

Idées d'universités

ENSEIGNEMENT, RECHERCHE ET INNOVATION

Le modèle, formulé par Humboldt au début du XIX^e siècle, du professeur combinant les tâches d'enseignement et de recherche a constitué une transformation majeure de l'université médiévale. Refusant l'opposition entre académies et universités, il croyait au contraire qu'il serait « possible de confier le développement des sciences aux seules universités, à condition de les organiser convenablement, et de se passer des académies¹ ». La transformation proposée était majeure et n'allait pas de soi. Deux décennies auparavant, Condorcet soutenait encore la « nécessité de ne pas transformer les sociétés savantes en corps enseignants » ; son argument était que « le talent d'instruire n'est pas le même que celui qui contribue aux progrès des sciences » et que « les habitudes que ces deux genres d'occupation font contracter » sont différentes². Cette vision aura encore ses défenseurs au milieu du XIX^e siècle. En effet, à une époque où la fusion de l'académie et de l'université avait commencé à porter ses fruits dans plusieurs universités des États allemands, John Henry Newman fit une série de conférences pour inaugurer l'université catholique de Dublin en 1852. On oublie souvent que « l'idée d'université » qui y est mise en avant est en tout point opposée à celle de Humboldt et renoue plutôt avec celle de Condorcet. Pour Newman, en effet, « l'université s'intéresse à la diffusion et au rayonnement plutôt qu'à l'avancement du savoir. Si l'université se proposait la recherche scientifique ou philosophique, je ne vois pas pourquoi elle accueillerait des étudiants³ ».

De l'enseignement à la recherche

L'université prussienne, avec ses séminaires de recherche et son diplôme de doctorat, visait à unir en une même personne et sous un même toit des pratiques jusque-là incarnées par des individus différents et des institutions distinctes (l'université pour l'enseignement, l'académie ou le laboratoire de recherche personnel pour la recherche). En institutionnalisant la recherche en milieu universitaire, Humboldt lançait un processus de transformation du corps professoral qui fit naître une nouvelle catégorie sociale, l'enseignant-chercheur. Cette nouvelle université dite moderne fournissant alors un lieu privilégié de reproduction institutionnelle. Alors que les « savants » des XVII^e et XVIII^e siècles étaient des produits improbables et en quelque sorte uniques, ceux du XIX^e siècle seront plus « homogènes » et issus d'institutions universitaires.

Née en Allemagne, cette idée de l'université n'allait pas y rester confinée. En Angleterre, c'est à la faveur d'une réforme de l'enseignement universitaire au cours des années 1850 et 1860 que les exercices en laboratoires deviendront partie intégrante de la formation universitaire, ce qui permettra

1 – Wilhelm von Humboldt, « Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin », dans *Philosophies de l'université*, Luc Ferry et Alain Renaut (sous la dir. de), Paris, Payot, 1979, p. 326.

2 – Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Garnier-Flammarion, 1994, p. 167-168.

3 – J. H. Newman, *L'Idée d'université. Les discours de 1852*, trad. Edmond Robitaille et Maurice Labelle, Ottawa, Le Cercle du livre de France, 1968, p. 30.

L'ENSEIGNEMENT ET LA RECHERCHE : DES HABITUS OPPOSÉS ?

Depuis l'institutionnalisation de la recherche universitaire au cours du XIX^e siècle, la question du lien entre enseignement et recherche refait surface de façon récurrente. Les nombreuses prises de position sur ce sujet ne font cependant que réactiver les deux pôles définis par Condorcet et Newman d'un côté et Humboldt de l'autre.

Condorcet (1791)

« Le talent d'instruire n'est pas le même que celui qui contribue au progrès des sciences: le premier exige surtout de la netteté et de la méthode; le second, de la force et de la sagacité. Un bon maître doit avoir parcouru d'une manière à peu près égale les différentes branches de la science qu'il veut enseigner; le savant peut avoir de grands succès, pourvu qu'il en ait approfondi une seule. L'un est obligé à un travail long et soutenu, mais facile; l'autre, à de grands efforts, mais qui permettent de longs intervalles de repos. Les habitudes que ces deux genres d'occupation font contracter ne sont pas moins différentes: dans l'un, on prend celle d'éclairer ce qui est autour de soi; dans l'autre, celle de se porter toujours en avant; dans l'un, celle d'analyser, de développer des principes; dans l'autre, celle de les combiner et d'en inventer de nouveaux; dans l'un, de simplifier les méthodes; dans l'autre, de les généraliser et de les étendre. Il ne faut donc pas que les compagnies savantes s'identifient avec l'enseignement, et fassent, en quelque sorte, un corps enseignant: alors, l'esprit qui doit les animer s'affaiblirait; on commencerait à croire qu'il peut exister pour des hommes voués aux sciences, une gloire égale à celle d'inventer, de perfectionner les découvertes; l'adroite médiocrité profiterait de cette opinion pour usurper les honneurs du génie, et ces sociétés perdant tous leurs avantages contracteraient les vices des corps voués à l'instruction. Mais il faut qu'elles influent sur l'enseignement par leurs lumières, par leurs travaux, par la confiance que méritent leurs jugements ».

CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, *op. cit.*, p. 167-168.

Humboldt (1809)

« On fait manifestement du tort aux universités en expliquant qu'elles ne sont destinées qu'à enseigner et à diffuser la science, alors qu'il reviendrait aux académies de la développer. Les sciences ont certainement été autant développées par les universitaires, et en Allemagne davantage, que par les académiciens, et ces hommes sont justement parvenus à faire progresser leurs secteurs grâce à leur fonctionnement d'enseignant. Car le libre exposé oral en présence d'auditeurs parmi lesquels se trouvent toujours quantité de personnes qui réfléchissent et participent personnellement à la démarche intellectuelle,

enflamme à coup sûr autant celui qui est habitué à cette sorte d'étude que le loisir de la vie solitaire d'écrivain ou le lien vague d'une société académique. Le mouvement de la science est manifestement plus rapide et plus vivant dans une université, car elle y est continuellement reprise et relancée par un grand nombre d'esprits, qui sont en outre plus puissants, plus vigoureux et plus jeunes. De toute façon, la science en tant que science ne se laisse pas vraiment exposer sans être chaque fois à nouveau spontanément ressaisie, et il serait incompréhensible de ne pas à cette occasion tomber sur des découvertes. L'enseignement universitaire n'est pas une occupation pénible au point de devoir être considérée comme une interruption du loisir consacré à l'étude, plutôt qu'une aide à celle-ci. Il existe d'ailleurs toujours dans chaque grande université des gens qui enseignent peu ou absolument pas, et qui ne font qu'étudier et poursuivre leurs recherches solitairement. C'est pourquoi il serait à coup sûr possible de confier le développement des sciences aux seules universités, à condition de les organiser convenablement, et de se passer des académies ».

WILHELM VON HUMBOLDT, « Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin », dans *Philosophies de l'université*, Luc Ferry et Alain Renaut (sous la dir. de), *op. cit.*, p. 326.

Newman (1852)

« L'université s'intéresse à la diffusion et au rayonnement plutôt qu'à l'avancement du savoir. Si l'université se proposait la recherche scientifique ou philosophique, je ne vois pas pourquoi elle accueillerait des étudiants; [...] il y a d'autres institutions beaucoup mieux qualifiées pour stimuler la recherche philosophique et étendre les frontières du savoir que ne l'est l'université. Telles sont, par exemple, les académies littéraires ou scientifiques, si célèbres en France et en Italie. [...] »

Cette répartition du travail intellectuel entre académies et universités est imposée par la nature des choses et l'histoire de la philosophie. Découvrir et enseigner sont des fonctions distinctes. L'un et l'autre supposent également des dons distincts, qui ne se rencontrent pas d'ordinaire dans la même personne. Ajoutons que celui qui consacre sa journée à communiquer à qui veut l'entendre le savoir qu'il a accumulé, ne trouvera probablement ni le loisir ni la force de se renouveler. Le sens commun a d'ailleurs toujours porté à associer solitude et silence à la recherche de la vérité. Les plus grands penseurs furent trop absorbés pour se laisser écarté de leur sujet. Ils étaient des hommes distraits pleins d'idiosyncrasies. Ils ont plus ou moins fui les salles de cours et les écoles publiques ».

JOHN HENRY NEWMAN, *L'idée d'université. Les discours de 1852*, *op. cit.*, p. 30 et 37-38.

d'inculquer de façon plus systématique aux étudiants des dispositions à l'égard de la recherche⁴. Aux États-Unis, le modèle allemand sera adapté au cours du dernier quart du XIX^e siècle, avec la création de Johns Hopkins en 1873, de Chicago en 1890 et la transformation progressive des universités plus anciennes comme Harvard et Yale. Structurées autour de départements regroupant plusieurs professeurs et non plus autour de chaires comme en Europe, ces institutions deviendront la norme dans la plupart des universités d'Amérique du Nord⁵.

La réussite du modèle allemand ne fut pas sans effet sur la France dont l'université, unitaire et divisée en facultés depuis sa recréation par Napoléon en 1808, était d'abord conçue en fonction de l'obtention du grade du baccalauréat et nullement équipée pour faire de la recherche. Il faut attendre 1868 pour voir la création par le ministre Victor Duruy de l'École pratique des hautes études qui associe enseignement et laboratoires de recherche. Quant aux facultés, elles n'obtiendront une certaine autonomie régionale qu'avec les réformes de la fin du XIX^e siècle qui leur donneront le statut d'universités, mais la recherche y demeurera toujours moins importante qu'en Allemagne⁶. Les débats en France sur l'opportunité d'imiter ou non les universités allemandes et américaines remontent au début du XX^e siècle; en créant le CNRS en 1939, la France continuera plutôt la tradition de Condorcet et de Newman en séparant les institutions d'enseignement et de recherche. Pour comprendre la création du CNRS, il faut rappeler qu'au début du XX^e siècle même l'Allemagne s'est tournée vers la création d'organismes complètement voués à la recherche avec la mise sur pied, en 1911, de la Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft qui deviendra après la Seconde Guerre mondiale la Société des Instituts Max Planck qui emploie des chercheurs à plein temps. Ce retour à une tradition en quelque sorte pré-humboldtienne ne fut d'ailleurs pas sans irriter les dirigeants universitaires qui perdaient ainsi des ressources pour leurs propres recherches et voyaient s'éloigner les chercheurs des lieux de formation. Si l'on ajoute à ces instituts la création, dans les deux décennies entourant le début du XX^e siècle, des laboratoires de recherche étatiques voués à l'établissement des poids et mesures comme la Physikalisch-technische Reichsanstalt en Allemagne, le National Physical Laboratory en Grande-Bretagne et le National Bureau of Standards aux États-Unis, la tendance était assez claire pour qu'en 1926 le secrétaire de l'Académie des sciences de l'URSS, après une visite en France, en Allemagne et en Angleterre, écrive que «si le XVIII^e siècle fut celui des Académies et le XIX^e celui des universités, le XX^e allait être le siècle des instituts de recherche⁷».

En France, l'institutionnalisation du statut de chercheur ne pouvait, avec le développement inévitable de la recherche universitaire, qu'engendrer un conflit structurel entre chercheurs du CNRS et enseignants-chercheurs des universités. Dès le milieu des années 1950, Jacques Monod et André Lichnerowicz, avec d'autres, réclamaient déjà la constitution d'un corps unique d'enseignants-chercheurs comme on en trouvait alors dans la plupart des autres pays. La création en 1966 de «laboratoires associés» constituait une réponse à ces tensions et permettait aux chercheurs universitaires de profiter des ressources du CNRS. Cependant, le mode de recrutement des professeurs (titulaires d'un doctorat) ne pouvait qu'aller dans le sens d'un développement accru de la recherche universitaire, ce qui, en retour, ne pouvait qu'accentuer la remise en cause cyclique de l'existence même du CNRS⁸. À compter des années 1960, il n'est donc plus vraiment possible de traiter de la recherche sans tenir compte à la fois des universités et du CNRS. Aujourd'hui, la forte intégration entre les universités et le CNRS rend peut-être le débat dépassé, au niveau des pratiques effectives sinon à celui des organisations.

De la recherche à l'innovation

Des investissements gouvernementaux importants favorisèrent l'essor de la recherche universitaire de 1945 à 1975. En revanche, on note un recul des investissements publics dans l'enseignement supérieur de nombreux pays de 1980 à 2000. Aussi, la population étudiante qui a crû rapidement dans les décennies d'après-guerre a vu sa composition se modifier après les années 1970. En effet, la proportion des étudiants à temps partiel a augmenté de façon régulière. Aux États-Unis, par exemple, elle est

4 – Roy M. McLeod, «The Support of Victorian Science: The Endowment of Research Movement in Great Britain, 1868-1900», in *Minerva*, vol. 9, 2, 1971, p. 197-230; R. Sviedrys, «The Rise of Physical Laboratories in Britain», in *Hist. Stud. Phys. Sci.*, vol. 7, 1976, p. 405-436; *id.*, «The Rise of Physical Science in Victorian Cambridge», in *Hist. Stud. Phys. Sci.*, II, 1970, p. 127-145; Y. Gingras, *Les Origines de la recherche scientifique au Canada*, Montréal, Boréal, 1991.

5 – Roger L. Geiger, *To Advance Knowledge. The Growth of American Research Universities*, Oxford, Oxford University Press, 1986.

6 – Voir Christophe Charle, *La République des universitaires (1870-1940)*, Paris, Seuil, 1994.

7 – Cité par Loren R. Graham, *Science in Russia and the Soviet Union. A Short History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, p. 175. L'URSS a donc elle aussi construit son système de recherche autour d'instituts plutôt que dans les universités, bien qu'elle ne soit pas, bien sûr, totalement inexistante au sein de ces dernières. Même si les États-Unis concentrent toujours leurs activités de recherche au sein des universités, cela n'empêche pas l'existence de grands centres de recherche gouvernementaux comme les National Institutes of Health composés de chercheurs à plein temps.

8 – Jean-François Picard, *La République des savants. La recherche française et le CNRS*, Paris, Flammarion, 1990, p. 151-152 et 273.

passée de 28 % en 1970 à 42 % en 1990. De plus, l'âge moyen des étudiants a augmenté et, chez ceux et celles âgés de plus de 24 ans, les trois quarts sont inscrits à temps partiel, alors que ce n'est le cas que pour le quart de ceux et celles qui ont moins de 24 ans⁹. Ces proportions varient d'un pays à l'autre, mais la tendance existe partout : même pour les plus jeunes, l'université n'est plus le lieu privilégié d'une coupure temporaire d'avec le monde économique, parenthèse au cours de laquelle les étudiants étudient alors que les travailleurs travaillent.

En Europe comme en Amérique, ces changements globaux ne furent pas sans effet sur la dynamique universitaire car, comme le rappelait Pierre Bourdieu dans *Homo academicus*, les champs sont des « espaces ouverts, contraints de puiser au-dehors les ressources nécessaires à leur fonctionnement, et exposés de ce fait à devenir le lieu de la rencontre entre séries causales indépendantes qui fait l'événement, c'est-à-dire l'historique par excellence¹⁰ ». L'université, loin d'être une tour d'ivoire, constitue un enjeu social fondamental pour toute société, et les luttes pour la contrôler peuvent aussi mener à la violence.

Les compressions budgétaires dans de nombreux pays ont eu pour premier effet d'amener les universités (et les chercheurs) à compenser ces baisses substantielles de ressources en faisant une plus grande place au financement privé, particulièrement celui qui pouvait provenir du secteur industriel. On a donc assisté au cours des vingt dernières années à une croissance importante des relations université-entreprise, les chercheurs acceptant davantage de contrats de recherche pour faire « tourner » leur labo¹¹. Un second effet, lié à la nouvelle composition étudiante, a consisté à chercher à recruter des clientèles nouvelles aux horaires de travail peu adaptés à une vie de campus conçue pour des étudiants n'ayant pas à se soucier de se procurer des revenus de subsistance.

Mais ces « perturbations » externes, dont on pourrait suivre pour chacune la série causale, ne pouvaient, à elles seules, fixer la nature des transformations observées. En effet, des raisons internes au champ scientifique, auquel le champ universitaire est fortement relié, ont contribué à déterminer la forme spécifique de ces transformations. Plusieurs découvertes scientifiques et technologiques des années 1970 et 1980, particulièrement dans le domaine des biotechnologies, de l'informatique et des communications, ont rendu possible une valorisation économique plus rapide des recherches. Ce n'est donc pas un hasard si la majorité des nouveaux fonds investis par les entreprises dans les recherches universitaires se retrouvent dans ces domaines, même si les disciplines traditionnelles du génie continuent d'attirer des fonds privés.

Sur le plan institutionnel, la multiplication des centres de recherche universitaires réunissant des chercheurs autour de thèmes scientifiques donnés plutôt qu'en fonction de leur affiliation disciplinaire a aussi facilité les liaisons université-entreprise, en donnant une plus grande visibilité à certains travaux de recherche. Henry Etzkovitz considère même, avec raison, que les groupes de recherche sont, au sein des universités, des « quasi-firmes », leur directeur passant souvent plus de temps à chercher des fonds et à diriger des étudiants et des post-doctorants qu'à faire de la recherche¹². De ce point de vue, « l'université entrepreneuriale », chère à Burton R. Clark¹³, émerge en partie sur des bases internes à l'université. En ce qui concerne l'enseignement, ce sont bien sûr les nouvelles technologies de communication qui ont fourni aux universités la possibilité de « courtiser » de nouvelles « clientèles » à qui elles peuvent espérer proposer de nouveaux « services éducatifs sur mesure ». Mais les profits mirobolants que certaines grandes universités comme Columbia croyaient pouvoir faire en se lançant dans le cyberspace se sont avérés illusoire et, après avoir investi des millions pendant deux ou trois ans, plusieurs sites ont virtuellement fermé leurs portes. La plupart réalisent maintenant que ces nouvelles technologies ne peuvent, au mieux, qu'être un complément à l'enseignement¹⁴.

9 – National Center for Education Statistics, « Profile of Part-Time Undergraduates in Postsecondary Education: 1989-1990 » (NCES 95-173). Ces chiffres diffèrent beaucoup selon les pays. Au sein des membres de l'OCDE, par exemple, la proportion d'étudiants inscrits à l'université et âgés de plus de 25 ans variait, en 1995, de 4,6 % (Grèce) à 31,1 % (Norvège) ; voir Ulrich Teichler, « Lifelong Learning as Challenge for Higher Education: the State of Knowledge and Future Research Tasks », in *Higher Education Management*, vol. 11, 1, 1999, p. 42.

10 – P. Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Minuit, 1984, p. 49.

11 – Les publications fournissent un bon indice de cette évolution : au Canada, la proportion des publications du secteur industriel écrites en collaboration avec des chercheurs universitaires est passée de 21,6 % en 1980 à 42,5 % en 1995. Aux États-Unis, la progression est semblable : de 22 % en 1981 à 35 % en 1991 ; voir Benoît Godin et Yves Gingras, « The Place of Universities in the System of Knowledge Production », in *Research Policy*, 29, 2000, p. 276 ; Sheila Slaughter et Gary Rhoades, « The Emergence of a Competitive Research and Development Coalition and the Commercialization of Academic Science and Technology », in *Science, Technology and Human Values*, vol. 21, 3, 1996, p. 329. En France, les liens CNRS-entreprises ont également connu une croissance importante.

12 – H. Etzkowitz, « Research Groups as quasi-Firms: the Invention of the Entrepreneurial University », in *Research Policy*, vol. 32, 2003, p. 109-121.

13 – B. R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, New York, Pergamon Press, 1998 ; voir aussi, du même auteur, « The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy and Achievement », in *Higher Education Management*, vol. 12, 2, 2001, p. 9-24.

14 – Créé en 1999 par Columbia, le site fathom.com a fermé en janvier 2003. Virtual Temple (de la Temple University) a aussi fermé son portail en 2002 après deux ans d'essais.

Même s'ils ont limité leur contribution financière, les gouvernements n'en ont pas moins continué à vouloir influencer fortement sur le devenir des universités pour les rapprocher des demandes du marché. Pour appuyer le maillage université-entreprise plusieurs politiques gouvernementales ont été mises en place, offrant des réductions d'impôt aux entreprises misant sur la recherche-développement universitaire. Les États ont aussi adopté des législations encourageant les chercheurs universitaires à valoriser leur propriété intellectuelle. Bien que l'effet réel de la loi Bayh-Dole adoptée aux États-Unis en 1980 ait été fortement exagéré¹⁵, celle-ci a tout de même servi de modèles à de nombreux pays. La France, par exemple, a adopté en 1999 une loi sur l'innovation qui, citant le modèle américain, modifie le statut de fonctionnaire des chercheurs pour les inciter à créer des entreprises et ainsi à valoriser leurs découvertes. Si les prévisions optimistes des politiques ne se sont pas réalisées¹⁶, il reste que ce cadre réglementaire ouvre la voie aux nouvelles pratiques qui, au moins dans les secteurs les plus lucratifs, risquent de s'imposer comme une norme à l'aune de laquelle les travaux plus « académiques » risquent d'être déclassés comme moins « rentables ».

Comme le montrent les contributions réunies ici, les questions liées aux relations université-industrie ne sont pas entièrement nouvelles et font depuis toujours l'objet de débats. Le cas de Strasbourg, comme bien d'autres, suggère même qu'il est probable que la perception d'une radicale nouveauté ne soit qu'un effet pervers de la période des « Trente Glorieuses » qui a, pour un temps, fait oublier que dans l'entre-deux-guerres les universités, qui ne pouvaient pas alors compter sur l'aide de l'État pour subventionner la recherche, avaient déjà pris l'habitude de négocier avec les entreprises et s'étaient dotées de diverses structures institutionnelles à cet effet¹⁷. Il demeure cependant vrai que ces pratiques ont pris beaucoup plus d'ampleur aujourd'hui et qu'elles tendent à devenir modales plutôt que marginales. Les politiques publiques qui viennent appuyer ces tendances visent en fait à transformer une nouvelle fois l'université en lui imposant, en sus de l'enseignement et de la recherche, une troisième obligation : l'innovation et sa valorisation économique.

Si de nombreux travaux ont été consacrés à l'analyse des causes et des effets des transformations des champs universitaires de nombreux pays (en particulier, les États-Unis, l'Angleterre et l'Australie) au cours des dix dernières années, un bon nombre d'entre eux, bien que publiés dans des revues évaluées par des pairs et donc « savantes », sont des discours performatifs visant davantage à renforcer les tendances (per-

çues ou réelles) qu'à les analyser et en rendre raison. C'est ce qui explique que beaucoup de notions mises en circulation (« éducation tertiaire », « université entrepreneuriale », « éducation tout au long de la vie ») sont davantage des slogans pour l'action que des concepts favorisant la compréhension. L'OCDE, organisme doté d'immenses ressources et d'un programme de « Management institutionnel de l'enseignement supérieur », est particulièrement active dans la promotion de ces notions qu'elle vise à normaliser en les transformant en véritables catégories de pensée à l'usage des gouvernements membres qui les restituent ensuite dans leurs documents nationaux¹⁸.

De façon plus subtile, beaucoup de travaux académiques sur les relations université-entreprise restent prisonniers d'un modèle dominant qui ne représente pourtant qu'un aspect limité d'une réalité beaucoup plus diversifiée de pratiques. Mais comme ce modèle s'impose comme norme à suivre, il tend à devenir l'objet exclusif de l'attention des chercheurs. Dans le domaine de la recherche sur l'enseignement supérieur, le chercheur, lui-même pris dans ce champ, peut être porté – davantage que lorsqu'il aborde des objets plus distants socialement et intellectuellement – à prendre ses désirs pour la réalité, oubliant ainsi « la différence entre un constat et un souhait, une assertion constative et un jugement performatif¹⁹ ». La vigilance épistémologique est donc plus nécessaire que jamais.

15 – David C. Mowery *et al.*, « The Growth of Patenting and Licensing by US Universities : an Assessment of the Effects of the Bayh-Dole Act of 1980 », in *Research Policy*, vol. 30, 2001, p. 99-119.

16 – Fin 1999, le ministre de la Recherche, Claude Allègre, prévoyait que quatre cents chercheurs tireraient avantage du programme pour lancer une *start-up* d'ici 2002. En fait, environ deux cents chercheurs ont bénéficié du programme au cours de cette période ; voir *Le Monde*, 19 décembre 2001, p. 21.

17 – Voir, par exemple, Roger Geiger, « Milking the Sacred Cow : Research and the Quest for Useful Knowledge in the American University since 1920 », in *Science, Technology and Human Values*, vol. 13, 3-4, 1998, p. 332-348.

18 – Bien qu'on y trouve parfois des données utiles, la revue *Higher Education Management*, publiée par l'OCDE, fournit surtout un concentré de ce type de discours performatifs.

19 – P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p. 83.