

Alberto L. Bialakowsky¹, M. Mercedes Patrouilleau² et Cecilia M. Lusnich³

Rationalités universitaires et travail en Amérique latine sous le néolibéralisme

En Amérique latine comme ailleurs dans le monde, les systèmes modernes d'éducation supérieure se sont développés par un transfert international de concepts, de modélisations et d'expériences en matière organisationnelle [Brunner, 1990]. Dans un premier temps, l'Amérique latine fut sous l'influence du modèle espagnol, transposé de l'Europe aux colonies. Ce sera ensuite le modèle napoléonien d'universités contrôlées par l'État qui viendra peser de tout son poids au moment où l'Université voit le jour au XIX^e siècle en Amérique latine. Au Brésil, cette éclosion n'a lieu qu'au XX^e siècle, adossée au projet de construction nationale [de Sousa Santos, 2005]. Mais sur un plan culturel, l'Université est aussi l'héritière « de la raison moderne et d'une forte croyance dans les humanités et le progrès scientifique par des universitaires habités par un certain optimisme » [Mollis, 2006, p. 87].

C'est également cet esprit de progrès qui, en 1918⁴, inspire le mouvement fondateur de la Réforme né à Córdoba (Argentine), mouvement qui occupera une place importante dans l'imaginaire politique et intellectuel de l'Amérique latine, relayant l'aspiration démocratique qui alors se fait jour [Brunner, 1990]. Ce sera par exemple la participation des étudiants au gouvernement des institutions universitaires, ou encore l'instauration d'une « liberté de chaire »⁵. Ces avancées ont été réalisées dans un contexte de modernisation des sociétés latino-américaines, en parallèle avec l'émergence des classes moyennes, au moment où le mouvement étudiant se percevait comme l'avant-garde de cette marche vers la liberté, la science et la raison. La notion de « diffusion universitaire »⁶ trouve son origine dans ce mouvement, qui marque aussi un premier moment de solidarité entre ouvriers et étudiants.

¹ Sociologue, professeur titulaire, directeur du projet de recherche UBACyT S064 : « Populations en voie de disparition dans une nouvelle époque. Analyse des processus institutionnels de travail et sujets collectifs en rapport avec une praxis transdisciplinaire », Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. E-mail : albiala@gmail.com.

² Sociologue, boursière du doctorat au projet de recherche UBACyT S064.

³ Sociologue, membre du projet de recherche UBACyT S064.

Version française de Lucía Vera.

⁴ La Reforma Universitaria Argentina de 1918 (Réforme universitaire argentine) est un mouvement réformiste initié à l'Université de Córdoba (Argentine) avec, à sa tête, Deodoro Roca et d'autres leaders étudiants. Ce mouvement s'est ensuite étendu aux autres universités du pays. Parmi ses principes fondateurs, on peut mentionner l'autonomie universitaire, le cogouvernement, la diffusion universitaire et la mise en place de concours pour l'obtention de postes de professeurs. La Réforme adoptée en Amérique latine était inspirée d'un modèle d'université démocratique, en opposition au modèle scolastique et « corporatiste ».

⁵ « Libertad de cátedra » en espagnol. Suite à une réorganisation des chaires universitaires et du concours d'agrégation, les enseignants jouissent d'une autonomie de pensée et d'expression dans le domaine scientifique et civil. C'est l'instauration d'une « liberté de chaire » (ou « liberté académique »). Dans le même sens, les universités deviennent des entités autonomes, leurs instances de gouvernement restant à l'abri de toute intervention de l'État.

⁶ En Amérique latine, les activités universitaires sont l'enseignement, la recherche et la « diffusion ». Cette dernière mission désigne les activités qui ne sont pas confinées à l'étude académique au sens strict et prennent la forme d'un transfert de connaissances en direction de la société.

Les structures universitaires modernes ne se consolident que durant la deuxième moitié du xxe siècle, dans un contexte de croissance, de diversification et d'amélioration des systèmes éducatifs dans la région. Cette époque est marquée par une augmentation mondiale de la population estudiantine. Le nombre d'étudiants latino-américains est ainsi passé de 270 000 en 1950 à quelque 9 millions en 2004 [Lopez Segrera, 2006, p. 30]. Pourtant, les indicateurs d'accès à l'université restent souvent inférieurs à ceux observés dans les pays développés. En 2001, le taux de fréquentation universitaire était de 17,4 % seulement chez les jeunes âgés de 18 à 23 ans vivant en Amérique latine, contre un chiffre avoisinant les 60 % dans les pays développés [ibid., p. 31].

La raison universitaire à l'épreuve de l'histoire et des avancées du néolibéralisme

Depuis la décennie 1980, l'université publique évolue au rythme des transformations radicales imposées par certains organismes internationaux aux États et visant à conformer les politiques universitaires à de nouveaux critères. Depuis les années 1980 et 1990, la Banque mondiale appuie et finance des réformes telles que celle initiée en Argentine, où l'accent a été mis sur une approche quantitative favorisant le contrôle, la mesure au détriment d'une évaluation de la qualité académique. En parallèle, sous l'impulsion de l'Organisation mondiale du commerce, l'éducation supérieure tend progressivement à être considérée comme un bien économique et exportable, semblable à n'importe quelle autre marchandise, dans la perspective d'une dérégulation des activités universitaires [de Sousa Santos, 2005 ; Garcia Guadilla, 2006].

Face à l'avancée du néolibéralisme dans les années 1990, l'autonomie des universités apparaît comme une dernière poche de résistance, au moment même où celles-ci sont tenues de rendre des comptes sur un plan budgétaire, mais aussi de satisfaire aux exigences internationales en matière d'évaluation et de contrôle financier. Les universités doivent par ailleurs affronter une dynamique globale d'hétérogénéisation de l'offre éducative. Sans oublier les problèmes posés par l'internationalisation, la marchandisation et le développement d'une éducation virtuelle [Vaccarezza, 2006]. Le concept même de qualité éducative tend à s'adapter aux exigences du marché et à ses codes culturels (la liberté individuelle, les élections libres, la recherche du profit, l'efficacité et la productivité). Par conséquent, la qualité est appréhendée comme une donnée quantifiable et mesurable⁷.

L'offre de services éducatifs subit quant à elle les effets d'un processus de segmentation [De Sousa, 2005] ou de différenciation [Garcia Guadilla, 2003], tandis que, dans le même temps, les universités publiques perdent peu à peu leur légitimité. Ce sont les effets de la privatisation et de la rupture du « contrat social » qui les unissait jusqu'alors à l'État [Mollis, 2003]. En matière d'enseignement et d'apprentissage, ces transformations favorisent l'émergence d'un savoir appréhendé sous l'angle marchand par les étudiants. Les diplômés en viennent à recouvrir le statut de marchandises, la

⁷ Cf. Dias Sobrinho [2007]. L'Argentine vote par exemple en 1995 une loi sur l'enseignement supérieur dessinant un cadre réglementaire dans un champ institutionnel pourtant traditionnellement hostile à l'intervention de l'État. Cette loi donnera naissance à un organisme tel que la Commission nationale d'évaluation et d'accréditation universitaire (CONEAU), chargé d'une évaluation externe des programmes et projets universitaires. On note un projet du même ordre au Brésil où, depuis 2005, un nouveau système vise à ce que l'évaluation remplisse une fonction essentiellement sociale, pédagogique et tournée vers la formation. Ce système doit s'appliquer de manière démocratique, plurielle et participative, et s'appuyer sur des critères tels que la valeur sociale produite, le sens professionnel et l'exigence éthique et politique en matière de formation [Dias Sobrinho, 2007].

relation étudiant/enseignant devient déséquilibrée. Sur le plan culturel, l'influence croissante des modèles étrangers, à commencer par celui des États-Unis, ne trouve sur son chemin aucune critique interne. L'accent est mis sur la promotion des études de troisième cycle et sur les effets induits de la recherche pour le marché, tandis que l'enseignement portant sur les peuples indigènes d'Amérique du Sud n'a plus sa place dans les canons universitaires [Sandoval Forero, Guerra Garcia, 2007]. Toutes ces évolutions ont eu pour effet de transformer le processus de travail universitaire. Les exigences accrues vis-à-vis des enseignants, placés sous la menace permanente d'une requalification et de nouveau soumis à des relations hiérarchiques au nom d'un discours valorisant la recherche, ne sont jamais que le reflet d'un discours plus général mettant l'accent sur la productivité individuelle et la concurrence. Dans une perspective critique, il convient donc de souligner à quel point les universités ont pu être affectées dans leurs pratiques de recherche et d'enseignement au moment où le capitalisme franchissait une nouvelle étape de son histoire contemporaine.

Les processus sociaux de travail à l'oeuvre dans la production du savoir universitaire

Au regard des formes complexes du travail de production du savoir universitaire, il peut être intéressant de s'arrêter un instant sur les pratiques de recherche et d'enseignement. Ces pratiques s'organisent autour d'un processus social de travail qui possède ses méthodes et logiques de distribution propres, s'appliquant tant aux producteurs qu'aux produits, de manière explicite ou implicite, et justifiés par les présupposés mêmes de l'investissement et de la production académique. La thèse d'une « géopolitique du savoir et du pouvoir » élaborée par M. Mollis renvoie directement à l'idée d'une division internationale : d'un côté les pays qui consomment le savoir produit par les centres économiques et culturels de la globalisation, de l'autre, ceux qui donnent aux institutions universitaires de la périphérie la fonction économique de mobilisation des « ressources humaines » [Mollis, 2003, p. 208]. D'autres auteurs vont dans le même sens [Lopez Segrega, 2006 ; Gonzalez Casanova, 2001], en soulignant l'émergence de conceptions nourries tant par l'idéologie de marché que par les pratiques entrepreneuriales, et guidées en premier lieu par l'obtention de profits - avec toutes les conséquences que l'on peut imaginer sur les systèmes éducatifs d'Amérique latine.

Les logiques à l'oeuvre dans l'élaboration de la connaissance universitaire peuvent, par hypothèse, être appréhendées à partir d'une analogie avec les processus sociaux caractéristiques du travail manufacturier. Historiquement, l'Université, en tant qu'institution, et les pratiques académiques d'enseignement, d'apprentissage et de recherche, ont été construites à partir de principes sous-jacents aux logiques de production, d'accumulation et de distribution pouvant être rattachés au paradigme tayloriste et fordiste de production, concepts que l'on applique habituellement aux études portant sur les processus de travail propres à la manufacture.

L'« organisation scientifique » du travail introduite par le taylorisme peut être résumée en trois grands axes : l'introduction des normes de production, la métrique des temps, et la séparation entre, d'une part, les rôles productifs de planification et, d'autre part, l'exécution. Ultérieurement, avec la chaîne de montage fordiste, la production en série, standardisée devient la norme et la règle. C'est ainsi que l'économie du temps, les technologies de contrôle et de mesure du travail conduisent à la production de masse [Slaughter, 1998 ; Antunes, 2005].

En appréhendant tous ces éléments comme autant d'instruments de lecture, il apparaît que les processus sociaux de travail relevant de la production universitaire n'ont pas échappé aux évolutions qu'ont connues les autres processus productifs au cours du siècle. En effet, ils font apparaître toute une série de caractéristiques telles que : 1. une accentuation de la division du travail ; 2. une parcellisation et fragmentation des connaissances ; 3. un accroissement de la distance entre planificateurs et producteurs ; 4. une séparation entre production et diffusion ; 5. une asymétrie entre les différentes disciplines de connaissance ; 6. un manque d'articulation entre le savoir scientifique et les nécessités sociales ; 7. une prédominance de l'approche positiviste dans les modèles et les méthodologies de production ; 8. une captation ou dépossession du produit du travail en raison de la verticalité des structures ; 9. une négation des sujets à partir desquels les connaissances sont produites ; 10. une transformation des formes de pensée collective⁸.

La primauté de cette logique productive de la connaissance scientifique trouve sa traduction dans les processus d'enseignement universitaire. La « scolarisation de la reproduction » [Alves Poli, Poletto, 2001] et la pédagogie traditionnelle renvoient à une vision asymétrique, verticale du rapport de l'enseignant à l'élève. Selon cette approche, le savoir ne peut en aucun cas être le produit des étudiants ou même de leur milieu social ; il est transmis sans aucune prise en compte de son contexte d'émergence historique, par l'accumulation de connaissances et la répétition. De telles orientations trouvent sans nul doute leur origine dans ce que Paulo Freire [1970] et la pédagogie critique ont dénoncé sous le terme d'« éducation bancaire ». C'est l'idée d'un étudiant passif, privé de perspective critique sur les connaissances qu'il se voit transmettre par l'enseignant, et dont la créativité est mise à mal à l'intérieur de ce modèle de relation sociale.

En poursuivant l'hypothèse d'un parallèle avec les formes classiques d'organisation de la production, notons que les nouveaux processus de travail traduisent une intensification des postulats du modèle tayloriste dans l'espace manufacturier. C'est la mutation vers une production dite « épurée », et dont J. Slaughter (1998) souligne qu'elle est basée sur une série d'éléments clés de l'ingénierie sociale du travail. Les réformes mentionnées plus haut ont eu pour effet d'encourager de telles évolutions dans le domaine académique, avec notamment : une gestion par le stress ; la recherche d'un équilibre constant du système ; un recours croissant à la fiction du travail en équipe et de la multifonctionnalité. On peut en déduire qu'au cœur de ces logiques, de nouvelles formes de despotisme apparaissent à mesure que se développe la coopération [Marx, 1867] et pourraient constituer l'instrument social par lequel s'opèrent l'expropriation et la concentration des produits du *general intellect*. Ainsi le langage se voit confronté, dans sa distribution générique à l'intérieur d'un *common land* social, à un double processus de privatisation et de concentration – qui n'est pas sans effets hégémoniques –, au même titre que les discours scientifiques et technologiques [Bialakowsky et al.,

⁸ Dans tout processus de travail appréhendé comme production sociale ou collective émerge une forme de lien se nouant à travers la coopération entre les producteurs. De cette organisation émergent trois sources possibles de plus-value : 1. l'une, particulièrement productive, issue de l'interaction collective ; 2. l'autre tirée de la valorisation qu'acquière les produits quand ils sont échangés sur le marché, tandis qu'on perd de vue qu'à l'origine de tout produit, il y a des producteurs ; et 3. une dernière, née de l'appropriation de la connaissance générale (*general intellect*), en particulier la science et la technologie, qui s'intègrent de plus en plus à la force productive [Virno, 2003].

2006b ; Vessuri, 2006]. Le processus de concentration et d'appropriation occupe une place centrale dans la production de connaissance. La différence établie en sciences sociales entre, d'une part, un sujet actif connaissant et, d'autre part, un objet passif à étudier, en est une bonne illustration. En suivant cette perspective, la capacité de s'approprier les connaissances est donc le monopole du sujet chercheur. Il s'agit d'une inclusion productrice, certes dyadique mais voilée derrière les méthodologies scientifiques standard, tel que les recensements et les échantillons, de nature plutôt quantitative. De manière convergente avec ce type d'approche, le principe d'objectivité établit une distinction entre sujet et objet, théorie et pratique, connaissances légitimes et illégitimes au coeur des méthodologies de recherche en sciences sociales [Morin, 1984 ; Gadamer, 1996 ; de Sousa Santos, 2005].

La culture positiviste, en tant que forme de domination culturelle, et l'objectivisme, en tant qu'instrument de contrôle, sont à mettre en rapport avec cette vision antidialectique, unidimensionnelle, spécialisée et fragmentaire de la réalité à l'oeuvre dans le domaine de l'éducation [Giroux, 2003]. Cette forme spécifique, où la relation sujet/objet est construite à partir d'une production de connaissance dominée par les formes tayloristes, fordistes et les nouvelles modalités des processus de travail signalées plus haut, définit une pratique réductionniste et unidimensionnelle. Le réductionnisme, l'unidimensionnalité [Marcuse, 1968] et l'unidirectionnalité [Sotolongo Codina, Delgado Diaz, 2006] ont renforcé cette pratique de production de connaissance qui ne reconnaît pas l'altérité et dénie toute validité scientifique. Cette pratique d'exclusion renvoie à une forme d'« épistémicide » [de Sousa Santos, 2005] ou de disparition du savoir portant sur l'Autre dans sa différence même. De son côté, la métrique, comme système de contrôle et de discipline, ne fait que renforcer l'unidirectionnalité qui caractérise ces processus productifs.

Ainsi peut-on établir un rapprochement entre le despotisme de la fabrique et la production de connaissance, dans la mesure où existe bien, une production organisée collectivement et susceptible d'être intégrée de manière individuelle. Cette organisation en ligne productive conduit à une production sociale d'excédents qui peuvent être cumulés, concentrés et expropriés. Par conséquent, les standards de la production de connaissance dans le domaine universitaire sous-tendent trois axes de base : 1. une division du travail portée à un degré extrême ; 2. la possibilité d'extraction d'un surplus collectif ; 3. l'instauration d'une concurrence entre producteurs. On peut dès lors établir un parallèle entre le système universitaire et le milieu social en soulignant la segmentation entre métiers d'enseignement, recherche et extension/diffusion, cette dernière activité étant conçue comme un transfert.

Le caractère despotique de la coopération à l'oeuvre dans le processus de production de connaissance, se donne à voir par le transfert du savoir individuel vers un savoir collectif abstrait (dans une acception matérialiste), qui peut être exproprié et privatisé [Bialakowsky et al., 2006a]. La connaissance produite est mise au premier plan, tandis que les sujets ayant contribué à son élaboration par leurs recherches sont, eux, relégués au second plan. Dans ce cadre, c'est tout autant le sujet investi par le travail de recherche [Vasilachis de Gialdino, 2003] que sa capacité à produire des connaissances qui se trouvent invalidés. L'interaction cognitive mettant en rapport le chercheur et son sujet de recherche est comme niée.

Un retour critique sur ces principes historiques de la production de connaissance doit porter aussi bien sur le plan méthodologique qu'épistémologique, théorique et éthique. De nouvelles perspectives s'ouvrent pour penser la possibilité d'une recherche menée conjointement avec le sujet de la recherche, en particulier quand il s'agit de secteurs sociaux subordonnés. C'est en ce sens que l'Université doit entreprendre de revoir ses propres fondements, en faisant évoluer ses contenus et ses pratiques universitaires. Le problème de l'intégration sociale n'est pas étranger à l'Université. Il suffit de se pencher sur la source même des ressources publiques ou sur son éthique du discours pour s'en convaincre [Maliandi, 2000 ; Agamben, 2002].

La coproduction de la recherche entre théorie et pratique, ou l'esquisse d'une méthode alternative

Dans la mesure où cette analyse des processus sociaux du travail d'enseignement pose la question de la fonction sociale de l'Université, il est nécessaire d'imaginer, en contrepoint, une autre méthode. Celle-ci doit être élaborée en vue de donner naissance à une société de la connaissance plaçant l'éducation et la recherche universitaire au rang de droit universel sans perdre de vue l'horizon de l'intégration sociale. L'articulation entre la poursuite de cet objectif et les réponses des acteurs universitaires trouve son fondement dans la reconnaissance de l'origine sociale du savoir collectif pour ce qui a trait à la production et l'utilisation des produits de la connaissance, mais aussi dans le besoin d'approfondir ces ponts à l'intérieur de la production académique.

Dans la perspective utopique ou dystopique d'une telle société de la connaissance, la fabrique ne saurait rester étrangère à l'université et vice versa. La place occupée par le travail/emploi/marchandise (abstrait) tendrait à se réduire, et l'Université occuperait alors une fraction croissante du travail concret et une place essentielle dans la production du social, plus consciente peut-être de sa participation dans la coopération productive et dans le « general intellect » [Virno, 2003]. Par conséquent, la division entre travailleurs universitaires, communauté et « étudiants coproducteurs de connaissance » (« cursantes » en espagnol) n'aurait plus lieu d'être.

Face à tant de dilemmes, il s'agit ici de mettre en avant l'outil méthodologique de coproduction de la recherche comme une des alternatives possibles. Cet outil ne doit pas nécessairement se substituer aux méthodologies traditionnelles, mais demeurer une option dont la potentialité est réelle, en ce qu'il incorpore la dimension éthique dialogique dans ses fondements et sa pratique. Il s'agit d'un instrument qui est le fruit d'avancées importantes dans des domaines tels que les méthodologies qualitatives, la recherche-action, la pédagogie critique et l'analyse de la praxis de la production de connaissance.⁹

La méthodologie de coproduction de la recherche avance comme présupposés et hypothèses :

⁹ L'idée de « cursantes » (étudiants coproducteurs de connaissances) s'oppose aux termes habituels d'« élève » ou d'« étudiant », dans la mesure où ces catégories traditionnelles se rapportent à des rôles de récepteurs passifs, non à des rôles de producteurs de connaissances. Le cursante est un étudiant qui participe à l'activité de recherche.

1. Que les connaissances sont produites socialement, et que l'asymétrie entre le chercheur et son objet de recherche est un obstacle à la production de connaissance ; obstacle qui par ailleurs entrave la résolution de problèmes posés par la science sociale, notamment lorsqu'il s'agit d'univers subordonnés.
2. Que la pensée individuelle n'est jamais que complémentaire de la pensée collective et réciproquement ; qu'il faut par conséquent se dégager des récits institutionnels qui ne mettent l'accent que sur les produits de la connaissance individuelle.
3. Qu'il est nécessaire de développer des dispositifs de coproduction de la recherche dans d'autres espaces institutionnels et communautaires, en dehors du milieu universitaire, pour favoriser la rencontre discursive et faire émerger des codécouvertes par des coproducteurs.
4. Qu'il faut avancer, dans une approche transdisciplinaire, des problématiques sociales à partir du paradigme de la complexité, entre les disciplines et au-delà même des disciplines [Primer Congreso de Transdisciplinas (Premier Congrès de Transdisciplines), 1997]. Dans ce cadre, la symétrie intersubjective et la transdisciplinarité sont autant d'instruments au service d'une évolution des pratiques collectives à l'université, qui pose en retour la question d'une révision de son processus social de travail matériel.

Sur le plan opérationnel, la coproduction de la recherche se développe simultanément sur le terrain et dans l'espace universitaire lui-même, assurant la promotion d'accords interinstitutionnels à partir d'un dialogue entre acteurs. La recherche est favorisée par la reconnaissance mutuelle de chacun, et la prise en compte des attentes des différents acteurs. Il s'ensuit une étape d'élaboration conjointe du projet, suivie de la mise en oeuvre de certains dispositifs. Le concept de dispositif de coproduction de la recherche renvoie à l'institutionnalisation d'un collectif chargé de recherche. En son sein, les acteurs sociaux font valoir leurs connaissances spécialisées ainsi que leurs expériences, tandis que les chercheurs soumettent leurs questionnements de départ et font profiter de leur savoir disciplinaire, méthodologique et épistémologique. Au coeur de cette expérience universitaire, les frontières entre la production et le transfert de connaissance s'effacent, et cela aussi bien pour les « étudiants coproducteurs de connaissance », que pour les coproducteurs et les enseignants chercheurs.

Bien que dans l'immédiat la portée d'un tel projet soit limitée, il est possible d'encourager les expériences dans cette direction en souhaitant qu'elles fassent des émules. Les bases méthodologiques d'une telle entreprise restent à approfondir.

La coproduction de la recherche s'appuie sur des fondements épistémologiques qui ont pour vocation de surmonter trois écueils : la production d'un savoir « chiffré » ; l'attente de traduction voire de projection prophétique, l'illusion que le sujet étudié incarne les propositions dérivées des résultats de la recherche. La méthode coproductrice offre une potentialité de récursivité, ouvrant à des possibilités de réflexivité sur les processus sociaux dans le processus de découverte, et effaçant – au moins pour partie – la violence symbolique née de l'asymétrie qui s'exerce dans les processus traditionnels de recherche.

Les progrès de la coproduction de la recherche témoignent du fait que cette modalité peut permettre de surmonter certaines difficultés des recherches traditionnelles [Bialakowski et al., 2006a]. En termes sociaux, il est possible d'introduire une forme de

co-analyse dans les pratiques, ce qui suppose de se réappropriier et de repenser les processus productifs et institutionnels jusqu'alors aliénés dans la coopération et les pratiques despotiques qui lui sont associées. Les potentialités offertes par la codécouverte rendent possible une redéfinition de la réappropriation de la méthode ainsi que de la pensée collective dans le milieu de travail et à l'intérieur de la communauté [ibid.]. Les individualités ne sont pas mises de côté, comme c'est le cas dans la massification et la fragmentation propre à la méthode fordiste. Tout au contraire, elles se voient offrir la possibilité de se subjectiviser dans un double processus de réappropriation collective et subjective. Savoir et pouvoir en restent au stade de points de départ méthodologiques [Bialakowski et al., 2008].

Sur le plan de l'enseignement ou de la transmission des connaissances de professeur à étudiant, l'expérience reprend la possibilité d'associer celui «qui est coproducteur de connaissance» (l'élève) à un processus d'heuristique double et simultané, favorisant le questionnement comme instrument pédagogique, dans une pratique de recherche ininterrompue [Freire, 1986].

Questionnements et réflexions en guise de conclusion

Cet article était conçu, à l'origine, comme une contribution au débat sur l'avenir de l'Université, s'appuyant avant tout sur les innovations méthodologiques expérimentées en ce moment même par notre équipe, sur fond d'exclusion sociale et de progression du néolibéralisme ces dernières décennies.

Dans le prolongement des analyses développées plus haut, il s'agit de souligner que la crise qui affecte l'éducation jusque dans son rôle même place l'Université à la croisée des chemins. Le choix qui s'offre à nous dépend pour une large partie de la résolution d'un conflit qui s'exprime de façon diffuse, et s'étend du terrain épistémologique à celui des inégalités sociales, en passant par celui de l'écologie planétaire. Il s'agit là d'axes très importants, mais il nous reste à mettre en question, d'un point de vue critique, les processus de travail qui conditionnent la production de ce type de contenus. Il ne sera pas aisé d'atteindre ces objectifs sociaux si l'on continue à reproduire les processus tayloristes, fordistes et néotayloristes, et notamment cette division extrême du travail opposant penseurs et exécutants. Cette modalité traditionnelle a pour vertu méthodologique d'investir (de fétichiser) l'apparence des formes individuelles de la production intellectuelle pour mieux en mobiliser les formes collectives, matérialisées sous la forme de la voie de la coopération despotique. En dernière instance, c'est bien l'appropriation du collectif et de ses potentialités productives qui est en jeu. À l'heure actuelle, l'Université n'échappe pas à ce conflit propre au système capitaliste.

Sans verser dans le dualisme, on peut affirmer que l'Université autonome, libérée des chaînes oppressives de la méthode de production, devra, en tant qu'institution génératrice de connaissance, orienter ses pratiques dans l'une des directions évoquées ici, puisqu'il ne s'agit pas seulement de se confronter à des problèmes sociaux mais de savoir comment le questionnement se produit en tant que praxis sociale.

Auparavant, l'extériorité du système éducatif pouvait se maintenir assez naturellement. En effet, la société bénéficiait naturellement de la valorisation de la force de travail,

tandis que la production scientifique voyait ses applications et innovations légitimées. Or la frontière entre intériorité et extériorité, s'est de plus en plus estompée. Les ressources humaines sont passées du côté de l'armée de réserve ou font partie de la population en excédent, et dans de nombreux cas, cette catégorie a intégré la population en voie relégation. Ce changement d'époque marque la perte du rôle de normalisateur universel, au sens de Foucault, des institutions éducatives. Celles-ci s'apparentent aujourd'hui, de fait, à des sous-normalisateurs, sortes de composantes additionnelles au processus capitaliste de super-fluidification de la force de travail [Mészáros, 1999 ; Bialakowsky et al., 2007].

Pour de multiples raisons, la question du « pour qui ? » ou du « quoi ? » adressée à l'application du savoir scientifique perd de sa force. Il n'est que de voir combien elle tend à échapper aux exigences de l'Université en tant que bien public [de Sousa Santos, 2005]. Ainsi formulée, elle est très insuffisante pour répondre aux demandes sociales et tend à prendre l'aspect d'un soliloque [Maliandi, 2000] entre acteurs académiques, chercheurs et enseignants. Le destin des connaissances pour cet Autre imaginé s'est révélé pour le moins précaire. De manière paradoxale, l'Université publique a connu la massification tout en étant incapable d'accueillir en sein de nombreux candidats, rejetés dès le seuil d'entrée ou exclus au fil de leur scolarité. Le paradoxe interne le plus marquant réside peut-être dans ce soutien à l'idée moderne de progrès, avec, en point de mire, une société où la connaissance est nécessaire à tous. Il s'agit là d'un jeu de la vérité [Foucault, 1978] fictionnel renvoyant à un imaginaire par lequel l'Université peut se légitimer, sans affronter l'épineuse question de son statut de bien public.

Le paradigme universitaire renferme paradoxalement l'exclusion au coeur de son épistémologie et de sa pratique, investi qu'il est de la « mesure de la productivité micro ». Le degré d'intégration sociale, le défi de la massification, l'éthique discursive et l'évaluation participative de ses réussites sociales, sont autant de questions laissées de côté dans ce paradigme en crise, rejetées comme illusoires et naïves. Mais notre démarche ne vise pas tant à produire des contenus pertinents qu'à opérer une problématisation à partir de nos propres méthodes et des bases matérielles de notre questionnement.

Dans cette dynamique de transformation d'objets de recherche en sujets de droit de recherche, nous avons pu esquisser les premiers contours d'une méthodologie de coproduction de la recherche. Partant de cette méthodologie, nous avons revisité la praxis inscrite au coeur des processus de travail de l'institution universitaire. On pourrait résumer les pratiques suggérées en disant qu'elles portent sur ses missions, sa méthode et ses résultats.

La coproduction de la recherche peut offrir l'occasion d'interroger les interactions à l'oeuvre dans la pratique universitaire, notamment la rencontre articulée de la praxis de recherche et de l'enseignement. De même, l'activité de « diffusion » ne se définit plus comme un transfert à un autre social qui lui serait extérieur, mais comme un processus interne à la pratique de l'enseignement et de la recherche. Cette division ne serait pas opératoire puisque la production et la diffusion de connaissance font partie d'un seul et même processus d'enseignement/recherche/diffusion. La méthode suppose aussi une transformation du collectif d'élèves/subjectif à « étudiants coproducteurs de connaissance », et de coproducteurs à producteurs, à coproducteurs de connaissance en tant que parties intégrantes de l'équipe universitaire de production de connaissance. La

signification même de la transmission et la diffusion de connaissance résiderait dans l'action coproductive.

De tels résultats nous renvoient au final à plusieurs questions critiques, tout du moins si l'on considère dès le départ que toute mesure des produits est conditionnée par une cosmovision déterminée, légitimée par l'évaluateur, portant sur l'essence même de l'Université. L'évaluation des résultats ne pourra donc pas non plus échapper aux scènes instaurées par le système capitaliste, à l'heure où émergent des formes « tanatopolitiques » [Agamben, 2003] et des régulations biopolitiques. Dans une perspective dystopique de grandes fractions de la force de travail pourraient se retrouver exclues du processus de production pour des raisons économiques, technologiques ou sociales. L'Université peut être le lieu de réalisation d'un tel scénario, si l'on continue à verser dans des argumentations méritocratiques et leurs variantes infranormalisatrices. Mais il est tout aussi possible d'opposer un mouvement de résistance au cours actuel des choses, non seulement pour défendre les notions d'autonomie, de massivité, de cogouvernement et de droit social universitaire, mais aussi pour transformer le cadre épistémique de l'université et ses pratiques en matière de production de connaissance. La rencontre discursive, la pensée collective et les dispositifs coproductifs sont autant de présupposés à la poursuite de ce mouvement.

Bibliographie

- Agamben Giorgio (2002), *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*, Pre-textos, Valencia.
- Agamben Giorgio (2003), *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I*, Pre-Textos, Valencia.
- Alver Poli, Solange Maria et Poletto Geraldo Jorge (2001), « Educação popular- educação formal : reflexoes a partir de significacoes da prática docente », in *Revista Pedagógica*, Año 3 n° 6, Universidade Comunitaria Regional de Chapecó, Chapecó.
- Antunes Ricardo (2005), *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*, Ed. Herramientas et Taller de Estudios Laborales, Provençe de Buenos Aires.
- Bialakowsky Alberto ; Costa María I. ; Patrouilleau Mercedes ; Martínez Schnaider Rocío ; López, Ana L. (2006a), « Capitalismo y método. Alternativas de la coproducción investigativa », *Lavboratorio/on Line*, año VI, N° 19. Otoño/Invierno, Instituto de Investigación Gino Germano, Facultad de Ciencias Sociales - UBA, Argentina, <<http://lavboratorio.fsoc.uba.ar>>.
- Bialakowsky A.L. , Franco D.Patrouilleau M.Bardi N.Lusnich C.Zelaschi C. et Grima J. (2006b), « Uma sociologia do trabalho contrastada », in *Tempo social*, vol. 18, n° 1, San Pablo, Brasil.
- Bialakowsky Alberto L.López Ana L.Patrouilleau Mercedes (2007), « Práticas governamentais na regulamentação de populações extinguíveis », in *Produção de pobreza e desigualdade na América Latina*, Alberto D. Cimadamore y Antonio D. Cattani (organisateurs), CLACSO-CROP, Tomo Editorial, Porto Alegre RS, Brasil.
- Bialakowsky Alberto L., M. Mercedes Patrouilleau, Delia E. Franco, María Ignacia Costa, José Manuel Grima, M. Cecilia Lusnich, Elsa B. Calvo, Pedro Santillán, Plácido Peñarrieta et Omar Navarro (2008) « La coproducción investigativa

aplicada al estudio comparado de los procesos de trabajo en una nueva época capitalista », in *Revista Latinoamericana de Estudios de Trabajo*, Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo, II Epoca, Año 13, Número 19, Valencia, Venezuela.

- Brunner José J. (1990), *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*, Fondo de Cultura Económica, Chile.
- De Sousa Santos Boaventura (2005), *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Laboratorio de Políticas Públicas-Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Dias Sobrinho José (2007), « Evaluación de la educación superior en Brasil : la cuestión de la calidad », in Krotsch Pedro ; Camou Antonio et Prati Marcelo (Coords.), *Evaluando la evaluación : políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y en América Latina*, Prometeo, Buenos Aires.
- Foucault Michel (1978), *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, México, 1986.
- Freire Paulo (1986), *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*, Ediciones La Aurora, Buenos Aires.
- Freire Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo.
- Gadamer Hans Georg (1996), « Teoría, técnica, práctica », in Gadamer, Hans Georg, *El estado oculto de la salud*, Gedisa Editorial, Barcelona.
- García Guadilla Carmen (2003), « Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior », in Mollis Marcela (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, CLACSO-Asdi, Buenos Aires.
- García Guadilla, Carmen (Edit.) (2005), *El difícil equilibrio. La educación superior como bien público y comercio de servicios*, UCV y Bid&Co. Editor, Caracas.
- García Guadilla, Carmen (2006), “Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones sobre el caso de América Latina”, en Vessuri, Hebe (Comp), *Universidad e investigación científica*, CLACSO/ UNESCO, Buenos Aires.
- Gil Antón, Manuel (2006), “¿Una nueva época? Notas en medio de la turbulencia”, en Vessuri, Hebe (Comp), *Universidad e investigación científica*, CLACSO/ UNESCO, Buenos Aires.
- Giroux, Henry (2003), *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Amorrortu Ed., Buenos Aires.
- González Casanova, Pedro (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Ed. Era, México.
- López Segrera, Francisco (2006), “Notas para un estudio comparado de la Educación Superior a nivel mundial”, en *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 21-106.
- Maliandi, Ricardo (2000), “La racionalidad bidimensional y la ética convergente”, en *El otro puede tener razón. Estudios sobre racionalidad en filosofía y ciencia*, en Fernández, Graciela (comp.), Ediciones Suárez, Mar del Plata, Argentina.
- Marcuse, Herbert (1968), *El hombre unidimensional*, Seix Barral, Barcelona.
- Marx, Karl (1867), “Cooperación”, Capítulo XI en *El capital. Crítica de la Economía Política*, Fondo de Cultura Económica (1973), México D.F.
- Mészáros, Itsvan (1999), *Más allá del capital. Hacia una teoría de la transición*, Vadel Ed., Valencia, Caracas, Venezuela.
- Mollis, Marcela (2003), “Presentación” en Mollis, Marcela (comp), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, CLACSO-Asdi, Buenos Aires.

- Mollis, Marcela (2006), "Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas", en Vessuri, Hebe (Comp), *Universidad e investigación científica*, CLACSO/ UNESCO, Buenos Aires.
- Morin, Edgar (1984), *Ciencia con Consciencia*, Anthropos, Barcelona.
- Morin Edgar; Roger Ciurana, Emilio y Motta, Raúl D. (2002), *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, UNESCO - IIPC - USAL - U. Valladolid, Salamanca.
- Primer Congreso de Transdisciplina (1997), "Transdisciplinariedad", en Psychline, Inter-transdisciplinarity journal of mental health, Vol. 2, N° 2.
- Sandoval, Forero, Eduardo et Guerra García, Ernesto (2007), « La interculturalidad en la Educación Superior en México », in *Revista Ra Ximhai*, Volumen 3, n° 2, mai-août, Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), México.
- Slaughter, Jane (1998) "La producción depurada y los buenos empleos", en *Reestructuración, integración y mercado laboral*, OIT, Chile.
- Sotolongo Codina, Pedro L.; Delgado Díaz, Carlos J. (2006), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, CLACSO, Buenos Aires.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2003) "Propuesta epistemológica y metodológica para el estudio de los pobres, de la pobreza y de la identidad", en Vasilachis de Gialdino, Irene, *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Gedisa, Barcelona.
- Vaccarezza, Leonardo S. (2006), "Autonomía universitaria, reformas y transformación social", en Vessuri, Hebe (Comp), *Universidad e investigación científica*, CLACSO/ UNESCO, Buenos Aires.
- Vessuri, Hebe comp. (2006), *Universidad e investigación científica*, CLACSO/UNESCO, Buenos Aires.
- Virno, Paolo (2003), *Gramática de la multitud*, Colihue, Buenos Aires.