processus, les homologations et les accréditations. Il s'agit là d'un phénomène qui ne fait pas seulement partie de la réalité latino-américaine, mais qui est également un symptôme clairement reconnaissable des dernières décennies dans les universités des pays du Nord (qui disposent d'une plus grande supervision gouvernementale et de beaucoup plus de ressources en général). Il semblerait que le nœud du problème soit de chercher à garantir que la performance et le caractère performatif soient similaires, reproductibles, homologables, alors que c'est précisément en cela que réside la suppression de la *puissance* (avant tout politique) de ce que pourrait être l'enseignement universitaire

Les extrêmes sont presque caricaturaux, les universités allant jusqu'à demander des formats de développement de cours délimités au millimètre, en termes de durée et de développement²⁵. Le contenu

²⁴ Même dans le domaine professionnel, on se plaint que, dans certaines disciplines, le modèle scientifique de la recherche a généré une éducation dans laquelle les professionnels n'ont pas plus d'expérience que de visites dans les salles de classe, alors qu'ils sont censés avoir un pied dans le monde du travail tout au long de leur carrière. Ainsi, d'une part, l'université est accusée d'être trop « laxiste » dans un contexte de saturation de l'information (exigeant plus d'esprit critique). D'autre part, elle est également accusée d'être trop « théorique », dans le contexte de disciplines considérées comme « pratiques » (c'est souvent le cas, notamment dans le domaine de l'entreprise). C'est aussi l'origine du discours universitaire qui privilégie l'application et la *mise en pratique* des carrières, l'idée d'une « éducation pratique » et l'accent mis dès le départ sur « l'exercice de la profession ».

²⁵ Dans certains cas, il est demandé à l'enseignant de préparer non seulement le programme du cours, mais aussi celui de chaque classe, en précisant (à la minute près) les étapes à suivre depuis le début de la séance jusqu'à la fin. Ils soulignent qu'il est ainsi possible de parvenir à une plus grande *standardisation* entre les enseignants, ce qui est considéré comme positif. Des processus de chronométrage similaires, rappelons-le, permettent aux entreprises de produits ou de services (comme les chaînes de restauration rapide ou les supermarchés, par exemple) d'optimiser leurs chaînes de production en étant en mesure de fournir des produits dont la « qualité » est constante. Mais, bien sûr, nous connaissons déjà les effets de ce critère appliqué à l'enseignement supérieur d'une société.

des cours dispensés ne semble plus avoir autant d'importance, pas plus que la liberté dans les formes d'enseignement ou dans la dynamique académique réelle au sein de l'institution. Ceci est symptomatique d'une même volonté de l'excellence. Le contenu enseigné n'a pas vraiment d'importance, si l'enseignant l'a enseigné « de manière excellente », c'est-à-dire d'une manière conforme aux contrôles et aux mesures des processus gérés par l'université.

Cette logique de recherche d'accréditations et de normalisations en tous genres met l'accent sur le sauvetage du procédural et du *mesurable* comme base de contrôle et de fonctionnement des opérations universitaires. Ainsi, les processus administratifs institutionnels sont constamment normalisés et standardisés, comme s'il s'agissait de la seule (ou du moins de la plus importante) garantie pour atteindre la qualité toujours désirée. Il semble d'ailleurs que cette tendance soit au moins attendue par la majorité de la population et de l'opinion publique.

Enfin, les accréditations d'excellence et leurs indicateurs (sans parler de la primauté des classements) soumettent le fonctionnement interne de l'université à la tendance de se comporter comme n'importe quelle autre corporation ou entreprise dans l'environnement économique.

Mais cette situation se manifeste également sur le plan concret de la recherche universitaire. De même qu'au niveau d'une « crise catégorielle » nous pouvons observer le changement de sons *sens* (qui, comme nous l'avons déjà vu, passe du statut de *bien commun* à celui de *marchandise*), dans le cas d'une « crise institutionnelle » de la recherche universitaire, nous pouvons observer le fait que les indicateurs permettant de juger si une institution et ses membres ont une performance adéquate en matière de recherche sont essentiellement quantitatifs et performatifs. À savoir : le nombre de textes publiés, le nombre de citations, les index de recherche, le nombre de bases de données (qui sont à leur tour classées en fonction de percentiles et obéissent également à des logiques quantitatives), etc. Cette sorte de performativité de la production presque « à la pièce » est la traduction de cette légitimation basée sur l'efficacité et la performativité dans la production académique.

Ainsi, ceux qui ont gagné du terrain dans l'université d'aujourd'hui sont précisément ceux qui sont allés à l'encontre de ce que l'université s'est longtemps vantée d'être. C'est le cas du professeur d'université qui a le plus bureaucraté son activité (et qui a été transformé, soit dit en passant, en *mentor*, en *facilitateur* ou, pire encore, en *coach*). C'est celui qui *applique le mieux les* méthodologies ou les modèles ou les formats, celui qui *s'adapte* le mieux aux processus administratifs de contrôle et de suivi (ou de contrôle et de surveillance, pour être plus précis). C'est aussi le cas de l'étudiant qui répond le mieux à l'ombre quantitative des notes (qui finalement ne garantissent rien). C'est le cas, enfin, des recherches qui sont citées de manière endogame dans les mêmes circuits de publications indexées, ces « petits aquariums » de la méga-spécialisation disciplinaire, cercles où barbotent ses « gros poissons » : ces professeurs bureaucratés.

Il ne faut pas se méprendre sur ce point. Il n'est nullement proposé ici, pour quelque raison que ce soit, que les critères et la normalisation sont uniquement nuisibles ou qu'ils devraient être bannis de tous les travaux universitaires. Ce n'est pas du tout la question. Il est nécessaire d'avoir une norme pour les processus administratifs qui garantissent au corps étudiant un minimum de services et des conditions adéquates pour son développement, oui. Cela doit d'ailleurs être mesurable et évaluable, oui. C'est évident. Mais ce qui se passe aujourd'hui, c'est que cette dimension est le seul critère pour repenser l'université.

Autant il est nécessaire d'avoir des normes (surtout dans des contextes de laxisme institutionnel et de régulation), autant il faut se demander ce que ces indicateurs garantissent réellement. Non pas ceux qui se réfèrent aux conditions minimales des infrastructures ou des processus, mais ceux qui correspondent à l'éducation.

Il est également nécessaire de se demander si les critères qui guident la recherche (dans son financement, dans ses évaluations, dans sa traduction en indicateurs de performance pour les chercheurs, etc.) garantissent une véritable bonne recherche ou des propositions qui ouvrent réellement de nouvelles voies, au lieu de consacrer celles déjà empruntées afin d'obtenir un *produit* publiable. Ces produits, à leur tour, tendent à être standardisés pour se conformer aux critères –également standardisés et formalistes– de l'indexation comme principal nord. La question devient –malheureusement– caricaturale si l'on compare la condition précaire du personnel enseignant avec les sommes que les universités investissent aujourd'hui dans l'embauche de sociétés de conseil pour apprendre à leurs professeurs à écrire selon des modèles du *papers* (articles), afin de garantir leur présence dans les *journals* ou *revues scientifiques*. Et les professeurs participent avec enthousiasme à de tels ateliers ! Mais bien sûr, si, par exemple, le nombre de publications indexées est pris en compte dans le cadre de l'éligibilité d'un professeur à davantage de financement ou à davantage d'heures de recherche (et à un salaire plus immédiat), il est clair que cela sera orienté d'une manière « favorable » à l'évaluation. En d'autres termes, il s'agit d'une recherche conçue pour mettre l'accent sur la productivité et l'efficacité du chercheur. La tendance à s'abstenir de publier un grand nombre d'*articles* ou l'empressement à coordonner/éditer/compiler des articles de collègues, plutôt que d'écrire ses propres livres d'essais (qui sont moins favorables dans le rapport temps/rendement), peuvent expliquer cela. Ainsi, la voie sur laquelle débouche cette précarisation de l'activité de recherche –dans le cadre de la précarisation générale de l'enseignement– aboutit finalement à un scénario presque dramatique, avec des enseignants qui n'écrivent ni ne lisent, leur routine étant consommée précisément dans les tâches bureaucratiques qui feront l'objet de leur évaluation.

En ce sens, le rythme effréné de la production « indexée » donne des indications claires sur l'épuisement, la précarité et les conditions pressantes de ceux qui produisent le contenu de cette recherche : les professeurs. Ces mêmes professeurs oscillent déjà entre une surcharge d'enseignement et le temps exigé par la bureaucratisation des processus administratifs du travail universitaire lui-même. Ainsi, la deuxième tendance de cette dimension de la corporatisation est la *précarisation des professeurs*.

Rappelons qu'il fut un temps où le statut des enseignants d'université, ainsi que leurs conditions de vie, les plaçaient dans une sorte d'élite. Cependant, ces dernières années, une stratégie de précarité constante a été déployée en ce qui concerne leurs fonctions, leur champ d'application, leurs pouvoirs et, surtout, leurs conditions de travail. L'élément le plus évident à cet égard est probablement le fait que, de manière générale, il est de moins en moins fréquent que les enseignants d'université atteignent le rang de professeur titulaire ou de professeur principal. En d'autres termes, dans le paysage universitaire actuel, les principaux protagonistes de l'enseignement supérieur sont des professeurs dont le statut –au-delà des nomenclatures propres à chaque pays– implique une variante de travail contractuel à temps partiel et le plus souvent précaire. Il s'agit d'enseignants dont l'enseignement se fait « à la pièce », à l'heure et sans stabilité. Et cela se passe partout dans le monde, de manière transversale.

En anglais, le terme générique est « *Contingent academic labour* », pour désigner le personnel qui n'est pas en ligne pour avoir un poste stable. À cet égard, dans un article de mai 2019, les chercheuses Kristen Galvin et Christina M. Spiker ont rapporté qu'aux États-Unis, à cette époque, près des trois quarts des professeurs avaient ce statut *contingent*, soit l'inverse du ratio des années 1970²⁶. Et d'ici octobre 2024, Robert Ubell, vice-chancelier émérite pour l'enseignement en ligne à l'école d'ingénieurs de l'université de New York, parle déjà directement d'une « ubérisation » générale de l'enseignement supérieur²⁷. Dans plusieurs pays d'Amérique latine également, on parle depuis des années de « professeurs-taxis », précisément parce que ce sont des professeurs qui répartissent leurs routines brisées entre traverser la ville et enseigner le même contenu dans différentes universités et qui ont besoin de voyager²⁸.

De l'autre côté de l'Atlantique, en France, l'idée d'une « ubérisation de l'enseignement universitaire » vers avril 2024 avait déjà été publiée à propos de la situation dramatique des *vacataires*, rendue publique par la publication d'un rapport d'un groupe de fonctionnaires²⁹ et reprise par la presse française³⁰.

Les *vacataires* représentent 65% du corps enseignant de l'université publique française, ainsi que plus de quatre heures sur le nombre total d'heures enseignées. Leur salaire équivaut cependant à 0,8 % des dépenses de l'université publique (contre 41 % pour les professeurs titulaires et contractuels). En outre, le premier salaire annuel d'un *vacataire* arrive généralement environ quatre mois après son entrée en fonction. Et comme ils sont temporaires, leur rémunération ne couvre que quatre ou cinq mois d'une année civile entière³¹.

Sans parler du personnel enseignant qui est en train de faire un doctorat et qui enseigne. Non seulement ils sont confrontés à la même précarité que les enseignants, mais ils subissent en plus les exigences –logistiques et de santé mentale– du processus de formation (pour lequel les contrats sont de plus en plus rares ; bien sûr, dans les pays où cela existe). Le cas d'une étudiante en troisième année de doctorat à l'Université

²⁶ Kristen Galvin et Christina M. Spiker, « The Cost of Precarity : Contingent Academic Labor in the Gig Economy », dans : *Art Journal Open*, 01 mai 2019, disponible en ligne sur : www.artjournal.collegeart.org

²⁷ Cf. Robert Ubell, « The Uberfication of Higher Ed », dans *The Evollution*, 22 octobre 2024, disponible en ligne sur : www.evollution.com.

²⁸ À cet égard, voir l'article « Por la senda de los 'profesores taxis' : los efectos de la desprofesionalización académica en educación superior. A qualitative approach from Chile », par les chercheurs chiliens Raphael Cantillana-Barañados et Isabel Portilla-Vásquez (publié dans : *Cultura-hombre-sociedad*, Vol. 29(1), Temuco, juillet 2019). Également, l'essai « Capitalismo académico, oligarquía académica y los « profesores taxi » en Chile, Colombia, Alemania y Estados Unidos », par le chercheur colombien José Pinedo (partie du livre de José Joaquín Brunner, Jamil Salmi et Julio Labraña (éditeurs), *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior : aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*, Santiago de Chile, Ediciones de la Universidad Diego Portales, 2022).

²⁹ Collectif National Nos Services Publics, *L'explosion du recours aux vacataires, ou l'ubérisation de l'enseignement supérieur*, France, avril 2024, disponible en ligne sur : www.nosservicespublics.fr/vacataires

³⁰ Voir l'article paru dans le journal *Le Monde* du 11 avril 2024, écrit par Soazig Le Nevé et intitulé « Un rapport pointe « l'explosion » du nombre d'enseignants vacataires dans les universités ». Également, l'article « Un rapport pointe du doigt une envolée du nombre d'enseignants vacataires à l'université », par Noémie Bonnin pour *France Info*, disponible en ligne sur : www.francetvinfo.fr

³¹ Pour en savoir plus sur cette réalité peu visible du système d'enseignement supérieur français, les *vacataires* eux-mêmes tentent depuis quelques années de s'organiser pour défendre leurs droits. Le site de cette organisation est le suivant : www.vacataires.org

de Londres qui a dû vivre dans une tente, sans domicile fixe, pendant près de deux ans, tout en terminant ses études et en enseignant l'anglais, en est une bonne illustration³².

C'est probablement l'image qui illustre le mieux la précarité de l'ensemble de la structure. Des chargés de cours qui n'ont pas le temps de faire de la recherche et qui, jetés dans l'enseignement, tentent de tirer le meilleur parti d'un emploi du temps fragmenté, en occupant le plus de temps possible sur la base du taux horaire de travail à la pièce. Des enseignants dont les contrats sont à la merci des disponibilités fluctuantes de l'université, avec une instabilité et une incertitude toujours présentes à la fin de chaque semestre car ils doivent constamment faire face à l'incertitude de la continuité. Des enseignants dont les salaires ne couvrent parfois pas tous les mois de l'année, etc. Bref, il s'agit d'un personnel enseignant qui, d'une manière générale, soutient la base de ce qu'est l'Université (l'enseignement) tout en subissant l'impitoyable punition de l'ordre économique actuel sur l'institution.

Mais ce n'est pas une surprise. Elle est aussi symptomatique de la logique économique du néolibéralisme. Le philosophe américain Noam Chomsky rappelle, dans ce sens, que l'insécurité des travailleurs a été un facteur déterminant de l'économie actuelle. Il évoque à cet égard un discours prononcé par l'ancien président de la Réserve fédérale américaine, Alan Greenspan, en 1997. Devant le Congrès américain, Greenspan a fait allusion à « l'insécurité des travailleurs » comme élément central de son succès économique, étant donné qu'une telle situation de précarité signifiait moins de protestations et, en général, un climat de plus grande docilité de la part de ceux qui composaient l'organisation. Il en va de même dans les couloirs de l'Université³³.

Dans un contexte où les enseignants doivent sauvegarder leurs heures pour leur propre stabilité financière, l'articulation de ceux-ci en un corps unique qui pourrait représenter –ou soutenir– une sorte de position de résistance aux dérives des secteurs de gestion des institutions est également de plus en plus difficile. Le corps enseignant est donc pris entre la menace constante et la même raison biopolitique selon laquelle chaque sujet est compris comme sa propre ressource. Ces professeurs sont livrés à eux-mêmes (nombre de publications répertoriées, nombre d'heures de formation, nombre de diplômes obtenus dans le temps, etc.), pour maintenir ou augmenter leur nombre d'heures ou la valeur –ou plutôt le prix– de ces heures³⁴. Et, bien sûr, lorsqu'il s'agit de sauver la rentabilité des budgets, les universités d'aujourd'hui jettent à la broyeuse tout ce qui ne va pas dans le sens de cette optimisation de la performance économique (rentabilité) de l'excellence. En 2024, toujours en Angleterre, une situation –désastreuse– l'illustre bien : le célèbre Goldsmiths College de Londres a décidé de procéder à des réductions d'effectifs qui ont touché principalement les départements de sciences sociales et humaines, les laissant avec près de la moitié des effectifs³⁵.

³² Cf. Anna Fazackerley, « My students never knew' : the lecturer who lived in a tent », in : *The Guardian*, 30 octobre 2021, disponible en ligne sur : www.theguardian.com

³³ Noam Chomsky, *Réquiem por el sueño americano*, Madrid, Editorial Sexto piso, 2017, p. 45-46.

³⁴ À cet égard, un groupe d'universitaires, dirigé par le chercheur américain Philip Altbach, a produit une importante compilation d'études sur les formes de rémunération des professeurs d'université dans différents contextes (cf. Philip Altbach et al. (eds.), *Paying the professoriate : a global comparison of compensation and contracts*, New York, Routledge, 2012).

³⁵ Cf. Sally Weale, « 'Cultural and social vandalism' : job cut plans at Goldsmiths attacked », dans : *The Guardian*, 27 mars 2024, disponible en ligne sur : www.theguardian.com

Mais cette *corporatisation* ne se produit pas seulement du côté des enseignants, tout comme ce n'est pas le seul groupe dont les *agencements* et articulations politiques sont de plus en plus dépourvues de *puissance*. La situation décrite ci-dessus correspond également à une *clientélisation* généralisée du corps étudiant. D'une part, cela correspond à la primauté des évaluations et des méthodologies standardisées en tant que principal point de référence pour leur éducation. D'autre part, cela est dû au fait que ces mêmes étudiants conçoivent l'enseignement universitaire principalement comme un ensemble d'outils d'application pour une praxis d'entreprise satisfaisante sur le marché. D'un côté (celui de l'institution), il s'agit simplement de fournir un service de formation et, de l'autre côté (celui des étudiants), il s'agit simplement de fournir un contenu pragmatique en vue d'une insertion professionnelle. Cette dynamique est typique de celle qui existe entre toute entreprise de service et ses clients, qui ouvre également la porte à l'idée que ce sont des critères de marketing qui doivent guider les logiques universitaires. Bien sûr, il n'est pas question d'avoir une vision totalisante des facultés ou des étudiants, mais c'est sans doute très symptomatique et majoritaire.

Mais la constitution de l'*étudiant-client* répond également à la dépolitisation du sujet de l'éducation décrite ci-dessus. En fin de compte, le citoyen qui a formé l'université moderne était un sujet politique. Mais l'*étudiant-client*, lui, est symptomatique d'une université qui n'est plus l'articulateur de l'idéologie de l'État, mais se présente comme « dépolitisée et dépolitisante ». Le déploiement du caractère néo-réactionnaire qui a positionné l'université comme l'axe de production d'une subjectivité proto-fasciste correspond bien à la consolidation de ce nouveau protagoniste des processus d'éducation universitaire.

À cet égard, un autre moyen de neutraliser la puissance politique des étudiants consiste à hypothéquer leur avenir par le biais de l'endettement. Cela fonctionne comme un vol de leurs possibilités d'articulation les plus immédiates, afin de jeter l'étudiant dans la primauté pragmatique de l'instant et du présent, à la poursuite du règlement du compte déjà négatif dont il est accablé depuis le début de sa vie universitaire et professionnelle³⁶. Ou, pour reprendre une phrase de l'essayiste britannique Mark Fisher qui l'illustre bien, le système éducatif « d'une certaine façon endette et enferme les étudiants. Payez pour votre propre exploitation (...) pour obtenir le même boulot de merde que vous auriez pu avoir si vous aviez quitté l'école à 16 ans »³⁷.

D'une manière générale, l'effet tangible de cette situation est la de-puissance politique par la voie de l'angoisse et la précarisation, qui s'ajoute à la pandémie de *burn-out* et de dépression dont souffre la population étudiante depuis plusieurs années.

Mais cet *étudiant-client* révèle aussi un autre débordement, une série de mutations et de tensions qui s'opèrent à un niveau encore plus « micro », dans les logiques du processus d'enseignement lui-même, dans la séance de classe, dans le travail qui cherche à s'établir par rapport à l'information fournie. C'est-à-dire au niveau des *opérations* qu'ils effectuent en tant qu'*utilisateurs* de ces informations. C'est l'objet de la crise suivante.

³⁶ À cet égard, voir les deux ouvrages de Maurizio Lazzarato sur le gouvernement par la dette (*La fábrica del hombre endeudado*, Buenos Aires, Amorrortu, 2013 et *Gobernar a través de la deuda*, Buenos Aires, Amorrortu, 2015).

³⁷ Mark Fisher, *Le réalisme capitaliste*, Genève-Paris, Entremonde, 2018.

1.3. La « crise informationnelle » de l'université moderne.

Ce que l'on appelle ici la « crise informationnelle » de l'université moderne correspond à une situation qui traverse différents contextes géographiques et réalités socio-économiques, se produisant pratiquement au niveau mondial. Malgré cela, ses effets sont ressentis de manière plus « micro », étant donné qu'ils sont évidents dans le processus éducatif lui-même (on pourrait dire que c'est pratiquement à l'intérieur de la salle de classe).

Cette « crise informationnelle » renvoie aux transformations qui, au cours des dernières décennies, ont été produites par l'irruption de la technologie numérique et de ses effets. En d'autres termes, elle renvoie aux tensions et aux débordements inhérents au *régime informationnel* auquel nous sommes soumis et qui s'est mis en place comme conséquence de cette accélération médiatico-technique. Ces effets ont pris la forme d'une transformation des modes de traitement de l'*information*, d'un rapport différent au *temps* et d'un changement dans l'idée de ce qui constitue à la fois l'*information* et la *connaissance*, questions qui ont été des pierres angulaires dans la construction de la logique de l'Université (et de l'éducation en général)

En d'autres termes, ce sont les *logiques* et les *opérations* avec l'information qui sont devenues prédominantes dans ce régime informationnel qui ont « mis en échec » à la fois les formes d'enseignement et les notions mêmes d'*information* et de *connaissance*, qui s'éloignent aujourd'hui de notions telles que l'appropriation et la profondeur et se replient du côté de l'accès et de la connexion. Face à cela, le travail conceptuel (et le processus d'enseignement sur lequel il reposait) est dépassé ; de même, la structure qui articulait l'institution universitaire (avec les techniques et les méthodologies qui garantissaient ce qui précède) est dépassée et, enfin, la place même que l'institution occupait dans la société (en tant que source et garante d'un type d'information de *valeur*) est disloquée.

C'est pourquoi elle a été appelée ici « crise informationnelle », car ses effets et ses débordements sont finalement évidents dans la plate-forme constituée par les pratiques et les subjectivités produites dans le contexte de l'actuel « régime informationnel »³⁸. Ses mutations sont évidentes dans les pratiques d'un corps étudiant qui abandonne le processus d'enseignement, ainsi que les bases, les objectifs, les structures et les critères d'une institution qui n'a pas été conçue pour un tel régime et à laquelle elle n'est pas capable de s'adapter. Cependant, ce corps étudiant ne promeut pas cet écart à partir d'une réponse ou d'une réplique qui va dans ce sens (il n'y a pas d'articulations de résistance contre les logiques du *régime informationnel*), mais à partir de l'anomie et de l'indifférence marquées par une *extase de flux* et de *déconnexion par hyperconnexion*. À cet égard, la première chose à faire serait d'expliquer de manière très succincte ce que l'on entend ici par

« régime informationnel ».

En bref, il s'agit du répertoire d'opérations qui devient prédominant dans une société lors du traitement de l'information et qui est introduit avec l'arrivée de chaque nouvelle technologie médiatique. Ces nouvelles opérations (dynamiques, pratiques et logiques) sont propagées, normalisées et déterminent en fin de compte la manière dont les sujets/utilisateurs feront usage de l'information. C'est aussi sur la base de ces opérations que s'établissent les dispositifs (non seulement techniques, mais aussi signifiants et sémiotiques)

³⁸ Plusieurs des concepts utilisés dans cette section ont été proposés par l'auteur de ce texte dans divers travaux depuis plusieurs années, mais surtout dans le livre *Mutaciones de nuestro Régimen informacional* (Fondo editorial UCAL, Lima, 2018).

qui produiront les subjectivités et même *les formes de représentation* d'une société. Mais ils imposeront aussi une sorte d'accélération et un registre de vitesse qui traverseront toutes les activités informationnelles et sociales.

C'est précisément parce que les sujets sont « soumis » à cet ensemble d'opérations et de dispositifs qu'ils sont considérés comme formant davantage un « régime » (informationnel) dont l'imposition « douce » est probablement plus décisive que celle de n'importe quel régime sociopolitique ou économique. De ce fait, il suscite moins de résistance de la part des populations, qui n'ont pas vraiment le choix de la réponse. Ainsi, élevés à l'abri des opérations informationnelles qui les circonscrivent, les usagers n'ont d'autre choix que de s'insérer dans ce *régime* qui, à la différence de tous les autres, ne nécessite ni une imposition expresse, tacite ou forcée, ni la mise en place sournoise d'appareils institutionnels ou symboliques. Il s'agit donc d'une imposition *transparente, ouverte et constante*, conforme au caractère que le philosophe français Gilles Deleuze envisageait pour les « machines informatiques » en tant que caractéristiques des *sociétés de contrôle*³⁹. Ainsi, le *régime informationnel* qui circonscrit l'Université aujourd'hui est un régime principalement caractérisé par deux logiques qui le soutiennent : la *saturation* et la *vitesse*. En d'autres termes, ses caractéristiques centrales sont que trop d'information circule et est (re)produite, et que –précisément en corrélation avec cela– l'opération par excellence des sujets est l'évacuation et le *flux* immédiat et extatique.

À cet égard, les approches que les philosophes Jean Baudrillard et Paul Virilio proposent depuis plusieurs décennies sont centrales pour comprendre ces deux logiques, qui apparaissent au cœur d'une grande partie de leurs travaux respectifs. Quant à la saturation, pour tenter de la résumer par une phrase de Baudrillard, « le plus sûr moyen de neutraliser quelqu'un n'est pas de tout savoir sur lui, mais de lui donner les moyens de tout savoir sur tout »⁴⁰. Quel meilleur moyen de rendre le sujet inopérant que de l'écraser de trop à opérer, en l'insérant dans une sorte d'état extatique, de fascination annihilante, inerte devant le torrent excessif –et sans fin– de l'écran. Il s'agit donc d'une inopérabilité comme réponse à la logique de *saturation* qui caractériserait l'information et qui expliquerait aussi l'absence de processus pour y répondre (*non-appropriation, non-réflexion, etc...*). Il est impossible de fonctionner face aux millions de résultats qu'une simple recherche sur Google donne, qui nous saturent d'un nombre incommensurable de possibilités en seulement –littéralement– quelques dixièmes de seconde. En fait, le grand progrès de l'IA aujourd'hui est peut-être qu'elle donne aux étudiants universitaires d'aujourd'hui *un accès* simplifié au traitement de quantités d'informations auparavant paralysantes. Mais bien sûr, cette solution ne fait que souligner cette inopérabilité, réaffirmant l'impossibilité pour l'être humain de « dévorer l'infini »⁴¹ –pour paraphraser Flaubert– face à une IA qui le peut. Le ChatGPT ne fait que nous renvoyer à la figure notre incapacité à faire face à la saturation de l'information.

³⁹ Cf. Gilles Deleuze, « Post-scriptum sobre las sociedades de control », dans : *Conversaciones*, Valence, Editorial Pre-Textos, p. 277-286.

⁴⁰ Jean Baudrillard, « Videósfera y sujeto fractal », dans : Giovanni Anceschi (et al.), *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid : Cátedra, 1990, p. 16.

⁴¹ À propos de l'Exposition universelle de Paris, l'écrivain Gustave Flaubert a envoyé une lettre à George Sand en mai 1867, dans laquelle il dit : « C'est bouleversant. Il y a des choses merveilleuses et plus que curieuses. Mais l'homme n'est pas fait pour dévorer l'infini » (Gustave Flaubert et George Sand, *Correspondencia*, Barcelone, éditions Marbot, p.54). Traduction libre de l'auteur.

En termes de vitesse (corrélat de la saturation), la logique des sujets est marquée par l'instantanéité et par la référence au présent, à l'instant ; c'est-à-dire à cette vitesse absolue de la lumière (de l'écran) et de l'instant absolu⁴². Ainsi, en matière d'information, cela se traduit par le fait que c'est l'*immédiateté* qui se substitue à la *réflexion* ou à la *possession*. En d'autres termes, les perceptions et les logiques finissent par être *soumises à la violence lisse et transparente* de la vitesse comme norme. Ainsi, alors qu'il y a quelques décennies, l'opération par excellence d'un sujet confronté à quelque chose qu'il jugeait pertinent (ou, du moins, intéressant) était l'*appropriation* et l'*approfondissement* de cette information, aujourd'hui l'opération principale est de *partager*, de *viraliser*, d'évacuer. Et ce, précisément parce qu'il est impossible d'opérer autrement : il y a *trop d'informations*, de sorte qu'elles ne peuvent circuler qu'à *une vitesse trop élevée*.

Une conséquence de cette dynamique corrélatrice de saturation-vitesse est que l'information médiatique est perçue comme étant présente partout et en permanence (aujourd'hui, il est impossible d'échapper à l'information médiatique des plateformes numériques, nous y sommes soumis). L'information sursaturée qui circule à une vitesse toujours absolue sur l'écran est disponible partout, tout le temps. On peut donc dire que notre régime informationnel est un régime d'*ubiquité* et que c'est la grande caractéristique qui le marque.

Cependant, cette base de logiques fondées sur la saturation et l'instantanéité ne fait pas seulement écho aux opérations et aux logiques des sujets eux-mêmes. Ces deux logiques vont également transformer la *valeur* de l'information. Mais pas la valeur en *termes de contenu* (l'information peut encore être pertinente pour l'utilisateur), ni en *termes économiques* (aujourd'hui, plus que jamais, l'information a une valeur monétaire⁴³), ni en *termes axiologiques* de valeur. En revanche, la valeur de l'information qui change est sa *valeur-en-tant-qu'objet*, qui est directement liée à l'*accessibilité*, aux niveaux et à la difficulté d'*accès* que présente l'information. C'est ce type de *valeur*, appelé « informatibilité »⁴⁴, qui est affecté par les nouvelles logiques d'accès de ce régime informationnel. Et plus l'information est *accessible*, moins elle a *informatibilité* ; Cela affectera directement la dynamique d'une institution qui, comme l'université, avait pour caractéristique centrale d'être le fournisseur par excellence d'un type d'information peu accessible, valorisée et légitimée.

L'université telle que nous la connaissons (à la fois dans toutes ses versions modernes et même dans les débuts de sa version néolibérale) a été conçue pour un régime informationnel antérieur, dans lequel la *possibilité d'accéder* à certaines informations (ainsi que les processus institutionnalisés qui leur étaient appliqués) ne se produisait qu'à l'intérieur des institutions universitaires elles-mêmes –même matériellement. Dans cette logique, les universités ont été structurées et conçues en partant du principe qu'en matière d'information, le sujet cherche à développer des relations orientées à long terme et marquées par la *profondeur*, ce qui était prévu dans cette institution, qui garantissait que cela se produirait de cette

⁴² Paul Virilio, *El ciber mundo, la política de lo peor* (2e éd.), Madrid, Editorial Cátedra, 1999, p. 13-40.

⁴³ Au-delà de l'idée d'une « société de l'information » ou d'une « économie de la connaissance » qui existe depuis plus d'un demi-siècle, ce qui est certain, c'est que l'information en tant que *data* (« brute », en tant que production de données) a une valeur économique inhabituelle de nos jours. Dans le capitalisme numérique d'aujourd'hui (dans toutes les versions qui le qualifient de « capitalisme surveillance », de « capitalisme de plateforme » ou de « techno-féodalisme »), ce sont les données qui fonctionnent comme la nouvelle *commodity*. À cet égard, voir les travaux d'auteurs tels que Nick Srnicek, Shoshana Zuboff, Evgeny Morozov, Cédric Duran, entre autres, qui décrivent bien cette dynamique.

⁴⁴ Ce concept a été proposé dans : Pacheco Benites, *Op. Cit.*, p. 25-38.

manière. Disons que l'opération centrale était de développer une appropriation de l'information de la part des sujets, ainsi que de déployer des opérations qui garantiraient la transmission et la production de connaissances institutionnalisées. Mais ces caractéristiques sont celles d'un autre temps et non celles du *régime informationnel* d'aujourd'hui.

Aujourd'hui, en revanche, l'accès en tant qu'opération ne représente plus un différentiel. De même, la profondeur (ou même la véracité et la légitimité d'une source fiable) ne semble plus être un élément distinctif associé au soutien institutionnel de l'éducation. En d'autres termes, dans le *régime informationnel* actuel, il importe peu à l'utilisateur moyen que l'information provienne de l'université, d'un site web, d'un contact sur un réseau social ou d'un *influenceur*. Tout est (con)fusionné dans l'océan de la saturation accélérée qui aplatit tout dans la non profondeur de l'écran.

Au contraire (ou plutôt, en fait), l'information aura tendance à être plus *valorisée* (et pas forcément *valable*) en fonction du nombre de connexions, de liens, de liaisons et de flux qu'elle favorise. Il y a donc une sorte de schéma *par excellence* qui s'est dessiné dans notre culture ces dernières années, selon lequel plus l'information circule (plus elle est *partagée*, plus elle est *reliée*, plus elle *circule*), plus elle sera considérée comme légitime. Le *flux* a été normalisé comme critère ou comme indicateur *sine qua non* de ce qui est *valable*, au point que nous vivons dans un contexte où *le viral* est établi comme un indicateur pour juger du succès communicationnel dans notre culture. Aujourd'hui, l'information devient pertinente parce qu'elle génère des échos, des répétitions, des flux et des connexions, contrairement à ce qui s'est passé dans un *régime informationnel* antérieur. À l'époque, tous ces échos et répétitions étaient plutôt la conséquence de la pertinence de l'information et non ce qui la rendait pertinente. Le changement est clair : avant, ce qui était valable était propagé et devenait viral ; aujourd'hui, dans notre *régime informationnel*, ce qui devient viral et ce qui est propagé devient valable. Et les symptômes de ce phénomène se multiplient sur la scène sociale : les contenus publicitaires ou culturels aspirent à être *viraux*, la popularité est mesurée en fonction de la *quantité de contenus partagés*, toute l'influence (communicationnelle, politique et économique) des personnalités publiques et des institutions dans la société actuelle répond au nombre de *followers*, à l'écho et aux possibilités de répétition exponentielle des messages. Mais, encore une fois, pas dans le sens de la popularité « classique » (qui est la conséquence de quelque chose), mais aujourd'hui le simple fait d'avoir une *base de followers* est la source de cette influence. Il s'agit d'une société dans laquelle tout (et chacun) semble aspirer à devenir un *influenceur*⁴⁵.

Même *la post-vérité* n'est rien d'autre que la conséquence de la légitimation des fausses informations à partir des flux qui ont été propulsés ; c'est-à-dire que même les fausses informations deviennent « vérité » à notre époque, si elles ont été suffisamment partagées. Alors que le tournant néo-réactionnaire actuel et l'escalade de ce qui a été toutes les politiques d'extrême droite de la dernière décennie ont conduit à une focalisation sur le problème des *fake-news*, la vérité est que cette validation par le simple flux (c'est-à-dire cette idée de légitimer l'information uniquement sur la base de sa propre circulation) s'est consolidée depuis bien plus

⁴⁵ En général, dans le contexte actuel, les sujets semblent évaluer ou « mesurer » l'écho social de leur expérience à travers la quantité de *flux* (traduits en « likes » ou « rebonds ») promus par leur quotidien anodin converti en information. Or, l'univers marchand a configuré, sur cette base, l'émergence de *l'influenceur*, dont le grand « capital » est le nombre de *followers* qu'il possède, ce qui revient à dire : la quantité de flux d'information qu'il promeut et qui est extrêmement rentable pour les marques qui financent son contenu.

longtemps sous ce régime informationnel. Elle serait plutôt la conséquence d'un contexte d'*ubiquité* de l'information (sur la base de la vitesse de saturation), puisque la seule réponse possible à celle-ci semble être celle de l'*extase du flux* qui caractérise la société d'aujourd'hui. Et, à son tour, c'est ce flux qui devient le support de ce qui flue.

L'université est une institution particulièrement touchée par cette réalité. Bien qu'il y ait une discussion très large sur les effets que ces dynamiques informationnelles ont sur l'ensemble de l'armature de l'institution universitaire (et de l'enseignement institutionnel en général), cela se fait généralement avec une préoccupation pour ce qui est le plus mesurable et le plus concrètement représentable. Autrement dit, par le biais de la quantification ou d'une sorte de portrait statistique basé sur les aspects tangibles et matériels de cette entrée dans la technologie numérique (adoption des supports, consommation, temps d'usage, habitudes, etc.)

D'autre part, l'accent est mis ici sur les effets qui se produisent par rapport à la signification de l'Université elle-même, face aux opérations qui caractérisent ce régime par rapport à l'information. En d'autres termes, la non-appropriation, l'évacuation constante, la logique rhizomatique et fragmentaire, le flux au lieu de la profondeur, la pensée « présentiste » et à court terme, etc. débordent les processus et les présupposés d'une université qui n'a jamais été préparée à leur rapidité ni à leurs implications en termes de processus de gestion de l'information et de production de connaissances. Au contraire, les critères qui guident (encore) l'institution universitaire correspondent à des notions qui semblent se référer à un *régime informationnel* antérieur (vérité, profondeur, abstraction, soutien de la source, etc.) Or, aujourd'hui, celles-ci ont cédé le podium de la prédilection intellectuelle à la connexion. Ce qui était autrefois considéré comme la *valeur éducative* de ces notions est aujourd'hui perçu (en particulier du côté des étudiants) comme n'étant pas en phase avec l'accélération informationnelle du régime. Au contraire, ces notions (et leur traduction dans la praxis institutionnelle et procédurale) sont supposées « lentes », « distantes » et « obsolètes » : personne ne veut « s'arrêter » dans la possession de l'information, et encore moins « tomber » dans l'abîme de sa profondeur.

Cela a un impact direct sur l'université moderne (et sur les institutions éducatives en général), étant donné que l'une de ses tâches les plus fondamentales a toujours été de fournir des informations considérées comme *différentes* –précieuses en raison de leur origine– comme base pour la production de connaissances dans un contexte institutionnalisé. C'est sur cette conception de l'information qu'ont pesé les notions susmentionnées (véracité, profondeur, etc.), qui ont généralement été légitimées sous la protection de l'institution elle-même. Ceci afin de garantir que l'information sera non seulement adéquate, mais aussi la plus utile pour servir ses processus internes et éducatifs.

Ainsi, l'idée de connaissance sera transformée (qui prend l'information comme base de sa constitution, mais celle-ci a désormais moins d'*informatibilité*). La logique du travail conceptuel changera également (trop « profonde » pour l'époque actuelle) et le long terme sera dynamité.

Cette « crise informationnelle » de l'Université implique donc une mutation de l'idée de production de connaissances dans l'environnement éducatif-institutionnalisé. Elle ne correspond plus à la « possession » ou à l'« approfondissement » d'une information *de valeur* (information fournie, de surcroît, par l'institution qui l'a légitimée). Au lieu de cela, cette information s'accorde au flux et à la non-profondeur de l'écran.

Pour l'étudiant, savoir quelque chose n'est pas savoir/maîtriser/comprendre/abstraire, mais trouver/connecter/lier. Face au modèle organique et unitaire de la connaissance, la dispersion et la multiplicité se déploient ; face à l'idée de profondeur, la connectivité apparaît au niveau de la surface ; face au processus, l'accès. Connaître, c'est savoir comment trouver, savoir avec quoi connecter. Par conséquent, l'investissement en temps et en efforts qu'impliquent des opérations telles que l'*abstraction* (la base « traditionnelle » de la formation de la connaissance à partir de données « brutes ») est d'une exigence qui dépasse ce que l'étudiant universitaire moyen –formé dans une logique différente– est prêt à donner.

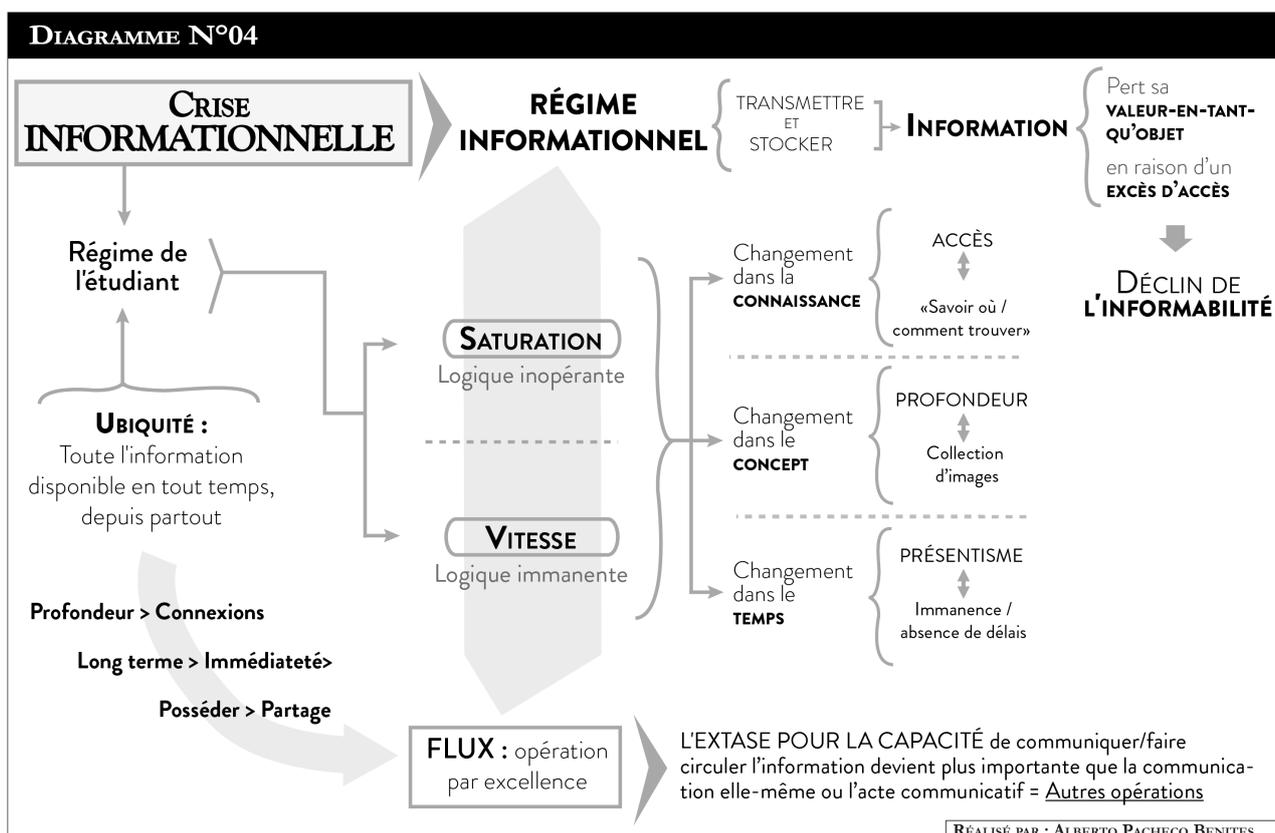
En d'autres termes, l'idée de la *connaissance* comme résultat d'une opération intellectuelle, exigeant l'investissement non seulement d'un effort, mais aussi –et surtout pour ceux qui ont été élevés à cette époque– d'une durée dans le *temps*, est en train de devenir quelque peu obsolète (en raison de la question de la *vitesse* et de l'*accès excessif*). Ce sera plutôt l'*accès* en tant qu'opération plus instantanée (et sans abstraction mais avec connectivité), qui occupera l'ancienne place de la connaissance : le saut du « savoir » au « savoir trouver ». Mais pas seulement. Aujourd'hui, en plus, *trouver* c'est aussi *accéder*, compte tenu de la saturation du régime lui-même et de son incommensurable production d'information, production qui est déjà –et sera de plus en plus– filtrée, résumée, traitée, digérée par des outils d'IA.

Disons que, sur la base d'une information qui n'a plus l'*informatibilité* que lui conférait sa difficulté d'accès, le travail sur la profondeur du concept devient chimérique et le concept s'est plutôt transformé en corollaire d'images, d'accumulation d'images. Aujourd'hui, la profondeur conceptuelle est moins praticable –moins utile– car l'exemplification est plus demandée. Et il ne s'agit pas ici d'images visuelles, mais d'*exemples* en général (et pour toutes les disciplines ou niveaux), qui constituent finalement des images dans la mesure où ils illustrent quelque chose. En d'autres termes, l'accumulation d'exemples finit par remplacer le concept qu'ils étaient censés *illustrer*. Et, bien sûr, une telle situation n'est pas surprenante dans un contexte qui exige des *applications*, des compétences et des performances pour répondre à divers scénarios virtuels (l'enseignement guidé par des *études de cas structurés* ou par des applications de « simulations » de situations d'affaires en est la preuve).

Cette « crise informationnelle » de l'université n'est pas seulement un aspect matériel lié à l'adoption (ou non) de la dynamique numérique, mais reflète également des tensions dans la conception même du processus éducatif. Comme nous l'avons déjà annoncé, elle est également liée à une dislocation totale de l'université par rapport à la place qu'elle occupait en tant que source (de production et de légitimation) d'un type d'information privilégié, qui fonctionnait comme « matière première » pour la constitution d'un savoir valide. Ainsi, depuis des décennies, le rôle de l'université moderne –indépendamment de toutes ses versions et crises– en tant que canal institutionnel incontesté pour la production et la transmission du savoir, toujours garanti par ses processus, s'affaiblit.

L'Université a cessé d'être incontestable dans son rôle d'institution « gardienne de l'apprentissage » ou « grande maison du savoir », non seulement au niveau « catégoriel » et à travers la crise de l'échelle « institutionnelle », mais aussi dans son rôle « informationnel ». Les changements liés aux mutations du *régime informationnel* vont précisément submerger ses processus, techniques, méthodologies et applications, qui n'ont pas été configurés pour la *valeur-en-tan-qu'objet* –l'informatibilité– que l'information possède aujourd'hui (et qui le devient de moins en moins). Ils n'ont pas non plus été préparés aux dynamiques de

saturation et d'instantanéité, dues à la quantité sans précédent d'informations qui circulent dans le non-lieu numérique de manière (de plus en plus) accélérée. Mais ce qui pourrait sembler plus évident, bien que moins souligné : depuis quelques décennies, l'institution éducative n'est plus « la » garante d'un *autre type* d'information. Elle n'a plus le privilège d'être la porte d'entrée vers quelque chose de différent en termes d'information (bien sûr, en termes de reproduction symbolique et sociale, elle joue encore un rôle important, mais c'est un aspect qui n'est pas abordé ici).



PARTIE 2 : L'UNIVERSITÉ DANS LE MONDE DES DÉRIVES NÉO-RÉACTIONNAIRES.

2.1. En guise de bilan : la mort du intellectuel et la subjectivité proto-fasciste.

En cartographiant les trois crises proposées ci-dessus (« catégorielle », « institutionnelle » et « informationnelle »), il est clair que l'université est l'institution privilégiée pour mettre en lumière les tensions et les ruptures du paradigme moderne dans son ensemble. Or, ces crises sont, chacune à sa manière, marquées par l'éclatement corrélatif de l'*État-nation*, de l'*individu* et de la *raison*. C'est donc dans l'université moderne que se sont incarnés les idéaux et les pratiques institutionnelles qui ont fondé le système même de la Modernité. C'est pourquoi, en s'approchant de ce qui apparaît comme le cadavre de cette institution, ces crises révèlent des aspects de ses débordements, de ses ruptures et de sa chute.

À cet égard, cette tension est très bien illustrée et synthétisée par ce qui s'est passé avec une autre figure centrale des activités universitaires : l'*intellectuel*. Si l'université est dépolitisée et dépouillée de son implication dans le projet ou dans la conception du programme social, il n'est pas surprenant que l'intellectuel soit désormais une figure dépolitisée (ou politisée de manière mercenaire).

Foucault disait déjà que le rôle de l'intellectuel était d'enseigner comment « lutter contre les formes du pouvoir »⁴⁶, là où il s'institue en configurant une *normalité*. Et, dans la même veine, l'essayiste argentine Beatriz Sarlo soulignait que c'était précisément l'intellectuel qui se caractérisait par prendre toujours une position politique. En revanche, pour l'autrice, « l'expert » occupe aujourd'hui la place de référent de l'académie dans la société, identifié davantage à la supposée « neutralité » et « objectivité » que lui confère son expérience (*expertise*) dans un domaine spécialisé qui, de surcroît, tend à être de nature scientifique⁴⁷. Ce nouveau personnage s'apparente d'ailleurs davantage à la figure de l'opinant médiatique et de celui qui cherche le devant de la scène sur (et à travers) l'écran.

La crise de l'intellectuel est aussi, dans une large mesure, un symptôme de la crise de l'Université elle-même par rapport à la crise de la Modernité dans son ensemble. Pour reprendre les termes du chercheur italien Claudio Bonvecchio, « l'intellectuel –produit raffiné de l'institution universitaire– lorsqu'il n'est pas organique à la nation, à l'Église ou au parti, se trouve désintégré, sans espace et sans attributs »⁴⁸. Un symptôme global, d'ailleurs, qui se manifeste dans tous les contextes. À cet égard, le cas de la France a été largement étudié, car c'est dans ce pays que l'*intellectuel* tel qu'il est conçu dans sa forme contemporaine a été produit (bien qu'il puisse être retracé jusqu'au siècle des Lumières lui-même, même si sa grande prééminence s'est produite tout au long du 20^{ème} siècle).

D'une manière générale, dans le monde entier et depuis la fin de la guerre froide, la crise de cet ancien protagoniste du caractère universitaire a conduit à l'émergence de dérives beaucoup plus enclines vers l'extrémisme politique (et le facilisme) ou aux prescriptions technico-économiques. Tous les influenceurs de la sphère néo-réactionnaire internationale sont en grande partie ceux qui ont pris la place de l'intellectuel. Symptôme du flux, de la validation par la capacité de flux.

En réalité, pour une formation universitaire dépolitisée et pour une université davantage tournée vers ses indicateurs de gestion et son attachement à l'excellence, il n'est pas surprenant que le rôle de l'intellectuel traditionnellement forgé en son sein se soit estompé. À sa place s'est érigé l'opinant, légitimé par son apparition sur les écrans ou –c'est dans l'air du temps– par le nombre de likes, de *followers* ou de *reposts* sur les plateformes numériques. C'est un autre symptôme de l'extase du flux et du *régime informationnel* actuel : nous passons de l'intellectuel universitaire à l'« opinant viral ». Le premier incarnait une position politique qui –même si elle était réactionnaire ou conservatrice– jouait le jeu du système. Le second, en revanche, en faisant circuler –en « devenant viral »– des canulars ou de la haine dans une agitation d'affects-effets, ce qui est conforme à la fin de tout cela qu'on connaît comme note forme politique.

⁴⁶ Michel Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, Alianza Editorial, 1981, p. 32.

⁴⁷ Beatriz Sarlo, *Escenas de la vida posmoderna*, Buenos Aires, Seix Barral, 2004, p. 171-196.

⁴⁸ Voir l'introduction à l'édition espagnole du livre : Claudio Bonvecchio (ed.), *El Mito de la Universidad* (12^e éd.), Mexico, Editorial Siglo XXI-UNALM, 2002, p. 17.

Ce point met en évidence une caractéristique transversale de toutes ces crises qui a été mentionnée tout au long de ce texte. L'université dont la légitimation et le sens sont basés sur l'efficacité performative, l'université qui traduit ses processus en « excellence » et en accréditation, l'université qui transforme ses étudiants en clients, l'université qui récompense et privilégie la recherche indexée, l'université qui précarise ses professeurs, l'université qui est disloquée face à l'omniprésence du régime informationnel, cette université a pour pierre angulaire le caractère « dépolitisé » qu'elle prétend être. Toutes les opérations et dynamiques décrites plus haut en découlent. Toutes les crises montrent comment, par cette prétention, l'université actuelle cherche aussi à se positionner comme « dépolitisante » (de ses processus, de ses contenus, de ses activités et de ses agents).

Le problème est que, bien que cela soit évoqué dans le discours, en réalité l'institution universitaire fonctionne comme une pierre angulaire dans la production d'une subjectivité marquée par la précarité, la déconnexion et l'autogestion de l'angoisse. En réalité, cette université, qui prétend se « dépolitiser », est une des clés de la production de la subjectivité néolibérale-numérique, qui est une subjectivité marquée par son caractère proto-fasciste. Et cela a un caractère politique factuel. C'est finalement cette subjectivité qui rend compte de manière transversale des sujets qui ont permis qu'il n'y ait plus besoin de fusil et de sang pour appliquer le néolibéralisme néo-fasciste (comme en Amérique latine dans les années 1970), mais de leurs votes alimentés par ce qui circule sur les écrans. Autant de personnes « éduquées » qui ont donné de plus en plus de pouvoir à l'extrême droite, parce qu'elles sont touchées par ce caractère de compétition, d'érosion du commun (et du social), d'angoisse, de peur, de paranoïa et de punition.

Une université « dépolitisée », qui cherche à ne pas éduquer politiquement (et même à ne pas éduquer à la politique) vise à nier l'étudiant en tant que citoyen. Concevoir l'étudiant comme un client, c'est garantir cette subjectivité marquée par l'égoïsme de la survie, par la méritocratie économique, par le « chacun pour soi » et le « pauvre est pauvre parce qu'il veut l'être »⁴⁹. Parce qu'en fin de compte, l'éducation universitaire n'est comprise depuis ces rivages que comme une ressource pour sa propre optimisation performative. Il y a là un caractère réactionnaire, la même résonance proto-fasciste.

La subjectivité produite aujourd'hui (subjectivité néolibérale-numérique) est proto-fasciste. L'ordre et les dispositifs institutionnels transforment en arme (*weaponize*) à la précarité et à l'angoisse générées par les conditions de vie épuisantes du capitalisme contemporain. Ainsi, en résonance avec la biopolitique actuelle, les conséquences de ces crises sont positionnées comme s'il s'agissait de questions qui se posent à un niveau personnel ou individuel et qui doivent être surmontées par les sujets eux-mêmes⁵⁰. Ainsi, ils sont non seulement responsables de leur capacité productive (qu'ils doivent optimiser), mais aussi de leur bonheur, bien qu'ils soient plongés dans un état constant d'épuisement, d'incertitude et de franche angoisse (l'épidémie actuelle d'*épuisement professionnel* et de dépression). Et en réponse à cela, toute une série

⁴⁹ Cette phrase est la traduction de l'espagnol « *El pobre es pobre porque quiere* », une consigne qui, dans les dernières années, est devenue habituelle dans les expressions médiatiques et politiques de certains pays d'Amérique latine et qui exprime ce darwinisme économique qui existe dans le discours méritocratique qui imprègne les élites (et la droite) de ces pays. À cet égard, d'innombrables articles et reportages journalistiques peuvent être consultés sur Internet.

⁵⁰ À cet égard, voir : Sam Binkley, *Happiness as Enterprise : An Essay on Neoliberal Life*, New York, SUNY Press, 2014. Voir également : Edgar Cabanas et Eva Illouz, *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad centraliza nuestras vidas*, Barcelona, Paidós, 2019.

de techniques, de méthodologies et de pratiques d'une sorte de spiritualité *post-new age* et néo-laïque sont proposées, qui sont précisément une banale domestication de l'angoisse produite par le néolibéralisme. Et, comme on l'a dit, l'université n'a pas seulement adopté/adapté cet attirail technocratique, mais elle est totalement inscrite en faveur de la production d'une telle subjectivité. Elle est le dispositif par excellence pour cela, et en ce sens, toute l'insistance sur le caractère processuel et bureaucratique de l'« excellence » et de la « qualité », tout l'empressement pour les mesures, les contrôles, les normalisations, est en soi réactionnaire.

Mais ce n'est pas tout. Bien qu'elle prétende être « dépolitisée » (et fonctionner comme un « dépolitisant »), cette université est elle-même violemment réactionnaire et répressive dans la pratique, lorsqu'il y a des articulations et des émergences politiques du côté de ses agents (étudiants et professeurs). Son caractère néolibéral n'est pas seulement lié au fait qu'elle s'est basée sur des performances et des rendements organisationnels ou économiques. Il n'est pas néolibéral uniquement en raison de sa prédilection de fonctionner comme une entreprise (qui lui permet de mesurer, de contrôler, de normaliser). Son caractère néolibéral réside aussi dans son potentiel à devenir violemment réactionnaire si nécessaire. La dépolitisation devient paranoïa et persécution, afin de renforcer la dérive réactionnaire et néo-fasciste du néolibéralisme nécropolitique. Et sinon, une fois de plus, pensons aux réactions aux manifestations en faveur du peuple palestinien, victime d'un génocide en cours à Gaza.

Ainsi, comme cela a été souligné il y a quelques pages, l'Université pour laquelle beaucoup d'entre nous sont devenus professeurs est déjà morte (nous assistons à sa rigidité cadavérique, son *rigor mortis*). Et il semblerait d'ailleurs que l'ordre néo-réactionnaire néo-libéral-numérique achève de phagocyter son cadavre. Mais face à cela, même si c'est un combat perdu d'avance, il n'y a pas lieu de se résigner. Il ne peut s'agir de l'autopsie d'une défaite.

2.2. Nostalgique ou naïf, sur les pièges et les prétendues solutions.

Face à ce panorama, au cours des dernières années, des alternatives ont émergé d'au moins trois côtés différents. D'une part, il y a ceux qui cherchent à « sauver » l'université en tant qu'espace de réflexion critique, mais qui le font d'un point de vue presque nostalgique, en *valorisant* certaines –pardonnez la redondance– *valeurs perdues*. Ainsi, ils cherchent à récupérer la place que l'université moderne avait dans la société, à travers un renforcement (ou une récupération) de sa dérive institutionnelle. De ce point de vue, on tend à tomber dans une sorte de paroxysme, un sentiment d'avant la fin, qui a des relents de tragédie, de fatalisme ou de mélancolie.

D'autre part, il y a ceux qui croient que les logiques universitaires devraient répondre à une optimisation de certains *processus* conçus pour l'enseignement, en imitant et en adoptant des pratiques de plus en plus proches de celles des entreprises, en assumant la *corporatisation* non seulement comme une réalité, mais aussi comme un point de départ pour repenser l'université⁵¹. Cette deuxième position est en accord avec l'idée que la solution ou la réponse à la crise implique sa mutation urgente vers une institution qui embrasse les exigences du marché afin de récupérer son caractère « créatif » et « innovante ». De ce point

⁵¹ Ce sont précisément ces derniers qui barbotent dans la mare de ces *méthodologies et processus de standardisation* des dynamiques au sein de l'université toujours mentionnés (et stipulés avec un soupçon de recettes).

de vue, les frontières entre la pratique des professions et le processus éducatif disparaissent pratiquement⁵². Il s'agit presque d'une université accélérationniste : la corporatisation de l'université est poussée à l'extrême, comme s'il existait une sorte d'issue de secours de l'autre côté du libéralisme débridé.

Enfin, d'autres pensent que des alternatives doivent être construites (ou existent déjà) entièrement en dehors de l'université et, dans cette optique, depuis plusieurs années, l'expérimentation d'autres dynamiques d'enseignement supérieur est en cours. Ceci, tant en ce qui concerne recherche de nouvelles formes –et de nouveaux formats– pour mener à bien le processus éducatif le plus typique, qu'en ce qui concerne une ré-conception totale et une nouvelle approche du processus éducatif lui-même, en essayant de le réinventer complètement.

Bien que cela ne soit pas nouveau, c'est l'introduction de plateformes numériques qui a entraîné une augmentation exponentielle de ce type d'options. Ainsi, à partir de divers espaces « en ligne », des initiatives ont été développées qui ne sont pas écrasées par le poids des exigences d'un campus ou d'installations, tirant parti des possibilités logistiques ouvertes par le régime informationnel numérique. L'exemple le plus clair est le « boom » qu'ont connu diverses plateformes MOOC (*Massive Open On-line Course*) au cours de la deuxième décennie de ce siècle.

Développés grâce aux médias numériques, les MOOC sont des cours massifs (et le plus souvent gratuits) proposés par des universités et divers établissements d'enseignement à travers le monde. Leur développement n'a cessé de croître depuis leur apparition vers 2011, bien qu'ils n'aient plus une présence médiatique aussi prépondérante qu'avant la pandémie de COVID-19. Ces plateformes ont une offre qui comprend des contenus fournis même par les institutions les plus prestigieuses du monde. À cet égard, en 2019, l'Association européenne des universités d'enseignement à distance (EADTU), en collaboration avec le programme Erasmus de l'Union européenne, a publié une étude sur les implications des MOOC dans l'éducation, soulignant leur importance⁵³. En 2021, un total cumulé de plus de 220 millions d'étudiants s'étaient inscrits à au moins un cours, dont 40 millions pour cette seule année. Et tous ces chiffres n'incluent pas la Chine⁵⁴. Quoi qu'il en soit, d'ici 2024, le marché des MOOC devrait valoir 39,2 milliards de dollars et devrait connaître la plus forte croissance au cours de la période 2024-2031⁵⁵.

Cependant, nous ne devons pas tomber dans un optimisme naïf qui parierait sur ce type de propositions comme s'il s'agissait d'un moyen de sortir de la crise de l'université (et encore moins de la remplacer). Les MOOC et beaucoup d'autres formats similaires, avec tout l'enthousiasme qu'ils génèrent –et avec toute la facilité d'accès que cela peut représenter pour certains secteurs du corps étudiant– n'ont pas entraîné de changement significatif dans le modèle traditionnel de l'enseignement supérieur, ni contrecarré ou eu un

⁵² On peut par ailleurs penser à tout le discours publicitaire (présent surtout en l'Amérique Latine) qui encourage une version de l'université centrée sur le travail des connaissances spécialisées –inhérentes aux formations diplômantes– dès les premières années de la formation universitaire, affirmant que tout aspect général, humaniste, large ou réflexif au sens le plus générique du terme est une « perte de temps ».

⁵³ Voir : George Ubachs, Lizzie Konings et Beau Nijsten (eds.), *The 2019 OpenupEd trend report on MOOCs*, Maastricht, EADTU-Erasmus, 2019, disponible en ligne sur : www.tinyurl.com/2019OpenupEdtrendreport

⁵⁴ Voir : Laurie Pickard, Rui Ma et Manoel Cortes, « Massive List of MOOC Platforms Around the World in 2024 », in : *Class Central-The Report*, 29 avril 2024, disponible en ligne sur : www.classcentral.com/report/mooc-platforms/

⁵⁵ Voir : Cognitive Market Research, *MOOC Market Report 2024 (Global Edition)*, octobre 2024, disponible en ligne sur : www.cognitivemarketresearch.com.

impact sur les crises de l'université. Disons que dans le cas des établissements traditionnels qui participent parallèlement à l'arène des MOOC, il s'agit d'un espace supplémentaire pour développer et proposer leur contenu. Cependant, dans le cas d'autres institutions, qui ne se développent que dans le non-lieu numérique, la situation est peut-être moins encourageante.

Bien que de nombreuses institutions proposent (ou vendent) une idée équivalente à l'enseignement universitaire (avec la promesse –pour les étudiants– de ne pas avoir à investir autant d'argent ou à s'endetter), la vérité est que ces expériences n'ont pas été massivement consolidées et qu'elles n'offrent pas vraiment d'option. Soit parce que la qualité de l'enseignement qu'elles proposent est en fin de compte inférieure aux normes de l'enseignement institutionnel formalisé, soit parce que –le cas échéant– elles ne bénéficient pas non plus d'un soutien institutionnel et d'une validation de leurs programmes, ce qui donne moins de valeur à leurs diplômes.

Et, si ce qui précède peut être résolu, cela peut aussi être dû au fait que ces institutions reproduisent en elles-mêmes (mais avec une plus grande charge d'hypocrisie) les mêmes vices de l'université néolibérale : manque de gouvernance, précarité des professeurs (ou extraction de valeur basée sur leur rémunération qui n'est pas équilibrée avec ce qu'ils font) ou encore le rapport entre ce qu'ils facturent et ce qu'ils offrent : la *clientélisation* de l'étudiant dans sa pire version.

Il est vrai que ce type d'initiative a mis (encore plus) en évidence le fait que l'université « traditionnelle » n'est pas à sa place face aux flux d'information. Il est également vrai qu'elles sont devenues une option valable pour certains types d'apprentissage (comme toute autre impulsion similaire pourrait l'être dans ce sens, numérique ou non). Mais supposer qu'ils peuvent constituer une voie réussie pour la transformation de l'éducation serait faire une erreur grossière et naïve : avoir quelques cours mis en ligne pour être enseignés sous la protection d'un logo ne fait pas de vous une université. Sans parler de ce que nous avons appris sur le côté obscur de l'enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19. C'est-à-dire comment, au lieu d'une fable de bonté et de plus grande accessibilité grâce à l'écran, on s'est retrouvés avec des vagues de maux allant de la dépression à la dispersion et de l'absence de contrôle à l'excès de contrôle.

En énonçant ces trois visions typiques des issues possibles, ces trois rives de solutions, il ne s'agit pas de trouver une formule qui fonctionne. Il n'y a pas de formule *deus ex machina*. Mais entre-temps, l'université continue à montrer de plus en plus de signes de sa rigidité cadavérique. Et face à ce scénario, on peut se demander comment éviter le paroxysme (ou la dépression) en pensant à l'institution universitaire

La première chose à souligner est peut-être à quel point il est problématique d'essayer de revenir à un *idéal d'Université* pratiquement achevé, presque comme s'il était possible de sauver un État-nation en crise. Comme s'il était possible de ramasser et de soigner le Léviathan moderne, bien que le monstre soit mortellement blessé et que nous nous éloignons des possibilités de le sauver. Il en va de même pour *l'idéal* de l'université moderne. D'un autre côté, il faut considérer que si la relation Université-Marché n'est pas nouvelle⁵⁶, elle s'est éloignée des mandats imposés par la logique de l'ordre actuel du capitalisme

⁵⁶ Ni le professionnalisme de l'université, ni la mise au service de la production de la connaissance et de la recherche (qui a toujours été au cœur du marché, depuis la consolidation de la triade moderne Science-Démocratie-Capitalisme) ne sont nouveaux.

néolibéral-numérique. Et même s'il s'agit d'un combat perdu d'avance, le dicton néolibéral selon lequel l'université est une *partie prenante* dépolitisée de l'équation économique ne peut être pris au pied de la lettre. Nous ne pouvons pas baisser la tête et accepter que nous ne sommes qu'une institution qui produit des sujets résignés, aveuglément confortables ou –pire encore– heureux d'être insérés dans la machine capitaliste. Ceci, associé à l'idée que les enseignants ne sont que des *formateurs* ou des *coachs* (ou toute autre formulation néolibérale néfaste)⁵⁷.

Les réponses possibles ne peuvent osciller entre des lamentations sur une situation qui ne reviendra pas et le passage à des ténors encore plus procéduriers, à une standardisation encore plus marquée –comme cela a été le cas jusqu'à présent. Nous oscillons entre la résignation nostalgique d'une université disparue (si jamais elle était vraiment telle qu'elle est décrite dans les discours de la nostalgie) et la résignation à l'inévitabilité de ce qui existe.

Peut-être serait-ce alors un bon point de départ de cartographier l'université en tant que dispositif central dans la production de cette subjectivité néolibérale-numérique et proto-fasciste qui marque tout (c'est dans une certaine mesure ce qui a été tenté ici). Et, sur cette base, essayer de se défaire de l'idée que la solution réside dans l'insistance sur les processus et les logiques processuelles. Mais, curieusement, les deux premiers versants des solutions supposées (les nostalgiques des « valeurs perdues » et les « pro-marché ») coïncident dans cette vision, chacun à leur manière. Et ce, malgré la grande différence entre la conception de l'université qu'ils cherchent à sauver et les actuelles « entreprises d'enseignement supérieur basées sur les compétences » qu'ils finissent par renforcer. Bien qu'aujourd'hui on les considère presque comme la même chose, il y a une grande différence. Mais tant ceux qui veulent sauver les *valeurs* de l'université, en renforçant son institutionnalité, que ceux qui veulent la transformer presque en une branche de la bureaucratie ultra-capitaliste, restent ancrés dans le forum procédural, insistant sur le fait que la solution réside dans le renforcement de son fonctionnement. Leur « issue » consiste à renforcer une institution qui n'est pas en train d'agoniser mais qui a péri. Mais la vérité est qu'il ne sert à rien d'essayer de surmonter ou d'affronter les crises d'une institution en insistant et en renforçant uniquement le caractère bureaucratique de cette même institution, sur le cadavre de laquelle nous continuons à danser.

À cet égard, il ne faut pas non plus tomber dans le piège de penser que le marché d'aujourd'hui exige des personnes qui pensent de manière critique, ce qui est également un vice courant ces dernières années et qui est précisément l'une des bases de ces deux visions. Lorsque tous les slogans de la production actuelle parlent d'« innovation », de « créativité », de « sortir des sentiers battus » et de trouver de nouvelles façons de comprendre les choses afin de faire face au débordement d'information qui nous entoure, on pourrait penser qu'ils font référence à la capacité de développer un sens critique. Mais non.

C'est probablement une autre erreur de penser que, lorsque le marché demande des sujets critiques, innovants ou créatifs, cela correspond à ce qui a été considéré comme « critique » dans le monde universitaire ou que cela se réfère à la critique au sens large. Mais il y a là un sens profondément politique, puissant et franchement subversif, très éloigné de la « créativité » instrumentalisée qui se manifeste dans la sphère de l'entreprise. En revanche, cette capacité d'« innovation » et de « disruption » exigée (et vendue)

⁵⁷ À cet égard, tout le jargon actuel utilisé pour désigner les enseignants semble presque une mauvaise blague : *facilitateur*, *inspirateur*, *mentor*, *motivateur*, etc.

par l'université néolibérale, est présentée comme une compétence *soft* de *management* (et est conçue à partir de l'attirail et du jargon du marketing).

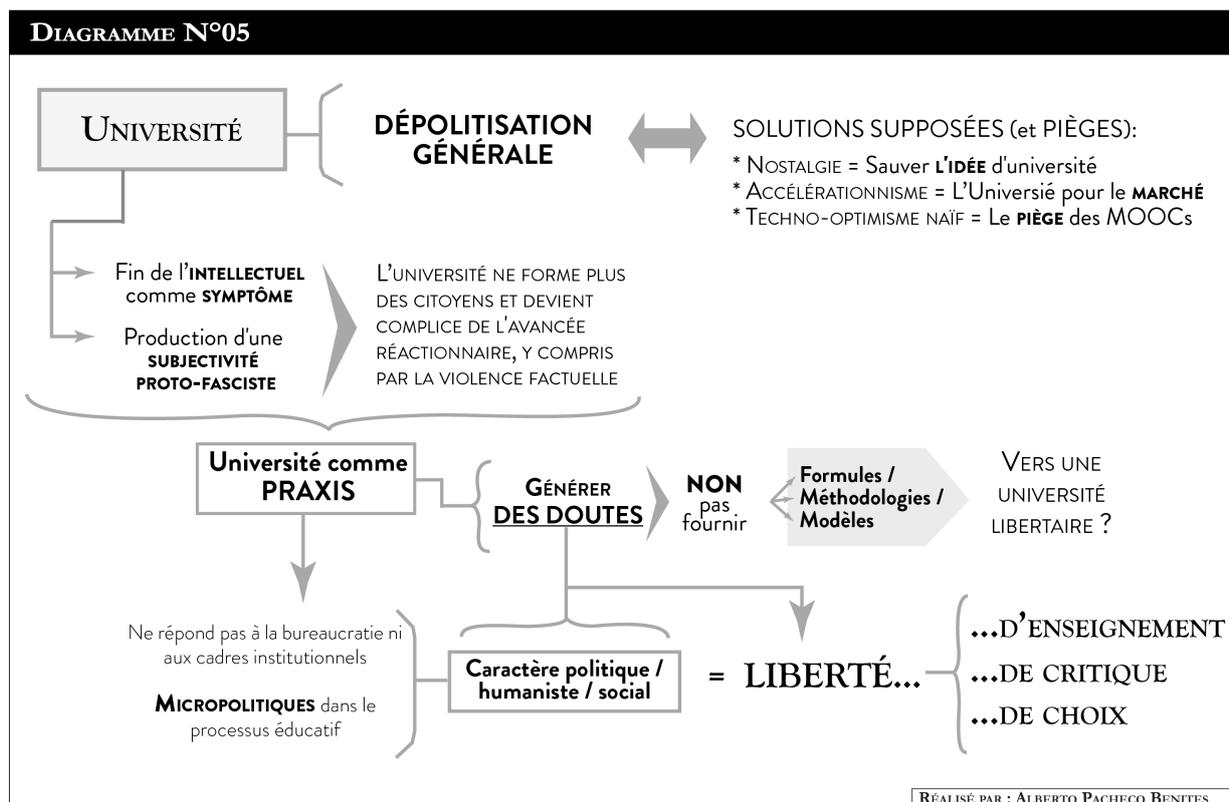
Ainsi, si la dépolitisation est le trait général qui se dégage à chaque fois, peut-être qu'une solution consiste précisément à encourager une ré-politisation de l'université. Non pas dans un sens institutionnel irréaliste, mais à l'échelle de ce qui est réellement possible.

2.3. En guise de conclusion : L'université libertaire plutôt que libérale (ou l'université comme praxis)

Il ne s'agit pas ici d'énoncer une proposition comme une certitude, de la lancer du haut d'une chaire faite d'air. Il s'agit plutôt de suggérer quelque chose, le risque d'un pari. Et, en ce sens, le chemin ne passe peut-être pas par la revalidation de la logique libérale de l'Université comme solution, ni politiquement, ni économiquement, ni institutionnellement (puisque c'est finalement toute la Modernité qui est en crise, et avec elle l'ordre libéral lui-même). D'un autre côté, peut-être devrions-nous opter pour une logique orientée vers la liberté, le questionnement et la subversion (une logique « libertaire », si vous voulez). Mais pas dans le sens où l'anarcho-capitalisme et le populisme d'extrême droite ont prostitué la notion de liberté ces dernières années.

Il se réfère ici à la liberté d'une manière plus spécifique, plus pragmatique et moins prétentieuse, comme une sorte de fil conducteur, un dénominateur commun de *pratiques* concrètes. À savoir : la *liberté de critique*, la *liberté académique* et la *liberté de choix* pour les enseignants et les étudiants, quelque chose qui –bien qu'il puisse sembler minime et trop « micro » ou quotidien– est presque subversif pour les institutions d'aujourd'hui. Et cette perspective n'est pas un enthousiasme ou un optimisme naïf, encore moins une « nostalgie ». Il ne s'agit pas de l'invocation *d'un nouvel idéal* de l'université, mais plutôt de se concentrer sur quelque chose d'aussi spécifique que la manière dont sa *praxis* la plus fondamentale est menée. C'est-à-dire sa dynamique d'enseignement et la base de la relation étudiant-enseignant. Le bastion, la tranchée, la principale « plateforme de lutte » est là et non pas du côté institutionnel, administratif, procédural ou même méthodologique.

Il s'agit de donner la priorité à la liberté dans le processus d'enseignement, indépendamment des implications institutionnelles d'une université, indépendamment de la portée logistique et concrète d'un domaine universitaire, indépendamment du fait que le processus d'enseignement se déroule (ou non) au sein d'une université en tant que telle. Indépendamment de tout cela, il s'agit de cette dynamique de la liberté en tant que caractéristique centrale, dotée même d'un certain cynisme qui l'éloigne d'une déclaration de principes « bien pensantes ». Et on peut supposer (comme on l'a fait ici) que l'institution universitaire moderne est morte, on peut supposer que la logique néolibérale-numérique a triomphé et qu'il n'y a pas de retour possible à la dynamique de corporatisation généralisée, on peut supposer cela et plus encore. Mais face à cela, il reste peut-être à injecter subversivement cette liberté dans les processus et les pratiques concrètes de l'enseignement lui-même, qui est un territoire inexpugnable, qui est finalement celui où l'on peut agir stratégiquement aussi. Pas la grande révolution, mais les petites révoltes. Il ne s'agit pas de créer des pratiques constituantes au niveau macro et de se heurter au mur de la réalité, mais de privilégier les pratiques constitutives dans le sabotage quotidien de cette institutionnalité.



Ainsi, ce dont nous parlons ici correspond à un enseignement libéré des limites des formats, des gabarits, des plateformes, des indexations et autres vices procéduraux. Littéralement, par un refus ponctuel et factuel en guise de négation. Non pas en résistance ouverte ou en opposition dialectique (récupérée, plaquée, peu pragmatique et pas du tout stratégique), mais en déni qui ne l'applique pas. Il en va de même pour la critique, ouvertement et constamment soulevée, sans tenir compte de ses implications et de ses conséquences ; c'est le bannissement de toute autocensure, même en tant que possibilité. Et si la réponse institutionnelle factuelle (réactive-récalcitrante) est toujours une menace, il vaudra mieux démasquer ce caractère réactionnaire en procédant à toute critique ouverte.

Mais cela ne reflète pas une vision romantique, mais plutôt un certain cynisme. Comprenez : les travailleurs du savoir (« employés ») de l'université seront toujours obligés de se conformer à ces indices d'« excellence » et de « qualité » ; ils devront continuer à négocier avec l'institution dont ils font partie. Les étudiants, quant à eux, continueront à être déconnectés par l'hyperconnexion, tout comme la corporatisation continuera à progresser dans les couloirs institutionnels. Mais, au milieu de tout cela, il est peut-être possible de parier sur un craquement, même minime, grâce à l'application d'un sabotage quotidien à travers la dynamique de la liberté. Et cela ne veut pas dire qu'il s'agit d'embrasser cette « praxis de la liberté » comme seul principe fondateur et que, par conséquent, toutes les stratégies doivent être « micro » et uniquement de subversion et de sabotage silencieux, laissant de côté ou disqualifiant tout autre ensemble d'actions. Non.

Il faut continuer à résister. La protestation, la manifestation, l'organisation et la ré-politisation de toutes les facultés universitaires sont indispensables. Mais ce n'est pas dans l'action que réside la puissance de ce *faire*. Il est urgent qu'elle dialogue et s'articule avec ce sens de la liberté comme champ de bataille micro et quotidien de l'enseignement lui-même, comme terrain micropolitique de la transformation subjective. Face aux assauts du système qui produit une subjectivité proto-fasciste, la micropolitique de la liberté dans le processus d'enseignement lui-même. Et si ces luttes, résistances et articulations sont hypothéquées à une vision de principe uniquement au niveau macro, à une nostalgie des années 1970 ou à un libéralisme naïf (si ce n'est à un accélérationnisme pro-marché déguisé), alors elles ne sont d'aucune utilité et nous continuerons à patauger dans les entrailles du cadavre qu'est l'université moderne. Nous continuerons à voir les effets de sa mort pas si récente. Bien que toutes ces impulsions et articulations d'un caractère « macro » et express soient nécessaires, peut-être que la puissance de base peut être ce zèle libertaire qui est suggéré ici.

En fin de compte, l'université n'est pas constituée des murs, des campus ou des plateformes en ligne qui soutiennent les institutions formelles. L'université n'est pas non plus ces institutions, avec leur statut juridique ou leurs marques déposées. L'université n'est même pas l'ensemble des processus administratifs ou la dynamique de bureaucratisation que les institutions mettent en place, tant sur le plan éducatif qu'organisationnel. L'université est plutôt une relation entre un groupe de personnes qui enseignent et un groupe de personnes qui apprennent et les pratiques qui se développent entre les deux. Il en est ainsi depuis sa création et son nom même en découle⁵⁸. L'Université est une activité, une praxis.

Ainsi, il est suggéré ici de revisiter et de reprendre l'idée de l'*Université comme praxis*, dont la principale caractéristique est la liberté qui traverse les implications de cette praxis. L'axe est constitué par ces dynamiques de liberté, en considérant l'Université comme *une manière de faire*, ainsi que sa puissance anarchisante, critique et interrogative, la puissance politique de cette praxis.

Et, encore une fois, il ne s'agit pas seulement d'une revendication de principe, mais peut-être d'une manière de (tenter de) ré-politiser les bases, le minimum du processus éducatif. Dans un monde comme le nôtre, plongé à nouveau dans le déterminisme, l'extrémisme, le conservatisme et la myopie la plus rigide, ce travail est plus urgent que jamais. Pour le bien de la société et pour le bien de l'université elle-même. Cette dernière ne peut continuer à être dépolitisée car, qu'on le veuille ou non, nous ne formons pas seulement des professionnels compétents, mais aussi des citoyens. Mais nous les abandonnons au facilisme extatique et virale qui produit ces subjectivités proto-fascistes. C'est quelque chose qui se passe partout dans le monde et à toutes les échelles d'institutions. Cette dépolitisation génère un manque de citoyenneté, et pour l'université, il est plus important que jamais de retrouver le sens d'une éducation avec au moins une perspective politique responsable. En plein *régime de guerre* et assis à la corniche de ce qui semble être la fin de tout, le champ de bataille est finalement la production de ces subjectivités qui ont ouvert les portes à la nature néo-fasciste et autoritaire du néo-libéralisme. Et cela ne s'est pas fait par le fusil et le sang, mais

⁵⁸ Comme on le sait, le mot « université » vient du latin *universitas*. Au Moyen-Âge, ce terme désignait une communauté composée des corporations de différents métiers. C'est pourquoi, pour désigner la corporation du travail éducatif, il existait deux variantes du terme, se référant aux fonctions que la communauté exerçait : *Universitas et scholarium*, qui désignait la communauté des élèves, et *Universitas et magistrorum*, qui désignait la communauté des enseignants.

par l'écran extatique et les votes dans les élections « démocratiques ». Et c'est là que l'éducation, dans sa forme la plus élémentaire de dialogue-relation, devient importante. C'est le champ de bataille le plus vital et le plus urgent (et le plus aigu). C'est à travers cette liberté et cette soif de liberté critique anarchisante que l'on peut disputer des centimètres de territoire à cette production de subjectivité proto-fasciste, en essayant –depuis l'université– de contribuer à gagner les fissures par lesquelles continuent à passer celles de l'« internationale néoréactionnaire ».

Dans ce contexte, il semble suicidaire de prétendre que la performance et la « neutralité politique » de l'enseignement sont même une option. Il faudrait redécouvrir le sens (et l'utilité) anarchisant *de la critique* pour ce monde flou. Aujourd'hui, alors que tout semble sur le point de se terminer, alors que l'ordre libéral moderne, politiquement, socialement et épistémiquement, semble rendre ses derniers soupirs (et donc aussi le rôle de l'université née dans la Modernité) ; aujourd'hui, au lieu de lancer des réflexions dans le vide pour sauver une institution, peut-être devrions-nous regarder à nouveau ce qui est le plus proche, ce qui est le plus « à portée de main », cette rencontre, cette tranchée de dialogue qui s'ouvre dans chaque dynamique d'enseignement.

Plus que jamais, l'Université comme praxis a besoin d'agiter, de produire, des « machines » alternatives au sens guattariano-deleuzien, c'est-à-dire des dynamiques et des dispositifs qui permettent d'ouvrir des lignes de travail, des vecteurs, des rencontres, enfin des sujets, qui soient orientés vers la fissuration des rouages de ce système, et non pas seulement vers leur alimentation. Mais pas en tant que résistance, opposition ou « force alternative » extérieure, mais de l'intérieur. Non pas avec la distance nostalgique des temps perdus, mais avec le cynisme de savoir que les logiques de corporatisation triomphent depuis des décennies et qu'il faut assimiler le coup de cette défaite.

Encore une fois, sans vouloir prendre le ton qui descend de la chaire ici, ce n'est qu'une option parmi d'autres. Une mauvaise option, peut-être. Une option naïve à sa manière, peut-être. Un outil futile pour un combat déjà perdu, peut-être. Mais, dans tous les cas, les outils ne sont là qu'en tant qu'options pour créer des possibilités et non en tant que certitudes. En fin de compte, les combats sont à mener et pas seulement à gagner.

Rennes, décembre 2024.

RÉFÉRENCES

- Altbach, P. et al. (eds.) (2012). *Paying the professoriate : a global comparison of compensation and contracts*. New York : Routledge
- Banque mondiale (1995). *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* [Enseignement supérieur : leçons tirées de l'expérience]. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Banque mondiale (2000). *La Educación Superior en los Países en desarrollo: Peligro y promesas*. [L'enseignement supérieur dans les pays en développement : périls et promesses]. Santiago du Chili : Banque mondiale [disponible en ligne sur : www.bit.ly/2kBjgrR]
- Baudrillard, J. (1990). « Videósfera y Sujeto Fractal » [« Vidéosphère et sujet fractal »]. Dans : Anceschi, G. (et al.). *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid : Cátedra
- BBC (2017). « Society and the Conservative Party », dans *BBC News*, 9 janvier 2017, disponible en ligne sur : www.bbc.com/news/uk-politics-38553797
- Binkley, S. (2014). *Happiness as Enterprise. An Essay on Neoliberal Life*. New York : SUNY Press.
- Bonnin, N. (2024). « Un rapport pointe du doigt une envolée du nombre d'enseignants vacataires à l'université », dans *Radio France*, France, disponible en ligne sur : www.francetvinfo.fr
- Bonvecchio, C. (ed.) (2002). *El Mito de la Universidad* [Le mythe de l'université] (12^a ed.). Mexico D.F. : Siglo XXI-UNALM.
- Cabanas, E. et Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad centraliza nuestras vidas*. [Happycratie. Comment la science et l'industrie du bonheur centralisent nos vies]. Barcelone : Paidós
- Calatravia, A. et Debre, I. (2024). « Why Argentina's public universities are paralyzed by protests », dans *Associated Press News*, 31 octobre 2024, disponible en ligne sur : www.apnews.com.
- Cantillana-Barañados, R. et Portilla-Vásquez, I. (2019). « Por la senda de los 'profesores taxis': los efectos de la desprofesionalización académica en educación superior. Una aproximación cualitativa desde Chile » [« Sur le chemin des « enseignants taxis » : les effets de la déprofessionnalisation académique dans l'enseignement supérieur. Une approche qualitative du Chili »], dans : *Cultura-hombre-sociedad*, Vol. 29(1), Temuco, Jul. 2019, p. 306-330.
- Chomsky, N. (2017). *Réquiem por el sueño americano* [Requiem pour le rêve américain]. Madrid : Sexto Piso
- Cognitive Market Research, *MOOC Market Report 2024 (Global Edition)*, octobre 2024, disponible en ligne sur : www.cognitivemarketresearch.com
- Collectif National Nos Services Publics (2024). *L'explosion du recours aux vacataires, ou l'ubérisation de l'enseignement supérieur*, avril 2024, France, disponible en ligne sur : www.nosservicespublics.fr/vacataires
- Collins, D. (2023). « Police violently raid Lima university and shut Machu Picchu amid Peru unrest », dans *The Guardian*, 22 janvier 2023, disponible en ligne sur : www.theguardian.com
- Crow, M. et Dabars, W. (2015). *Designing the New American University*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- Fazackerley, A. (2021). « 'My students never knew' : the lecturer who lived in a tent », dans *The Guardian*, 30 octobre 2021, disponible en ligne sur : www.theguardian.com
- Fisher, M. (2018). *Le réalisme capitaliste*. Genève-Paris : Entremonde
- Flaubert, G. et Sand, G. (2010). *Correspondencia* [La correspondance]. Barcelone : éditions Marbot

- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* [*Dialogue sur le pouvoir et autres conversations*]. Madrid : Alianza Editorial
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)* [*Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*]. Buenos Aires : FCE
- Galvin, K. y Spiker, C. (2019). « The Cost of Precarity: Contingent Academic Labor in the Gig Economy », dans *Art Journal Open*, disponible en: www.artjournal.collegeart.org
- García Ruiz, A. (2012). *Contra la privatización de la universidad* [*Contre la privatisation de l'université*]. Barcelone : Proteus
- Gilbert, C ; Crow, M. et Anderson, D. (2018). « Design Thinking for Higher Education », dans *Social Innovation Review*, hiver 2018, disponible en ligne sur : www.ssir.org.
- Juan, P et Onozko, J. (2022). « Brazil's education system in crisis as Bolsonaro takes aim at universities », dans : *France 24*, 28 octobre 2022, disponible en ligne sur : www.bit.ly/Brazil-university-and-Bolsonaro
- Kant, I. (2004). *El conflicto de las Facultades* [*Le conflit des facultés*]. Buenos Aires : Editorial Losada
- Kihn, M. (2005). « 'Outside the Box' : the Inside Story », dans *Fast Company*, 06 janvier 2005, disponible en ligne sur : www.fastcompany.com.
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal* [*La Fabrique de l'homme endetté. Essai sur la condition néolibérale*]. Buenos Aires : Amorrortu
- Lazzarato, M. (2015). *Gobernar a través de la deuda* [*Gouverner par la dette*]. Buenos Aires : Amorrortu
- Le Nevé, S. (2024). « Un rapport pointe « l'explosion » du nombre d'enseignants vacataires dans les universités », dans *Le Monde*, 11 avril 2024, disponible en ligne sur : www.lemonde.fr.
- Lyotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Éditions de Minuit
- Merrill, D. ; Migliozi, B. et Decker, S. (2016). *Billions at Stake in University Patent Fights*, disponible en ligne sur : www.bloomberg.com/graphics/2016-university-patents/
- Pacheco Benites, A. (2018). *Mutaciones de nuestro Régimen informacional* [*Mutations de notre Régime informationnel*]. Lima : Fondo editorial UCAL
- Pickard, L. ; Ma, R. et Cortes, M. (2024). « Massive List of MOOC Platforms Around the World in 2024 », dans *Class Central-The Report*, 29 avril 2024, disponible en ligne sur : www.classcentral.com/report/mooc-platforms/.
- Pinedo, J. (2022). « Capitalismo académico, oligarquía académica y los “profesores taxi” en Chile, Colombia, Alemania y Estados Unidos » [« Le capitalisme académique, l'oligarchie académique et les « professeurs de taxi » au Chili, en Colombie, en Allemagne et aux États-Unis »], dans : Brunner, J. J., Salmi, J. et Labraña, J. (eds.). *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior : aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*, p. 108-136, Santiago du Chili : Universidad Diego Portales.
- Readings, B. (1997). *The University in ruins*. Cambridge : Harvard University Press.
- Sam Binkley, *Happiness as Enterprise : An Essay on Neoliberal Life*, New York, SUNY Press, 2014.
- Sarlo, B. (2004). *Escenas de la vida posmoderna* [*Scènes de la vie postmoderne*]. Buenos Aires : Seix Barral.
- Taft, I. (2024). « How Universities Cracked Down on Pro-Palestinian Activism », dans *The New York Times*, 25 novembre 2024, disponible à l'adresse : www.nytimes.com

- Tünnerann, C. (2003). « La Educación Superior según el informe del Grupo de Trabajo del Banco Mundial y de la UNESCO » [« L'enseignement supérieur selon le rapport du groupe de travail de la Banque mondiale et de l'UNESCO »], dans : *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Mexico D.F. : Siglo XXI
- Ubachs, G ; Konings, L. ; Nijsten, B. (eds.) (2019). *The 2019 OpenupEd trend report on MOOCs*. Maastricht : EADTU, disponible en ligne sur : www.tinyurl.com/2019OpenupEdtrendreport
- Ubell, R. (2024). « The Uberfication of Higher Ed », dans *The EvoLLLution*, 22 octobre 2024, disponible en ligne sur : www.evollution.com.
- Virilio, P. (1999). *El ciber mundo, la política de lo peor* [*Cybermonde, la politique du pire*](2e éd.). Madrid : Editorial Cátedra
- Weale, S. (2024). « 'Cultural and social vandalism' : job cut plans at Goldsmiths attacked », dans *The Guardian*, 27 mars 2024, disponible en ligne sur : www.theguardian.com