



HAL
open science

Comment l'enseignement supérieur discipline-t-il les savoirs aujourd'hui ? L'influence utilitariste sur l'organisation disciplinaire

Denis Lemaître

► **To cite this version:**

Denis Lemaître. Comment l'enseignement supérieur discipline-t-il les savoirs aujourd'hui ? L'influence utilitariste sur l'organisation disciplinaire. Gorga Adriana Manona, Leresche Jean-Philippe (dir.). Disciplines académiques en transformation : entre innovation et résistances, Éditions des archives contemporaines, pp. 151-164, 2015, 9782813001658. hal-01113861

HAL Id: hal-01113861

<https://ensta-bretagne.hal.science/hal-01113861v1>

Submitted on 23 Apr 2018

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.

Chapitre d'ouvrage

In Gorga, A. & Leresche, J.-P. (dir.) (2015). *Transformations des disciplines académiques : entre innovation et résistance*. Paris, Les Editions des archives contemporaines, p. 151-163

Comment l'enseignement supérieur *discipline*-t-il les savoirs aujourd'hui ? La logique utilitariste dans l'organisation des disciplines académiques

Denis Lemaître

ENSTA Bretagne – Centre de Recherche sur la Formation (EA 1410)

Résumé : *les disciplines de l'enseignement supérieur se construisent et se reconfigurent selon des principes internes – les avancées des sciences –, et des principes externes – les attentes de la société. Aujourd'hui le paysage de l'enseignement supérieur est dominé par une logique de type utilitariste, qui place comme exigence première l'utilité économique et sociale des enseignements et des diplômes. Cette logique utilitariste crée des tensions dans l'organisation disciplinaire, en redéfinissant les missions fondamentales de l'enseignement supérieur. La pédagogisation des disciplines, dans un but de professionnalisation des étudiants, bouscule ainsi la structuration académique des savoirs et leur mise à disposition, selon le principe ancien de l'universalisme et du progrès des sciences. L'utilitarisme favorise une réorganisation des contenus disciplinaires autour des règles de la concurrence, qui dominent le marché de l'enseignement supérieur.*

Mots-clés : *enseignement supérieur, curriculum, disciplines, utilitarisme*

1. Introduction

L'internationalisation de l'enseignement supérieur engendre des changements importants dans les politiques éducatives des établissements (Elliott et al., 2011). Ainsi la fonction sociale assignée à l'enseignement supérieur dans nos sociétés européennes évolue-t-elle sensiblement en un siècle avec l'affaiblissement des Etats-nations : d'instrument de transmission du meilleur de la culture en vue de la reproduction des élites nationales, l'enseignement supérieur tend à devenir un marché ouvert mettant en concurrence des « firmes » avec leurs « marques » (écoles et universités), destinées à fournir des formations professionnelles reconnues, des diplômes, ainsi que d'autres formes de services comme la recherche et l'expertise. Ces évolutions n'affectent pas que l'organisation et l'image que ces institutions veulent se donner. Elles concernent en profondeur l'offre de formation qui, à force de s'adapter aux objectifs de professionnalisation des étudiants et aux règles de la concurrence sur le marché de l'enseignement supérieur, met en scène de nouvelles conceptions de ce qu'est la connaissance scientifique (au sens large), de sa mise en forme, de sa transmission. C'est sous cette influence que les disciplines académiques évoluent, devenant alors elles-mêmes des marqueurs de ces transformations.

Les disciplines académiques sont des construits sociaux, évoluant sensiblement selon les époques et les contextes institutionnels. L'affaiblissement des humanités classiques depuis le début du XXe siècle en est l'illustration majeure. Comme le souligne le Jean-Claude Forquin (2010), les évolutions des disciplines correspondent tout autant à des phénomènes

intrinsèques (les progrès de la connaissance), qu'à des phénomènes extrinsèques, liés aux caractéristiques sociologiques des institutions, toute discipline constituant ainsi un « mixte au croisement d'une logique intellectuelle et d'une logique socio-institutionnelle » (ibid., p. 154). Les recompositions disciplinaires sont donc à regarder comme les mouvements de « territoires scientifiques » détenus par des communautés d'enseignants et de chercheurs, qui défendent collectivement des intérêts et des valeurs. Les enjeux identitaires sont très présents dans cette question des disciplines, et expliquent la manière polémique dont sont abordées en général les questions de pédagogie et d'organisation des savoirs. L'institution des savoirs académiques à travers les curricula répond ainsi tout autant à l'évolution des sciences en général qu'à des politiques éducatives locales ou générales (Bruter & Locher, 2008). L'idéologie ambiante, qui promeut l'internationalisation et la mise en concurrence des établissements d'enseignement supérieur, a des effets importants sur l'organisation disciplinaire, c'est-à-dire sur la sélection des savoirs dans la culture scientifique, leur hiérarchisation dans le curriculum, et leur mise en forme (ou mise en texte) à travers le discours pédagogique.

Avec le regard de la sociologie du curriculum et à l'appui de plusieurs études de terrain (Lemaître, 2013 ; 2011 ; 2010), le présent chapitre propose une vue théorique de la manière dont les disciplines académiques évoluent aujourd'hui dans l'enseignement supérieur à l'aune de la pensée dominante, que l'on peut qualifier d'« utilitariste ». Dans un contexte mondial où les activités et les échanges sont réglés par le marché, les institutions d'enseignement supérieur adoptent les principes de la productivité et de la performance économique, pour répondre aux exigences de l'*accountability*, selon le terme anglo-saxon consacré par cette pensée dominante. Les disciplines académiques sont donc appelées à faire preuve de leur utilité sociale, selon les règles du marché de l'enseignement supérieur, fixées notamment par les grands organismes d'évaluation et de certification. Elles se reconfigurent tant par l'étiquetage des savoirs, les contenus, que par l'orientation du discours pédagogique. A quelles formes d'utilité sociale les disciplines académiques répondent-elles ? Quelles tensions crée cette approche utilitariste dans l'organisation disciplinaire ? A quelles reconfigurations des disciplines académiques assiste-t-on ?

2. Disciplines académiques et modèles d'enseignement supérieur

2.1. L'institution des disciplines et leur utilité sociale

Dans la vie quotidienne des établissements d'enseignement supérieur, les disciplines sont souvent perçues comme des catégories naturalisées, préexistantes à l'activité de formation ou de recherche. Le fait de baigner dans une culture scientifique fait perdre de vue la dimension politique de l'organisation disciplinaire. Les disciplines académiques, telles qu'instituées au sein des établissements, n'ont rien de naturel, pas plus par les contenus que par la manière dont elles existent, le discours pédagogique qu'elles produisent. L'apparition des disciplines et leur évolution est historiquement et socialement située. Leur développement, comme forme dominante d'organisation de l'enseignement supérieur, est relativement récent. Comme l'explique l'historien de l'éducation André Chervel, jusqu'à la fin du XIXe siècle le mot « discipline » désignait dans l'enseignement secondaire la « police des établissements, la répression des conduites préjudiciables à leur bon ordre, et cette partie de l'éducation des élèves qui y contribue » (1988, p. 60). L'usage du terme, pour désigner une branche de la connaissance, impose l'idée d'une activité intellectuelle réglée, de « gymnastique intellectuelle » propre par laquelle on forme les esprits. Chervel note que dans l'université, au début du XXe siècle, il n'y a qu'une discipline, celle des humanités classiques. C'est après la Première Guerre mondiale que le terme est employé pour désigner différentes rubriques de savoirs. Mais selon Chervel les disciplines de l'enseignement secondaire sont des « modes de transmission culturelle » ayant pour vocation de former l'esprit des élèves par des modes de raisonnement, alors que l'enseignement supérieur se

caractérisé par la simple mise à disposition des savoirs scientifiques produits par la recherche, sans qu'il y ait véritablement besoin d'une formation de l'esprit et d'une intériorisation de règles. Cependant, on peut observer aujourd'hui que la massification de l'enseignement supérieur d'une part, la nécessité qu'ont les établissements d'attirer et de fidéliser les étudiants d'autre part, font que le travail de pédagogisation des disciplines est de plus en plus important dans l'enseignement supérieur. Les disciplines ne se structurent pas seulement en fonction des avancées de la science, mais aussi en fonction des objectifs de formation, des attentes des étudiants et de leurs modes d'apprentissage, de leur employabilité garantie par le diplôme. La discipline d'enseignement apparaît comme une entreprise de recontextualisation des savoirs scientifiques, dans un but de structurer chez les étudiants des formes de rapport au savoir, des habitudes de pensée et d'action, conformes aux finalités éducatives que se donne l'institution.

Dans l'enseignement supérieur – tout comme dans l'enseignement secondaire –, les disciplines visent à structurer les savoirs et leur usage, à travers l'activité pédagogique. Comme le montre l'étymologie du mot « enseigner » (« mettre en signes », « donner signal »), tout enseignement se présente comme une organisation sémiotique, la mise en scène discursive des savoirs, une systématisation de la connaissance en fonction d'intentions et d'effets escomptés. Les manières de mettre en scène les savoirs varient en fonction des objectifs de formation des établissements, des politiques éducatives et des formes de pensée dominantes. Cette mise en scène est de nature discursive et, observée comme telle, constitue le discours pédagogique tel qu'a pu le théoriser Bernstein (1990). Le discours pédagogique est la voie par laquelle les savoirs sont sélectionnés (choix de paradigmes) et agencés (production d'une syntaxe), d'une manière propre aux disciplines et aux institutions. Les disciplines d'enseignement, au sein des établissements d'enseignement supérieur, peuvent être vues comme les cadres de ce travail d'institution des savoirs via le discours pédagogique. D'une certaine façon, les savoirs institués ne peuvent pas exister en dehors des disciplines. C'est à partir du moment où ils sont « disciplinés » qu'ils quittent le statut de savoirs profanes ou de produits de la recherche et qu'ils deviennent socialement des « savoirs académiques », consignés dans des ouvrages, des documents, des contenus de cours faisant autorité. Le terme de « discipline » désigne aujourd'hui dans l'enseignement supérieur autant le corpus de science (connaissance instituée) académiquement normé que la communauté de personnes qui la portent et qui sont garantes des normes, des règles internes. Il dépasse ainsi l'idée de « sujet d'étude » ou de « matière » (terme employé surtout dans l'enseignement secondaire). Chaque discipline universitaire véhicule en effet des normes concernant le rapport au savoir, des règles implicites de communication, le respect de ses objets sacrés (dogmes scientifiques), ainsi que des formes de punition en cas de transgression, comme l'exclusion de la communauté, la mise à l'index, etc. La soumission à la discipline des savoirs est en quelque sorte naturalisée, légitimée par les règles internes de la communauté scientifique et, de plus en plus, par sa conformité aux besoins des entreprises et des institutions du travail. Les enseignants mènent ainsi une entreprise de légitimation des savoirs qu'ils proposent, dont ils sont en réalité les premiers destinataires comme producteurs ou détenteurs institués de ces mêmes savoirs, gardiens de leurs disciplines. Ce travail de la discipline est donc à envisager dans un sens actif, lié aux jeux de pouvoir qui caractérisent l'enseignement supérieur, tels que Bourdieu les avait mis en valeur dans *Homo academicus* (1984).

Toutes les disciplines n'ont pas le même pouvoir symbolique et dépendent des effets de valorisation ou dévalorisation sociales qu'elles subissent. Ainsi les humanités classiques sont-elles passées en un siècle de dominantes à marginales. On a vu émerger de nouvelles disciplines comme l'informatique, au départ une nouvelle technique ayant acquis rapidement une légitimité académique. L'organisation disciplinaire dépend de l'utilité que l'on accorde à la maîtrise de telle ou telle catégorie de savoirs. L'économie des savoirs institués dans les curricula correspond ainsi conjointement aux avancées de la science et aux conceptions que l'on se fait de l'enseignement supérieur et de ses finalités. Les évolutions dans la reconnaissance des disciplines dépendent ainsi fortement des fonctions sociales

attribuées à l'enseignement supérieur en fonction des pays et des époques. Commentant les évolutions récentes de l'université française, Langevin et Bruneau (2000) opposent par exemple le « paradigme enseignement » et le « paradigme apprentissage » : le premier impose selon eux une « logique disciplinaire associée à une qualification générale » qui met en avant la discipline comme ensemble des contenus à transmettre, et comme légitimation de l'enseignant et de son activité : le second, centré sur l'étudiant et sur sa construction identitaire, selon la logique de la compétence, relativise ainsi la hiérarchisation disciplinaire. La manière dont les disciplines sont installées dans les curricula dépend de modèles universitaires variables, plus ou moins dominants selon les contextes.

2.2. Les modèles universitaires et les formes d'organisation disciplinaire

L'enseignement supérieur ne constitue pas un ensemble homogène de pratiques éducatives répondant à des finalités communes immuables. Les recompositions actuelles mettent en valeur au contraire des conceptions et des manières de faire assez différentes en fonction des types d'établissements, de leur taille, de leur localisation, de leur mission. Nous disposons de peu de moyens pour comprendre les formes d'organisation disciplinaire à l'aune des choix politiques dans le domaine de l'enseignement supérieur. Tentant de pallier ce manque, Claude Lessard et Raymond Bourdoncle, à propos de ce qu'ils ont appelé « formation professionnelle universitaire » (Lessard & Bourdoncle, 2002 ; Bourdoncle et Lessard, 2003), ont identifié trois grands modèles historiques de l'université : « l'université libérale, l'université de recherche, et l'université au service de la société ». La première correspond au modèle anglo-saxon figé à la moitié du XIX^e siècle, selon lequel le savoir est sa propre fin, dans la mesure où il s'agit d'élargir la conscience intellectuelle et morale des étudiants par la transmission du meilleur de la culture. Le deuxième modèle (inspiré historiquement par Humboldt et développé surtout en Allemagne) installe l'université comme vouée à la recherche scientifique, par le travail conjugué des enseignants et des étudiants. Le troisième modèle est celui de l'université orientée vers l'action, dans l'idée d'une éducation utile, mise au service du progrès de la société, que les auteurs identifient à Alfred Whitehead (1929). D'un modèle à l'autre la mise en forme des savoirs varie sensiblement, en fonction des finalités assignées à l'enseignement. Dans l'absolu on ne peut pas dire qu'un modèle privilégie moins que l'autre l'utilité sociale de l'enseignement. L'université libérale par exemple, qui se présente comme un conservatoire de la culture, destiné à transmettre le meilleur de l'héritage intellectuel et culturel, n'est pas dégage de toute utilité sociale. Elle sert notamment à la reproduction des élites intellectuelles. Mais d'un modèle à l'autre les visées sont différentes, lointaines et universelles dans le cas de l'université libérale, plus rapprochées et finalisées dans le cas de l'université au service de la société. Dans un cas les savoirs servent à s'émanciper par la raison, à progresser en humanité dans l'idée de construire une société meilleure, dans un autre cas ils servent comme outils au service des activités de production ou de vie sociale pour des contextes socioéconomiques donnés. De manière générale, l'enseignement supérieur aujourd'hui s'inscrit assez nettement dans le courant idéologique d'une université au service de la société, capable de contribuer de manière concrète au progrès, ce que l'on traduit aujourd'hui par le terme d'*innovation* (Whitehead parlait d'imagination), qu'elle soit technologique ou sociale. Cela ne signifie pas pour autant une disparition complète du modèle de l'université libérale, dans la mesure où les progrès des sciences et des techniques exigent la formation de professionnels maîtrisant une culture étendue. Les formes de l'université libérale perdurent aussi dans les disciplines « classiques », comme les lettres, la philosophie. Par ailleurs, l'injonction à « l'innovation » conduit à privilégier des formations dans lesquelles les étudiants sont initiés aux activités de recherche, un peu comme dans le modèle de Humboldt. Mais la finalité de l'enseignement n'est pas, dans ce cas, la science en général ou les progrès de l'humanité (nous y reviendrons ci après), elle réside davantage dans l'adaptation des diplômés aux besoins actuels des entreprises et des organisations professionnelles, aux nécessités de la production. Cette pensée dominante, qui installe comme modèle l'université au service de la société, est à la base des restructurations disciplinaires observables aujourd'hui.

Pour bien comprendre ce qui change à l'intérieur des enseignements, il est important de se s'arrêter sur les formes de discours pédagogique qui structurent les disciplines. L'organisation de la connaissance relève en effet de formes de discours pédagogique qui peuvent varier sensiblement en fonction des contextes et des objectifs suivis. Les apports théoriques de Basil Bernstein sur ce point permettent d'éclairer ces variations, notamment la distinction entre « discours vertical » et « discours horizontal » (1990). Selon lui le « discours vertical », celui des disciplines les plus académiques, structure les savoirs de façon hiérarchique, pyramidale, en plaçant au sommet les savoirs les plus abstraits, les plus théoriques et les plus généraux. Cette forme de discours pédagogique est le propre des universités classiques, centrées sur la transmission du meilleur de la culture, l'héritage savant. Les étudiants y viennent recueillir cet héritage, par la voix des enseignants qui *professent* la connaissance, et sont évalués et sélectionnés selon leur maîtrise des théories. Le discours horizontal est celui de savoirs contextualisés dans les pratiques sociales. Il s'agit pour une part selon Bernstein de savoirs non académiques, issus de l'expérience pratique, fortement liés aux situations vécues qui les ont stimulés. Ces savoirs, issus de l'action et construits pour l'action, ne sont pas reliés par une organisation hiérarchique mais séparés, en fonction des domaines dans lesquels ils s'appliquent. Le discours pédagogique de forme horizontale est donc segmenté. De manière générale le modèle de l'université au service de la société privilégie le discours pédagogique de type horizontal, en incitant les enseignants à adopter des démarches inductives partant de problèmes plutôt que partant de l'architecture des savoirs propres à la discipline. Le programme d'enseignement de géographie d'une université française (étudié ici à titre d'exemple) nous offre une bonne illustration de ces recompositions. Dans le livret de présentation de la scolarité, on annonce d'emblée traiter des « grandes problématiques environnementales et sociétales actuelles ». L'examen du cursus montre que les enseignements demeurent assez académiques durant les deux premiers semestres : « introduction à la géographie humaine », « introduction à la géographie physique » ; mais pour autant certaines Unités d'Enseignement (UE) présentent assez vite des applications aux questions contemporaines, comme par exemple « géographie rurale et environnement ». Une UE de première année s'intitule « épistémologie et métiers de la géographie », témoignant d'une volonté de contextualiser la discipline dans le monde professionnel. Dans les semestres 5 et 6 les intitulés des UE font nettement référence à des catégories de problèmes plus qu'à des thèmes scientifiques, par exemple « usages et gestion des littoraux », « urbanisme et politiques de la ville », avec une spécialisation thématique correspondant aux métiers auxquels prépare l'université : « systèmes d'information géographique », « espaces maritimes ». Un parcours « métiers de l'enseignement » est également proposé aux étudiants dès la troisième année. Le master proposé ensuite s'intitule « Aménagement et urbanisme durable, environnement », accrédité par des organismes internationaux, en vue d'offrir une bonne employabilité des diplômés dans ce secteur d'activité. Cet exemple montre comment une discipline ancienne, de type académique (la géographie), se restructure autour de problèmes concrets issus de la société, contextualisés et relativement segmentés (le cadre urbain, le cadre maritime, etc.). Ce cas est semblable à ce que l'on observe dans beaucoup de filières générales, qui restaient autrefois plus théoriques, c'est-à-dire centrées sur la présentation systématique des savoirs structurant la discipline. Les évolutions de l'enseignement supérieur, poussées notamment par le processus de Bologne, font que l'offre de formation au niveau master se veut davantage professionnalisante, finalisée. Cette tendance renforce les cursus historiquement à vocation professionnelle, comme les formations d'ingénieurs, de juristes, de médecins, etc. Ces filières professionnelles sont aujourd'hui les plus valorisées et les plus prisées, imposant une forte sélection. Les filières plus générales (sociologie, histoire, physique), beaucoup moins sélectives au départ, tendent à imiter les caractéristiques des filières professionnalisantes en finalisant les contenus de leurs enseignements. On peut ainsi observer que le discours pédagogique de type horizontal, caractéristique du modèle de l'université au service de la société, tend à devenir dominant aujourd'hui. L'adaptation aux besoins de la société répond à deux objectifs complémentaires : rendre les étudiants employables, et former les professionnels dont la société a besoin. L'organisation disciplinaire est donc aujourd'hui largement inspirée par une forme d'*utilitarisme* qui traverse les politiques de l'enseignement

supérieur. C'est à cette pensée utilitariste que nous allons nous intéresser à présent, à travers les grandes tensions qu'elle crée dans le travail d'organisation disciplinaire, par la remise en cause de principes fondamentaux de l'enseignement supérieur : l'universalisme, la segmentation des disciplines, la centration sur les savoirs.

3. Les tensions à l'œuvre dans l'organisation disciplinaire

3.1. Logique universaliste et logique utilitariste

Le terme même d'« université », caractéristique du modèle européen depuis le Moyen-âge, traduit l'ambition universaliste qui traverse l'enseignement supérieur à son origine, visant à rassembler et mettre à disposition l'ensemble des savoirs connus. Mais Whitehead (1929) rappelle que cet universalisme n'a pas empêché les universités de former à toutes les époques des hommes de loi, des hommes de clergé, etc., répondant ainsi à des besoins sociaux. Il s'oppose à l'idée d'une université conçue comme conservatoire de la culture, mettant à disposition l'ensemble des savoirs théoriques sédimentés par la science, et assigne au contraire à l'institution le devoir de former les acteurs du progrès, en se mettant au service de « l'imagination », pour des applications sociales concrètes (son essai sur les universités est d'ailleurs un discours à l'association des business schools américaines). Pour Whitehead les savoirs sont périssables et c'est la dynamique de l'imagination qu'il faut encourager, non la maîtrise intellectuelle d'un champ de la connaissance. L'enseignement supérieur répond aujourd'hui à cette même injonction de former à l'*innovation* (selon le terme consacré aujourd'hui), pour favoriser la conception de formes d'organisation et de systèmes techniques et, derrière, la productivité. Mais le modèle contemporain de l'université au service de la société est en prise avec la logique du marché, qui met en concurrence les établissements d'enseignement supérieur et les autonomise. Par rapport au modèle de Whitehead (1929) qui voit l'université au service du progrès en général, à l'échelle d'une nation, voire de la civilisation européenne, la logique du marché resserre les finalités autour de la performance immédiatement visible, de la productivité mesurable. L'idéal social universel s'est en quelque sorte dissous dans des intérêts ponctuels et particuliers. L'utilité des établissements d'enseignement supérieur s'analyse dans le court terme, et dans des sphères économiques bien identifiées : les entreprises, les laboratoires de recherche, les agences de financement, les agences d'accréditation et d'évaluation. Les disciplines à vocation plus universalistes, dites parfois « fondamentales », comme la physique, la littérature, etc., se retrouvent mal dans cette finalisation à court terme. Elles se trouvent contraintes de se reconfigurer et d'adopter le discours de l'adaptation aux besoins de la société. L'extrait de texte suivant, recueilli – pour les besoins de l'étude – dans le programme de formation d'une licence de philosophie dans une grande université française, illustre ce mouvement intellectuel :

« La licence de philosophie s'adresse aux étudiants qui, sans nécessairement vouloir faire de la philosophie leur 'métier', considèrent qu'elle est un support indispensable ou un supplément nécessaire en vue d'une formation professionnelle spécialisée. Au terme de la licence, outre une connaissance des grandes œuvres et des grandes problématiques de la tradition philosophique, les compétences attendues sont :

- une excellente maîtrise de l'expression écrite et orale ;
- une culture générale variée, active et critique ;
- la maîtrise d'au moins une langue vivante (dont l'anglais de communication) ;
- une capacité éprouvée de rechercher, d'appréhender et de traiter synthétiquement des informations complexes dans différents domaines de savoir. »

La rhétorique employée ici est extrêmement révélatrice de la pensée dominante : le cursus de philosophie ne se justifie pas par la maîtrise de la discipline, de l'exercice intellectuel qu'elle suppose, de ses savoirs propres, mais par le développement d'aptitudes transférables et opérationnalisables dans des contextes professionnels. Les curricula sont rapportés à leur

utilité sociale au sens où les savoirs mis en scène sont interrogés à l'aune de leur utilité, de leur applicabilité. Cette pensée dominante est *utilitariste*, au sens où elle érige le principe d'utilité en règle d'organisation des savoirs, et donc des disciplines. Cet utilitarisme n'est pas d'une portée universelle, et s'éloigne en cela du sens que prend le terme dans la philosophie de Bentham ou de Mill. Il concerne ici l'utilité à court terme, orientée non par des idéaux universalistes mais par une morale de l'efficacité.

3.2. Logique disciplinaire et logique professionnelle

L'organisation des disciplines de l'enseignement supérieur est historiquement marquée par l'évolution des recherches scientifiques au sens large. Dans les domaines des sciences de la matière et des technologies, on observe que les innovations bousculent fortement les frontières des sciences technologiques et imposent fréquemment des recompositions disciplinaires. Les nanotechnologies, par exemple, poussent à relier les sciences de la matière et les sciences du vivant. La robotique pousse à associer des éléments issus de l'électronique (en ce qui concerne les circuits, les commandes, etc.), l'informatique (pour la programmation), et la mécanique (pour l'engin proprement dit). Certaines disciplines universitaires se construisent sur des activités sociales, comme les sciences de l'éducation, les sciences de gestion, les sciences de l'information et de la communication, etc. Ces disciplines empruntent traditionnellement à d'autres disciplines plus anciennes et plus structurées, comme la sociologie, la psychologie. Dans ces disciplines académiques se côtoient des substrats théoriques liés aux sciences humaines et sociales et d'autres liés aux langages mathématiques ou informatiques. Dans les cursus de gestion, par exemple, on observe de fortes différences entre des savoirs portant sur les ressources humaines, fondés sur des apports théoriques sociologiques ou psychologiques, et des savoirs portant sur la finance, fondés sur des modèles mathématiques, ou encore la gestion des systèmes d'information, qui associent la sociologie des organisations et l'informatique. Ces nécessités pratiques de sélection et d'organisation des savoirs ont tendance à remettre en cause les logiques disciplinaires. Les exigences de professionnalisation des étudiants produisent des curricula éloignés de la structuration classique des disciplines académiquement instituées. Au sein de disciplines anciennes comme le droit, on observe des spécialisations fortes en fonction des champs de la société, comme le travail, la famille, les institutions, etc. Entre les disciplines se créent des matières ou des spécialisations thématiques, en fonction des besoins sociaux et des domaines d'innovation. Les curricula relevant d'une discipline ont tendance à intégrer les apports d'autres disciplines. Dans le programme de géographie évoqué plus haut, on voit ainsi apparaître des intitulés comme « géopolitique », qui relèvent tout à la fois de l'histoire et des sciences politiques. Former des professionnels de haut niveau, diplômés de l'enseignement supérieur, exige d'orienter les étudiants vers les problèmes issus de la société, qui sont par nature des problèmes multidisciplinaires. L'idéologie du développement durable et l'approche dite « sociétale » conduisent à intégrer de multiples conditions économiques et sociales dans les problèmes techniques. Le professionnel diplômé se définit moins par sa discipline que par son expertise dans un domaine d'activité, comme l'urbanisme par exemple. Les exigences de la professionnalisation ont tendance à faire éclater les frontières disciplinaires, y compris dans les formations à vocation professionnelle déjà anciennes. Ainsi les sciences humaines et sociales se sont-elles développées dans les écoles d'ingénieurs en fonction des évolutions de la profession vers une meilleure prise en compte de la dimension humaine et sociale du métier (Lemaître, 2003 & 2013).

3.3. Logique scientifique et logique pédagogique

L'influence utilitariste est perceptible également dans la mise en œuvre des dispositifs de formation, jusque dans la relation pédagogique. On attend des dispositifs qu'ils produisent des apprentissages évaluables et conformes aux objectifs de professionnalisation, de la façon la plus efficace possible. L'enseignement supérieur est animé par des efforts intenses de rationalisation et d'optimisation de la pédagogie, qui s'appuient notamment sur les

technologies numériques. La pédagogie passe du statut d'art personnel de l'enseignant à celui de technique spécialisée et de champ d'application théorique, comme en atteste le développement de services universitaires dédiés, de publications et de manifestations scientifiques (colloques de l'Association internationale de pédagogie universitaire, ou colloque *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*). Selon cette logique utilitariste, les savoirs disciplinaires sont mobilisés en fonction d'objectifs liés aux applications concrètes, à leur instrumentalisation comme outils pour l'action. Cette forme de mobilisation, distante de l'organisation scientifique de la connaissance, explique ce besoin grandissant de pédagogisation, augmenté par la nécessité de s'adapter aux nouveaux publics d'étudiants et de les attirer dans certaines filières. L'innovation pédagogique porte sur le développement des pédagogies actives, notamment des pédagogies par problèmes et par projets. La connaissance prend sens par le problème et le projet, par la situation donnée, non plus par l'architecture d'un champ théorique. Le discours pédagogique imprime dans l'esprit des étudiants la priorité à l'action sur la compréhension, et une représentation des champs de savoirs comme essentiellement reliés à des problèmes concrets. Il valorise le savoir performé, agi, mis en actes, relatif à des situations singulières. Ce déplacement du discours vertical vers le discours horizontal, pour reprendre les termes de Bernstein, n'est pas sans conséquences sur le statut des savoirs scientifiques, sur le rôle de l'enseignement supérieur en général et sur les capacités intellectuelles développées chez les étudiants. Il pousse à voir avant tout l'enseignement comme un processus d'adaptation des savoirs aux caractéristiques psychosociales des étudiants et l'adaptation de ces étudiants aux conditions d'exercice de leur future profession. Les innovations pédagogiques conduisent à préférer l'efficacité pratique, la manipulation des savoirs et des objets (en vue d'une bonne intégration socioprofessionnelle), à l'approche herméneutique et au questionnement épistémologique, sociologique ou politique sur les savoirs disciplinaires. Il s'agit d'une idéologie pragmatique au sens où tout est orienté vers l'action, vers la performativité des savoirs, enseignés dans une visée applicative en tant qu'outils. La littérature portant sur l'innovation pédagogique se réfère souvent à John Dewey, comme le penseur de l'éducation qui a jeté les bases du pragmatisme historique (avec William James). Mais cette approche a tendance à substituer la dimension technique à la dimension politique, en effaçant les finalités d'ordre macro social (la démocratie) au profit de finalités d'ordre méso social (l'efficacité professionnelle, la productivité, l'innovation, etc.), marquées par une rationalité instrumentale, opératoire. Les savoirs ne servent pas à la transmission du meilleur de la culture, au développement de capacités de réflexion, d'une prise de distance au monde, comme dans l'université « libérale » (voir supra). Dans cette approche les savoirs enseignés ne sont plus des savoirs hérités et stabilisés par l'institution mais rapportés à leur performativité, au sens de leur application dans la vie professionnelle. L'organisation disciplinaire peut s'en trouver totalement changée, comme l'illustre un cas étudié d'enseignement de la robotique dans une école d'ingénieurs (Collin & Lemaître, 2007). Ce cas montre qu'un cours de robotique peut être structuré soit par les connaissances scientifiques de la microélectronique, à partir des principes physiques et leur modélisation mathématique, soit par l'observation des types de composants électroniques présents sur le marché, des usages qui en sont faits, de l'activité industrielle qui s'y rapporte. Dans le premier cas la pédagogie passe par des cours magistraux de type théorique, dans le second cas elle passe par des travaux d'observation et de manipulation faits par les élèves. Au sein d'une même discipline on peut donc assister à des approches radicalement différentes, qui structurent diversement la pensée des étudiants.

La volonté d'adapter les comportements des étudiants à de l'activité connue favorise en effet une forme de conditionnement mimétique (Lemaître, 2007), qui vise l'intégration de gestes et de réflexes de pensée, à la place de la stimulation de la dimension réflexive et de la prise de distance critique sur le monde. Les contraintes qui pèsent sur l'enseignement supérieur, évoquées plus haut (mise en concurrence des établissements, massification, adaptation aux marchés, professionnalisation des étudiants, etc.), poussent au conditionnement mimétique des étudiants dans l'activité opératoire d'application technique de la connaissance, et la réduction des savoirs à leur utilité pratique. Le risque est de perdre en réflexivité, en prise de distance, en développement d'une pensée critique. Dans les différents modèles d'université

développés depuis le XIXe siècle, l'idéal d'émancipation des individus par la culture, la réflexion, la maîtrise des savoirs, etc., demeure fondamental. Qu'il permette de sédimenter et de transmettre le meilleur de la culture, de produire de la science ou de faire progresser collectivement la société, l'enseignement supérieur est tendu vers cet idéal de progrès intellectuel. La logique de l'adaptation mimétique des individus aux conditions de leurs activités professionnelles présente le risque d'éloigner cet horizon éducatif pourtant à la base de l'enseignement supérieur, ce qui est source de tensions dans l'organisation curriculaire. La réflexivité que permet la démarche scientifique est un objectif coûteux en termes de temps, d'acculturation, d'effort intellectuel. Il s'assortit mal de la tendance à stimuler la reproduction de comportements intellectuels et sociaux standardisés, correspondant aux besoins de la logique du marché des professions et des compétences.

4. Conclusion

La logique utilitariste, qui domine l'enseignement supérieur aujourd'hui, conduit à affaiblir les disciplines académiques comme cadres de légitimation des activités pédagogiques et des objectifs éducatifs. Elle modifie également le rôle des communautés professionnelles d'enseignants et de chercheurs, qui sont davantage amenées à pédagogiser les savoirs scientifiques à des fins de professionnalisation des étudiants. Le modèle de l'université au service de la société, productrice des conditions intellectuelles du progrès (rebaptisé *innovation*), impose de référer les disciplines à des conditions externes à l'institution, liées à la vie des entreprises et des institutions. Ainsi le discours pédagogique produit par les établissements d'enseignement supérieur est-il de moins en moins réglé par les architectures disciplinaires instituées et de plus en plus structuré par les impératifs d'adaptation de l'enseignement supérieur au système de production.

Dans la pratique, les nécessités d'adaptation au marché (en particulier le recrutement des étudiants et le placement des diplômés) conduisent à respecter trois grands principes d'organisation disciplinaire dans l'offre de formation. En premier lieu, les institutions doivent proposer des savoirs scientifiques de spécialité, marques distinctives de leur excellence académique. Ces savoirs, qui correspondent historiquement aux visées théoriques de l'université « libérale », constituent les socles des filières et sont surtout enseignés dans les premières années des cycles universitaires. En deuxième lieu, les établissements d'enseignement supérieur doivent offrir les savoir-faire techniques transférables dans les activités professionnelles visées, en particulier au niveau master. En troisième lieu, ils développent une culture de la mondialisation et des formes de communication correspondant à la figure du nouveau cadre acteur de cette mondialisation, dit « agile » et « nomade ». Les institutions d'enseignement supérieur configurent chacune à sa manière leur curriculum autour de ces trois principes, pour préserver leur avantage concurrentiel sur le marché de l'enseignement supérieur.

Une illusion techniciste inspire le discours pédagogique de l'enseignement supérieur, en masquant sa dimension politique. Dans l'enseignement supérieur, le discours pédagogique et l'organisation disciplinaire qu'il produit engagent en effet chez les diplômés des positions face à la culture et face à leurs futurs métiers d'enseignant, d'ingénieur, de soignant, de juriste, etc. Dans la mesure où ils agissent fortement sur le social, ces rôles professionnels sont politiques, par les responsabilités sociales qu'ils engagent. L'injonction utilitariste qui domine aujourd'hui l'enseignement supérieur, en privilégiant l'adaptation technique des formations aux besoins opérationnels du marché, vise à masquer les présupposés sur lesquels elle repose. Parallèlement, les normes des disciplines ne sont plus produites par les mêmes instances. Les communautés scientifiques des chercheurs et des enseignants, qui régulaient jusque là leurs territoires scientifiques de manière assez autonome, sont contraints d'intégrer dans l'institution les formes de l'innovation normalisées par les entreprises et les politiques publiques, et de reconfigurer les disciplines enseignées dans ce but. Le fait

marquant est donc la dilution du pouvoir d'instituer la discipline à travers un discours pédagogique propre, qui n'est plus réservé à la communauté académique.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON Catherine, CONVERT Bernard, GUGENHEIM Francis & JAKUBOWSKI S. (dir.) (2012). *La professionnalisation. Pour une université « utile » ?* Paris, L'Harmattan.
- BERNSTEIN Basil (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Laval (Québec), Presses universitaires de Laval.
- BERNSTEIN Basil (1990). *Class, codes and control. Volume IV. The structuring of pedagogic discourse*. London and New York, Routledge.
- BOURDIEU Pierre (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, éditions du Seuil.
- BOURDIEU Pierre (1984). *Homo academicus*. Paris, Editions de minuit.
- BOURDONCLE Raymond & LESSARD Claude (2003). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? », in *Revue française de pédagogie*, n°142, janvier-février-mars 2003, p. 131-181.
- BREUVART Jean-Marie (dir) (2005). *Les rythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead*. Heusenstamm, Ontos Verlag.
- BRUNER Jerome (1996) *L'éducation, entrée dans la culture*. 2008, Paris, Retz
- BRUTER Annie & LOCHER Fabien (2008). « Disciplines scolaires », in VAN ZANTEN Agnès (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, PUF, p. 159-163.
- CHERVEL André (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », in *Histoire de l'éducation* n°38. Paris, INRP, p. 59-119.
- COLLIN Ludovic & LEMAITRE Denis (2007). « Le robot comme outil pédagogique dans la formation scientifique des ingénieurs », in Actes du quatrième colloque *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-neuve : Presses universitaires de Louvain, p. 651-660.
- DEWEY John (1938). *Démocratie et éducation*. Paris, Armand Colin, 2013.
- ELLIOTT Imelda, MURPHY Michael, PAYEUR Alain & DUVAL Raymond (2011). *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*. Bruxelles, De Boeck.
- FABRE Michel (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris, Vrin.
- FABRE Michel (2006). « Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme », in *Recherches en éducation*, n°6, janvier 2006.
- FORQUIN Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- LEMAITRE Denis (2013). In revue *Kalim*. Université d'Alger 2.
- LEMAITRE Denis (2011). « Internationalisation des grandes écoles et réformes curriculaires », in MENDEZ Ariel, TCHOBONIAN Robert & VION Antoine, « Travail, compétences et mondialisation ». Paris, Armand Colin, p. 113-125.
- LEMAITRE Denis (2010). Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches. Université de Nantes.
- LEMAITRE Denis (2009). Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle inspiré de Basil Bernstein. In *Revue française de pédagogie*. Lyon, INRP.
- LEMAITRE Denis (dir) (2007). « entre savoirs et identités : la mimesis dans la formation des ingénieurs », in revue *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 40, n°3. Caen, Cerse, p. .
- LEMAITRE Denis (2003). *La formation humaine des ingénieurs*. Paris, PUF.
- LESSARD Claude & BOURDONCLE Raymond (2002). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? », in *Revue française de pédagogie*, n°139, avril-mai-juin 2002, p. 131-154.
- LYOTARD Jean-François (1979). *La condition post-moderne*. Paris, Editions de Minuit.
- ROBY Catherine (2012). « Quelle transmission des Sciences Humaines et Sociales (SHS) dans les Ecoles d'ingénieurs en France ? », in *Transmettre ?*, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, CNAM, Paris, France, 2-6 Juillet, 2012

ROEGIERS Xavier (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles, De Boeck.

SERRES Michel (1992). *Le Tiers-instruit*. Paris, Gallimard.

WHITEHEAD Alfred (1929). "Universities and their functions", in *The Aims of Education*. New York, The Free Press.

WITTORSKI Richard (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.