

libres et à l'abri d'évaluations trop nombreuses (exigeant parfois *ex ante* l'expression des résultats de recherche attendus) et trop intrusives apparaît comme la défense de privilèges obsolètes. L'université, dépendant en Europe très largement du financement public, est obligée de suivre et d'imposer à ses membres de plus en plus d'exigences de productivité aux dépens de la réflexion critique et de la construction de savoirs à long terme. Dans un univers qui dévalorise le livre et qui exige des chercheurs un nombre maximum de publications dans des revues référencées le plus souvent de langue anglaise, et ce, dans un intervalle de temps réduit, la place des sciences humaines et sociales est questionnée (tout au moins dans leurs dimensions réflexives et critiques). Elles ont tendance à s'adapter en adoptant le modèle des sciences dures (recherche collective, quantitative, sur de larges bases de données), aux dépens des perspectives critiques. Tant la capacité d'innovation radicale (vu la maigre place laissée de nos jours à la « marginalité créatrice ») que la capacité de critique risquent de disparaître d'une institution qui deviendrait une sorte de nouvelle fabrique devant produire un maximum d'*outputs* (étudiants employables et adaptables, résultats de recherches utiles devant doper la compétitivité de l'économie). C'est peut-être un danger, tant pour la démocratie que pour la capacité d'innovation réelle à long terme.

# Le rétrécissement de l'intérieur

## *La liberté académique à l'ère de l'Excellence*

L'Atelier des chercheur·e·s pour une désexcellence des universités<sup>1</sup>

Université libre de Bruxelles

### Rien à signaler ?

Le texte qui suit se présente comme un témoignage réflexif sur l'exercice de la liberté académique. Il a été élaboré par un collectif d'enseignant·e·s-chercheur·e·se·s provenant de différentes disciplines, tous attentifs aux et affectés par les transformations contemporaines du monde universitaire. L'université dans laquelle ils et elles pratiquent leur métier est l'Université libre de Bruxelles, située au cœur de l'Europe, là où la liberté – et pas seulement académique – est brandie en valeur cardinale de l'organisation de la cité, comme le signale opportunément son nom.

Comment la liberté académique est-elle vécue et exercée concrètement aujourd'hui dans cette université ? Il apparaît que, comme dans de nombreuses autres universités et institutions de recherche, la question amène à mettre en évidence une situation en porte-à-faux : tandis que la liberté de pensée et « l'engagement sociétal au service de la collectivité » y sont affirmés comme des valeurs suprêmes par l'institution elle-même<sup>2</sup>, les conditions de travail et d'exercice des chercheurs sont telles qu'en réalité, elles vident tendanciellement ces principes de leur substance.

Parmi les chercheurs et enseignants, le premier sentiment est souvent celui de travailler de manière libre. En dehors des devoirs et obligations vis-à-vis de l'institution (en termes de charges de cours, par exemple, de discipline ou de déontologie), la liberté d'organisation du travail semble complète : personne ne dicte, explicitement ou implicitement, le contenu des enseignements, les méthodes pédagogiques à utiliser ou les sujets et projets de recherche à poursuivre. Les témoignages de nombreux enseignants-chercheurs, recueillis à l'occasion de discussions informelles entre collègues,

<sup>1</sup> Pour une présentation de notre collectif, nous renvoyons à notre site <http://lac.ulb.ac.be/LAC/home.html>.

<sup>2</sup> L'Université a même créé en 2018 une association sans but lucratif (ASBL), « ULB engagée », spécifiquement dédiée à « accompagner et soutenir les actions citoyennes et solidaires » (<http://engagee.ulb.be/presentation>).

mais également de journées de réflexion organisées par notre collectif et d'interventions dans des colloques en Belgique et à l'étranger, pourraient accréditer l'idée qu'en matière de liberté académique, la situation est idéale sous les latitudes bruxelloises puisque la plupart disent se sentir totalement libres de traiter les sujets qu'ils veulent, autant aujourd'hui qu'hier.

Cependant, cette liberté est ressentie et vécue dans un monde universitaire qui a désormais un nouveau mot d'ordre : l'Excellence. Cette notion, qui renvoie à l'idée de supériorité et de perfection sans pourtant se référer à aucune valeur ou qualité particulière, a fait son entrée dans les milieux de l'entreprise dans les années 1980 dans un contexte de crise économique. C'est l'entreprise de consultance McKinsey qui donne le ton en publiant en 1982 un ouvrage intitulé *In Search of Excellence* dans lequel elle énonce les principes normatifs d'un nouveau modèle managérial dont l'horizon est l'efficacité au travail. Ce modèle repose principalement sur la mobilisation des désirs de reconnaissance et d'appartenance des travailleurs à travers l'encouragement et la valorisation de la performance individuelle (l'idée étant de produire des « gagners »). Il suppose le classement et la hiérarchisation de tout et de tous et valorise la concurrence et la compétition<sup>3</sup>. La notion d'Excellence fait ensuite son entrée dans le monde universitaire européen au tournant des années 1990 et 2000 à mesure que l'enseignement supérieur et la recherche y deviennent de nouveaux secteurs productifs de l'économie néolibérale, spécialement en matière de nouvelles technologies et d'innovation (ce qu'on appelle aussi « l'économie de la connaissance »)<sup>4</sup>. Cette transformation est encadrée par le « Processus de Bologne » (mis en place entre 1997 et 1998) et la « Stratégie de Lisbonne » (mise en place à partir de 2000) qui visent, entre autres, à faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». Elle a pour conséquence la mise en concurrence des institutions d'enseignement et de recherche qui sont de plus en plus assimilées aux acteurs d'un marché (capitaliste), bien loin d'un principe de redistribution égalitaire et suffisante des moyens (voyez la contribution de Jean Luc Demeulemeester dans le présent volume).

Ainsi conçu, l'enseignement supérieur est devenu le nouveau terrain des managers et de leur outil désormais favori : l'Excellence. Le vœu formulé en 1995 par la Table ronde des industriels européens<sup>5</sup>, un puissant lobby néolibéral appelant à une réforme complète de la « chaîne d'éducation » afin de « rencontrer les besoins de l'économie européenne, de la société moderne et de l'individu » (*sic*), se voit ainsi progressivement

réalisé<sup>6</sup>. Aujourd'hui, plus aucun discours institutionnel dans le monde de l'enseignement et de la recherche n'est épargné par la notion, répétée à l'envi, comme un mantra.

Or, cet avènement ne va pas sans modifier, en les mettant sous tension, les conditions d'exercice du métier (et donc de la liberté qui y est associée) du chercheur et de l'enseignant. En effet, derrière la notion d'Excellence se cache une idéologie qui prétend mesurer et comparer la qualité de tout travail et de toute activité à partir d'indicateurs quantitatifs, de grilles ou de « check lists », c'est-à-dire des indicateurs de productivité, en vue d'établir et de sélectionner les « meilleures » performances. L'Excellence attend de chacun de se rendre plus compétitif dans le ou les secteurs qui le concernent : il s'agit de devenir meilleur comme enseignant, comme chercheur, comme auteur, comme promoteur de thèses, etc. Faire toujours plus, plus vite et plus « payant ». Le corollaire de ce principe est « la folie évaluatrice » : il faut soumettre toute chose, toute personne et tout le temps à l'évaluation<sup>7</sup>. Or, par la nature même de son opération, ce type d'évaluation montrera qu'il y a toujours pour un individu ou une entité des faiblesses auxquelles remédier, des défis à affronter, des opportunités à saisir, des forces à exploiter. L'Excellence est une façon aussi larvée qu'efficace de ne plus accorder, en réalité, aucune importance aux contenus des recherches comme des enseignements, ni au sens qui peut leur être donné : seules comptent les preuves d'activités et de productivité, si possible dans des cénacles (revues, laboratoires, universités) qui ont eux-mêmes été labellisés ou classés « excellents » sur la base d'indicateurs du même acabit, la plupart quantitatifs. Le plus connu d'entre eux qui « classe » l'Excellence des universités, dit « classement de Shanghai », a beau avoir été dénoncé maintes fois comme fondé sur des méthodologies douteuses et produisant des indications dénuées de sens<sup>8</sup>, les responsables universitaires l'attendent chaque année, entre frayeur et excitation, comme des révélations à partir desquelles ils orienteront leurs stratégies.

Par conséquent, ce qui en vient à compter – et à être compté – relève principalement de la logique d'une mise en équivalence productive : non pas « que produis-tu ? », mais « combien produis-tu ? » et, donc, « combien rapportes-tu ? » ? Questions qui appellent nécessairement l'angoisse de la comparaison, tant au niveau individuel qu'institutionnel : « combien produisent les autres ? » et « font-ils mieux (c'est-à-dire plus) que moi ? » ? L'Excellence est le nom donné, dans le monde académique comme dans tous les autres secteurs d'activités, à la mise en concurrence permanente entre tous, invitant au perpétuel dépassement de soi. Il ne s'agit pas simplement d'une

<sup>6</sup> En 2005, Christian Laval, observateur avisé des transformations des systèmes éducatifs, le disait déjà : « Le changement de paradigme scolaire que l'on a observé un peu partout dans le monde depuis une vingtaine d'années se confirme en Europe : l'école est d'abord regardée comme une entreprise de production de capital humain, parmi d'autres entreprises ou lieux de formation. C'est une pensée avant tout économique de l'éducation et de la formation. Elle part d'un présupposé, c'est que les dépenses éducatives ne se justifient que par leur rendement, ou qu'elles se justifient prioritairement par leur rendement, soit social soit individuel » (<http://institut.fsu.fr/La-strategie-de-Lisbonne-et-l.html>) (dernière consultation le 20 octobre 2019).

<sup>7</sup> A. Del Rey, *La Tyrannie de l'évaluation*, Paris, La Découverte, 2013 ; B. Cassin, *Derrière les grilles : sortons du tout-évaluation*, Paris, Fayard/Mille et une Nuits, 2014.

<sup>8</sup> Voir par exemple l'article du *Monde* (16 août 2016) : « Pourquoi le classement de Shanghai n'est pas un exercice sérieux » ([http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/08/16/universites-le-classement-de-shanghai-fortement-discute\\_4983511\\_4355770.html](http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/08/16/universites-le-classement-de-shanghai-fortement-discute_4983511_4355770.html), dernière consultation le 20 octobre 2019), ou plus fondamentalement Y. Gingras, « Du mauvais usage de faux indicateurs », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2008, 5, p. 67-79.

<sup>3</sup> L'histoire de la notion et de l'idéologie de l'excellence brièvement présentée ici est tirée de la notice « Excellence » due à Thomas Heller dans le *Dictionnaire des nouveaux mots du pouvoir* paru en 2007 (Bruxelles, Aden, p. 206-210).

<sup>4</sup> Voir notamment T. Lamarche, *Capitalisme et éducation*, Paris, Nouveaux Regards/Syllepses, 2006.

<sup>5</sup> Consultable sur le site de ce lobby qui regroupe 50 présidents et directeurs généraux de très grandes entreprises [http://www.ert.eu/sites/ert/files/generated/files/document/1995\\_education\\_for\\_europeans\\_-\\_towards\\_the\\_learning\\_society.pdf](http://www.ert.eu/sites/ert/files/generated/files/document/1995_education_for_europeans_-_towards_the_learning_society.pdf) (dernière consultation le 20 octobre 2019).

injonction mais d'un principe d'organisation. Les études et analyses des effets de cette idéologie ne manquent pas... et pourtant les autorités académiques continuent à s'y accrocher sans jamais la remettre fondamentalement en question<sup>9</sup>.

Or, dans un milieu universitaire où la liberté académique reste brandie comme une valeur cardinale, cette idéologie de l'Excellence et les pratiques qu'elle suppose entravent, par rétrécissement interne de cette liberté, l'exercice même d'un travail universitaire libre. Tel est l'argument qui sera développé dans les pages qui suivent. Il s'articule en deux moments. Dans un premier temps, nous tenterons d'identifier les dispositifs qui se déploient au nom de l'Excellence et qui exercent, *de facto*, un contrôle sur la liberté académique, mais de façon indirecte ou implicite. Dans un second temps, nous montrerons que l'organisation temporelle des activités requise et instaurée par un univers régi par les lois de l'Excellence hypothèque les conditions pratiques d'un exercice de la liberté académique, qui requiert un rapport au temps peu compatible avec le fonctionnement de cet univers en expansion.

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le faire ailleurs<sup>10</sup>, nous appuierons nos analyses sur la récolte et le partage de témoignages de collègues, membres et sympathisants de notre collectif, qui rapportent les situations concrètes qu'ils et elles expérimentent quotidiennement dans leur travail. En ce sens, nous écrivons à la fois en tant qu'observateurs participants et que participants réflexifs, d'où l'usage de la première personne du pluriel dans la suite de ce texte : nous entendons insister de la sorte sur le fait que nous sommes bien des sujets vivant l'expérience dont nous parlons, mais qui la vivons parmi d'autres, avec qui nous la partageons au quotidien.

## Des contenus d'activités soumis à de multiples formes de contrôle indirect

S'il existe au sein de notre université très peu, voire aucun dispositif qui se donne pour fonction de contrôler directement les contenus des activités académiques, il ne faut pour autant pas sous-estimer les effets d'autres encadrements qui opèrent

<sup>9</sup> À titre indicatif – tant il serait vain de vouloir citer tous les travaux consacrés aux transformations des institutions de recherche et d'enseignement sous les effets du dogme de l'Excellence –, nous renvoyons à l'ouvrage fondamental de N. Aubert et V. de Gauléjac, *Le Coût de l'excellence*, Paris, Seuil, 1991, ou, en ce qui concerne le monde universitaire, à celui de B. Readings, *The University in Ruins*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996 (trad. fr. *Dans les ruines de l'Université*, Montréal, LUX, 2013) ; le chapitre 2 y est spécifiquement consacré à l'idée d'excellence. La revue *Esprit* consacrait en juillet 2012 un numéro consacré aux « Mirages de l'Excellence » tandis que notre collègue Éric Muraille a également mis en question « le choix de l'Excellence » posé par le FNRS en 2011 (E. Muraille, « L'excellence scientifique en question », *Revue de questions scientifiques*, 2016, 187, p. 529-548).

<sup>10</sup> LAC (L'Atelier des Chercheur-e-s pour une désexcellence des universités), « La méthode BVLM. Formes et enjeux des modes d'évaluation de la recherche », in E. Zaccai, B. Timmermans, M. Hudon, B. Clerboux, B. Leclercq et H. bersini (éds), *L'évaluation de la recherche en question(s)*, Bruxelles, Académie Royale de Belgique, Mémoire de la Classe des Sciences, 2016, tome 8, n° 2113, p. 111-128 ; Id. « Gouverner l'enseignement par et pour les chiffres », *Bruxelles en mouvements*, 2017, 286, p. 22-24.

principalement à travers la capture de notre temps et l'imposition d'impératifs exogènes à nos métiers et qui ont pris une place grandissante au cours des quinze dernières années. En tant qu'enseignants et chercheurs à l'université, nous sommes en effet de plus en plus mobilisés par une série de tâches à effectuer, qui réduisent d'autant le contrôle que nous pouvons exercer sur la mise en œuvre d'un travail libre. Parmi ces tâches obligées et croissantes, nous en relevons cinq différentes, qui nous semblent particulièrement symptomatiques des évolutions actuelles.

Les tâches administratives et les aspects bureaucratiques du travail universitaire ont été considérablement gonflés, à travers un processus permanent de réformes liées, précisément, à la mise en place de dispositifs de quantification en vue de l'évaluation et de la mise en concurrence des universités, voire des départements à l'intérieur d'un même établissement, dans un environnement désormais perçu comme un marché productif se déployant à la fois à l'échelle internationale et locale (les concurrents les plus lointains prennent autant d'importance que les concurrents proches aux yeux des gestionnaires de l'université ; dans l'évolution actuelle, il n'y a aucune substitution d'un « autrui significatif » étranger à un *alter ego* autochtone, mais addition et imbrication croissantes des figures de la concurrence). En ce qui concerne les enseignements, la liste de ces tâches contient notamment la rédaction de plus en plus formelle des fiches descriptives des cours, l'accompagnement des étudiants de plus en plus nombreux par rapport au nombre d'enseignants<sup>11</sup>, l'adaptation à des programmes de plus en plus différenciés en termes de publics et de filières (et donc multiplication des interlocuteurs administratifs, des jurys d'année, des messages électroniques, etc.), le suivi administratif des étudiants en mobilité internationale, etc. Du côté de la recherche, l'amplification des tâches est principalement liée aux exigences liées à sa gestion : encodage régulier des publications sur des plateformes servant à les rendre visibles, communications avec les médias, multiplication des opérations de rédaction et d'encadrement administratif des collaborations interuniversitaires, suivi comptable et financier des projets de recherche sans plus de support administratif, etc. Ces tâches, si elles ne sont pas présentées comme formellement obligatoires, sont néanmoins rendues incontournables dans la mesure où les données qu'elles contribuent à consigner servent déjà ou serviront bientôt de critères d'évaluation, de sélection, voire de recevabilité formelle des candidatures, tant personnelles que collectives, pour des postes ou des appels à projets. En d'autres termes, le gonflement des tâches administratives sert à standardiser nos façons de faire (d'enseigner, d'évaluer, de publier, etc.) et à nous rendre producteurs d'indicateurs utilisés ensuite pour nous mettre en compétition les uns avec les autres. Car l'obligation pour nos institutions de « s'ouvrir à l'international » suppose de rendre possible notre présence dans les relevés, les décomptes et les classements opérés par des dispositifs transnationaux, tant publics que privés, de métrologie de la recherche et de l'enseignement.

<sup>11</sup> En Belgique francophone, l'augmentation du nombre d'étudiant-e-s dans l'enseignement supérieur a été très importante au cours des 20 dernières années (+ 40 %), comme en attestent les graphiques repris par l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) : <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques/indicateurs>, sans que les moyens alloués augmentent de façon proportionnée.

Le nombre d'évaluations auxquelles nous devons nous soumettre et de rapports que nous sommes tenus de produire a également connu une forte croissance dans un passé récent. D'un côté, ces obligations d'évaluation démultipliées occupent une portion de plus en plus importante du travail universitaire. En voici quelques exemples : rapports d'entités de recherche pour les agences d'évaluation publiques ou assimilées, rapports périodiques des chercheurs permanents du Fonds national de la recherche scientifique (FNRS) en vue de leur évaluation individuelle, évaluation continue des doctorants et des assistants par la mise en place d'une procédure d'accompagnement avec rapports et épreuves obligatoires, rapports sur les activités antérieures en vue d'obtenir ou de renouveler des postes ou des ressources au sein même d'une université, ou encore mise en place et suivi des campagnes d'évaluation des enseignements. Il faut souligner ici que ces tâches s'ajoutent à celles qui ont toujours existé dans le monde de la recherche et de l'enseignement, à savoir les différentes formes d'évaluation par les pairs de la publication, de la diplomation, du financement ou du recrutement. Mais, d'un autre côté, l'inflation des dispositifs d'évaluation a également pour effet de dévaloriser toute pratique qui ne s'y soumet pas. Comme l'écrit Christophe Dejourn, « ce qui se dérobe à l'évaluation serait suspect de collusion avec la médiocrité ou l'obscurantisme »<sup>12</sup>. Or, une part essentielle du travail de l'enseignant-chercheur n'est pas mesurable et échappe donc à toute évaluation. Et parmi ces dimensions invisibles, il y a l'exercice de la liberté académique : liberté de prendre du temps pour chercher et pour penser, d'expérimenter des modalités d'enseignement, de reformuler ou de refuser un appel à projets, de publier dans des revues ou auprès de maisons d'édition moins bien cotées mais plus appropriées, etc.

Les nouvelles modalités d'attribution des budgets de la recherche, fondées sur la compétition censée assurer l'excellence scientifique, génèrent des inégalités non seulement budgétaires, mais également temporelles. La mise en concurrence des établissements universitaires amène les enseignants-chercheurs à devoir répondre aux appels à projets des bailleurs de fonds publics ou privés considérés comme prestigieux (projets financés par les instances européennes, subventions ERC, bourses Marie Curie, etc., autant d'institutions dont les leitmotifs sont la visibilité, l'attractivité et l'Excellence<sup>13</sup>). Participer à ces appels extrêmement compétitifs soulève trois formes de charges temporelles qui grèvent, paradoxalement, la temporalité de la recherche. D'abord, participer à ces appels coûte énormément de temps, notamment en tâches de coordination et d'administration, avec des partenaires parfois obligés. Bien souvent, ce temps est ensuite perdu, lorsque le projet n'est pas retenu. Ensuite, leur gestion financière, le rapportage obligatoire, le remplissage de cadastres d'emploi du temps

(*time sheets*), les nombreuses réunions de coordination entre les multiples partenaires, etc., écartent les participants de la recherche elle-même en étant très consommateurs de temps. Enfin, les plus prestigieux de ces financements permettent – paradoxalement – à celles ou ceux qui les obtiennent de libérer du temps pour leurs recherches, laissant les tâches d'enseignement et de gestion de l'université à celles et ceux qui n'ont pas pu obtenir de tels moyens. Ce système de reconnaissance de l'excellence admet ainsi implicitement que le temps des chercheurs est trop chargé pour faire de la bonne recherche, pour la faire librement, et que pour atteindre cet idéal, il faut libérer le temps du chercheur de toutes les autres tâches qui grèvent le travail de celles et ceux qui n'excellent pas selon ces critères.

Le caractère historiquement nouveau de ces tâches et la difficulté que rencontrent la majorité des académiques à les mener de front<sup>14</sup> sont avérés par l'omniprésence d'une injonction ubiquiste à la formation : formation à la sélection et à l'encadrement des doctorants, formation à la communication médiatique, formation à la gestion administrative des contrats, formation à l'activité sur les réseaux sociaux, formation aux nouvelles modalités de communication pédagogique (MOOC, etc.), formation à la gestion du personnel, etc. L'explosion du nombre de ces formations qui sont de moins en moins facultatives témoigne implicitement – ou indirectement – d'un remplissage du temps « libre » du travail universitaire par une série de tâches jusqu'il y a peu inconnues du personnel académique.

L'injonction à la « visibilisation » du travail scientifique est devenue mot d'ordre : on nous enjoint à publier beaucoup, vite et donc mal, de préférence en anglais et dans des revues internationales que les classements auront classées « A » plutôt que « B ». En somme, il faut publier pour être compté, donc pour compter, plutôt que pour être lu. « Ne faites pas de la recherche, mais écrivez des papiers », résume ironiquement Grégoire Chamayou pour signaler cette dérive de la course à la visibilité par la publication<sup>15</sup>. Tout le temps consacré à l'écriture d'articles (bien plus encore que de livres, qui ne comptent (presque) plus) est censé, selon l'idéologie de l'Excellence, refléter fidèlement l'activité de recherche ; mais écrire, ce n'est pas faire de la recherche, c'est en fournir le compte-rendu et les résultats. Or, ce temps de construction des résultats de la recherche n'est pas comptabilisé. En plus, il est demandé aux chercheurs d'être actifs sur les réseaux sociaux et dans les médias pour faire valoir leurs recherches – qui, pendant ce temps, n'avancent pas (sauf si elles sont confiées à d'autres, aux petites mains qui restent dans l'ombre médiatique et académique). Par ailleurs, pour rester crédibles, les centres de recherche se voient dans l'obligation de donner des preuves visibles de leur activité scientifique en organisant séminaires, colloques, invitations prestigieuses, dont l'organisation et la tenue prennent un temps considérable pour les

<sup>12</sup> C. Dejourn, *L'Évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*, Paris, INRA, 2003.

<sup>13</sup> Le Conseil européen de la recherche (ERC) se donne « pour mission d'encourager la recherche de la plus haute qualité en Europe grâce à un financement concurrentiel et de soutenir les recherches exploratoires lancées par les chercheurs dans toutes les disciplines sur base de l'excellence scientifique ». Les projets sont sélectionnés « par le biais d'une procédure concurrentielle ouverte » dans laquelle « l'excellence scientifique est l'unique critère de sélection » (source : <https://erc.europa.eu/about-erc/fr>). Pour être en mesure de démontrer leur « excellence », autrement dit pour que celle-ci puisse être mesurée, tous les candidats doivent faire valoir leurs travaux selon une métrologie standardisée et universellement valable (mais donc incontournable), indépendamment de toute question relative aux contenus, qui eux sont libres puisque la recherche peut concerner « n'importe quel domaine plutôt que d'être influencée par les priorités établies par le monde politique ».

<sup>14</sup> M. Berg et B. K. Seeber, *The Slow Professor. Challenging the Culture of Speed in the Academy*, Toronto, Toronto University Press, 2016, p. 16. Un sondage effectué aux États-Unis en 2001 par le MIT rapporte que 68 % des académiques estiment ne pas être en mesure de remplir toutes leurs tâches, quelle que soit l'intensité de leur travail.

<sup>15</sup> G. Chamayou, « Petits conseils aux enseignants-chercheurs qui voudront réussir leur évaluation », *Revue du MAUSS*, 33/1, 2009, p. 217.

chercheurs et les enseignants, surtout chez les plus jeunes. La valeur scientifique de ces activités reste cependant le plus souvent modeste, voire décevante.

Ainsi, l'injonction à la productivité académique permanente génère un formatage – indirect mais palpable – de la pensée et de ses formes d'expression : pour publier beaucoup, il faut se conformer aux manières communes d'écrire et de penser (celles véhiculées par les revues dominantes). Ce formatage permet ensuite de gagner du temps pour publier encore plus. Les formations proposées aux promoteurs de thèses diffusent des outils standardisés destinés à éviter les retards dans la production des thèses, dont les formats eux-mêmes sont de plus en plus normés, éliminant progressivement la possibilité d'une liberté en matière d'expression. Les mêmes tendances s'observent en matière d'enseignement. Il s'agit désormais de transmettre des contenus de connaissance de manière rapide et conviviale : formats courts de publication ou de communication (« Ma thèse en 180 secondes »), capsules vidéo d'enseignement (MOOC<sup>16</sup>) ou pièces de vulgarisation scientifique disponibles sur la toile, autant de dispositifs visant à intensifier et à individualiser la temporalité de l'enseignement. D'un autre côté, l'injonction à calquer, voire à multiplier, l'offre des cours à partir de phénomènes de mode (thématiques considérées comme indispensables, c'est-à-dire qu'elles « rapporteront » des étudiants) ou de chiffres conjoncturels a pour effet, spécialement au niveau des masters, de standardiser les formations ouvertes dans les universités, d'affaiblir les formations classiques et de délaissier la formation de base des étudiants. C'est aussi cette logique qui prévaut à la création de chaires profilées en fonction d'un *benchmarking* interuniversitaire et qui s'effectue au détriment de la diversité des profils d'enseignants.

Comme on le voit, ces nouvelles exigences liées à la diffusion de l'idéologie de l'Excellence ont des conséquences palpables sur la libre disposition du temps et la liberté d'action des travailleurs de l'université. « La pression, l'intensification du travail, la culture de l'urgence, l'exigence du toujours plus » se normalisent dans le monde académique<sup>17</sup>. Les souffrances au travail dans le monde universitaire, que des études de plus en plus nombreuses mettent en exergue, ne sont pas étrangères à cette course à l'excellence, aux pressions qui lui sont structurellement associées<sup>18</sup>. En réalité, dans quelle mesure reste-t-il aujourd'hui un temps autonome et non fragmenté pour

les enseignants-chercheurs? Que reste-t-il du temps long de la recherche, qui à son tour nourrit l'enseignement? La contrainte administrative couplée à l'injonction à l'Excellence sont les outils de la capture de l'emploi du temps, des outils de coercition indirecte donc, car cette captation par les dispositifs de la mise en concurrence et en équivalence généralisée réduit significativement le champ des possibilités de penser, et donc aussi de critiquer.

## L'atomisation temporelle de la possibilité de penser

Si la liberté académique peut être définie de différentes façons, à partir de notions comme l'autonomie ou l'autogestion des formes et des contenus de la recherche et de l'enseignement à l'université, elle peut aussi être définie comme la possibilité de développer une pensée critique de fond. Comme l'écrit Plínio Prado, « il n'y a pas d'université sans une référence première, fondamentale, à un principe d'indépendance. Nous voulons parler du principe de l'indépendance même de la pensée, de la liberté de l'esprit, que l'on nomme *autonomia* »<sup>19</sup>. Or, tout ce qui vient d'être dit sur le monde soumis à l'Excellence conduit tout simplement à réduire à presque rien le temps disponible et nécessaire au déploiement d'une pratique professionnelle où « il est question de se perdre, de se méprendre et de se reprendre », autrement dit de développer une pensée indépendante et critique<sup>20</sup>.

Par ailleurs, la combinaison de la dépendance de plus en plus grande de l'université vis-à-vis de financements extérieurs et de sa soumission aux principes de la concurrence généralisée (voir *supra*) génère des fractures au sein du corps universitaire, traçant insidieusement une ligne de démarcation entre les « stars » (ceux qui sont passés du côté de l'Excellence, qui peuvent désormais revendiquer ce label) et les « losers » qui sont restés sur le banc des non appelés (souvent le banc de leurs enseignements, le banc des projets locaux qu'ils développent avec des partenaires modestes et ancrés dans les territoires). Cette démarcation entre les « gagnants » et les « perdants » de l'Excellence, entre les champions et les canards boiteux, alimente une contrainte morale implicite, une sorte de solidarité obligée avec les gagnants, puisque ces derniers, témoignant de la valeur de l'institution, deviennent plus difficilement critiquables.

Mais combien de petites mains invisibles faut-il pour un champion brillant? La question n'est pas rhétorique, mais pratique – et politique. En effet, le *star system* académique repose sur et s'inscrit dans un renforcement de la structure pyramidale des travailleurs de l'université. Les pressions subies et consenties par ceux qui sont arrivés en haut de la pyramide (qui sont nommés, donc) sont reportées sur les précaires

<sup>16</sup> Un MOOC (pour « massive open online course ») est une formation en ligne ouverte à tous (FLOT pour l'acronyme français, qui n'est pas sans évoquer le flot et le flux, sur ou dans lequel « surfer »...).

<sup>17</sup> V. De Gaulejac, *La Recherche malade du management*, Versailles, Quae, 2012, p. 14.

<sup>18</sup> Il ressort de ces enquêtes que les situations de souffrance au travail ne sont pas du tout négligeables à l'université. Elles sont même plus importantes que dans beaucoup d'autres milieux professionnels. Et pourtant, on en parle moins facilement qu'ailleurs, car exposer une vulnérabilité personnelle revient à exposer un décalage avec la culture d'hyperperformance et le surinvestissement dans le travail propres au milieu académique. Voir entre autres : J.-P. Brun, C. Biron, J. Martel et H. Ivers, Évaluation de la santé mentale au travail. Une analyse des pratiques de gestion des ressources humaines, Montréal, IRSST, 2003; N. Dyke et F. Deschenaux, *Enquête sur le corps professoral québécois. Faits saillants et questions*, Montréal, Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université, 2008; S. Guthrie, C. A. Lichten, J. van Belle, S. Ball, A. Knack, J. Hofman, *Understanding mental health in the research environment. A Rapid Evidence Assessment*, RAND Corporation, 2017, [www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR2022.html](http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2022.html); et plus récemment la grande enquête menée en Flandre auprès des doctorant-e-s par K. Levecque, F. Anseel, A. De Beuckelaer, J. Van der Heyden, L. Gisle, « Work organization and mental health problems in PhD students », *Research Policy*, 2017, 46, p. 868–879, dont les résultats sont relayés dans J. Walraven, « Les cerveaux cramés de l'université flamande », *Médior*, 2017, 5, p. 80–87.

<sup>19</sup> P. Prado, *Le Principe d'Université*, Paris, Lignes, 2009, p. 11.

<sup>20</sup> P.-J. Laurent, *Devenir anthropologue dans le monde d'aujourd'hui*, Paris, Karthala, 2019, p. 11.

de l'université (qui sont de plus en plus nombreux) ainsi amenés à travailler dans un rapport de subordination par rapport à leurs promoteurs ou promotrices. Car « l'Excellence » s'accommode bien de l'exploitation du travail d'autrui, surtout si ce dernier est statutairement et structurellement plus faible. Dans ces conditions, lorsqu'on est au bas de la pyramide, il devient encore plus difficile de maintenir du temps pour une pensée autonome.

Ainsi, peu à peu, par rétrécissement de notre temps « autogéré », par soumission croissante à des critères de sens (et de financement) exogènes et étrangers à nos questionnements, par solidarité obligée vis-à-vis des gagnants et par autocensure, notre liberté académique, c'est-à-dire notre possibilité de déployer une pensée critique, autonome, cherchant à aller au fond des choses plutôt qu'un savoir indexé sur les préoccupations des institutions qui octroient les financements, se trouve elle-même de plus en plus étriquée. « En multipliant les tâches qui pèsent sur leurs épaules, l'université du XXI<sup>e</sup> siècle appuie là où cela fait mal : elle prie ses travailleurs d'en faire toujours plus, plus vite, plus loin et plus mal, écrit Anne-Emmanuelle Bourgaux ; or, en tant que perfectionnistes, ce sont les derniers à pouvoir répondre à cette sollicitation sans dégât majeur. Elle les somme d'abandonner ce qu'ils sont et de devenir ce qu'ils ne sont pas. Elle les place dans un conflit de loyauté insoluble entre ce qui est attendu d'eux et ce qu'ils attendent d'eux-mêmes. La seule manière de faire de plus en plus sans le faire (beaucoup) plus mal est de rogner sur les loisirs, sur le temps de sommeil, sur la vie non professionnelle. »<sup>21</sup>

Ainsi, nous avons de moins en moins de temps et de moyens pour être les auteurs des questionnements qui nous occupent et pour développer une puissance d'imagination, exercer une pensée rebelle et une subjectivité résistante. La « quête de la vérité », et non celle « de vendre à tout prix des "produits" »<sup>22</sup>, qui est pour bon nombre d'enseignants-chercheurs la raison du choix de ce métier, est laminée par une productivité dont le sens, l'usage et l'intérêt leur échappent. Ils ont de moins en moins le temps et les moyens de désapprendre et de se tromper, d'identifier, d'étudier et de proposer d'autres manières de faire ou d'être, ou encore d'expérimenter des manières transversales et dissidentes, singulières et partagées de s'opposer aux pouvoirs souverains, ceux du pragmatisme, des faits indiscutables ou du crédit institutionnel<sup>23</sup>. Alors que, comme le dit si justement Plínio Prado, le principe d'université est précisément « de n'être subordonné à aucun pouvoir ni à aucune finalité extérieurs : économique, politique, idéologique, médiatique, technique ou technocratique ».

## Conclusion

Les différents appels au « ralentissement » du monde académique (qui se font entendre dans bien d'autres sphères également) ou, en ce qui nous concerne, à l'émancipation par rapport à l'idéologie de l'Excellence mettent en lumière ce qui nous semble constituer l'effet ultime engendré par les réformes contemporaines : instaurer un état de pauvreté temporelle, dans lequel nous manquons toujours de temps. Or, si le temps manque, pourquoi et comment se donner du temps *libre* ? À un monde de la stabilité succéderait un monde de la productivité (professionnelle, organisationnelle et institutionnelle), présentée comme gage – et signe – de la qualité (ou de l'Excellence) scientifique.

Ce texte a essayé de montrer que la multiplication des dispositifs déployés afin de mettre en œuvre cette politique néolibérale porte en réalité gravement atteinte à l'exercice concret de la liberté académique. Le temps non comptabilisé ne se compte pas, et ne compte pas ; or, le temps de la liberté académique, par définition, ne se planifie pas, et donc n'a pas de mesure. L'exercice de la liberté académique ne peut pas être accéléré, cela est un non-sens ; mais il peut – et il doit – être entretenu, non pas seulement en principe, mais aussi en pratique. Si la pauvreté temporelle est politique<sup>1</sup>, la lutte pour redonner sa valeur au temps de l'enseignement et de la recherche le sera également.

En ce sens, cette lutte ne peut être que celle de collectifs et de communautés mobilisés qui opposeront à la pauvreté de l'Excellence le foisonnement et la richesse de leurs pratiques ainsi qu'une inlassable dénonciation des effets de l'Excellence sur nos vies, nos pensées et nos corps.

<sup>21</sup> A.-E. Bourgaux, « Professeur(e) d'université : un sport de combat ! », *Démocratie*, n° 7-8, 2017, p. 3.

<sup>22</sup> Y. Gingras, *Les Dérives de l'évaluation de la recherche. Du bon usage de la bibliométrie*, Paris, Raisons d'agir, 2014, p. 99.

<sup>23</sup> P. Prado, *op. cit.*, p. 12.

<sup>1</sup> M. Berg et B. K. Seeber, *op. cit.*, p. 32.