

GOUVERNANCE : L'UNIVERSITÉ CHILIENNE COMME RÉFÉRENCE ?

Joël Rich et Carmen Nunez

Armand Colin | *Carrefours de l'éducation*

2009/2 - n° 28
pages 229 à 246

ISSN 1262-3490

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-2-page-229.htm>

Pour citer cet article :

Rich Joël et Nunez Carmen, « Gouvernance : l'université chilienne comme référence ? », *Carrefours de l'éducation*, 2009/2 n° 28, p. 229-246. DOI : 10.3917/cdle.028.0229

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Gouvernance : l'université chilienne comme référence ?

▲ **Joël Rich, Carmen Nunez'**
jrich@u-bordeaux2.f

A lors que l'université française évoque en son sein l'« agonie des savoirs² » en stigmatisant le désengagement de l'État (Abensour, 2007), comment percevoir les enjeux internationaux qui attendent désormais l'université française ? Alors que d'autres universités dans le monde semblent avoir adopté une logique libérale dans leur fonctionnement, comment percevoir les « nouvelles règles du jeu » et les enjeux d'une gouvernance pour l'Université française ?

D'autres pays présentent, pour leurs universités, des stratégies parfois fort différentes à celles entrevues en France. Il est à cela plusieurs raisons qui tiennent à l'histoire, aux politiques, plus largement à des circonstances économiques ou encore à des axiologies différentes. Toutefois, le champ du comparatisme en éducation ouvre la voie à quelques constats qui pourraient nourrir plusieurs pistes de réflexion. Le présent article se propose de mettre en évidence une pédagogie de la gouvernance entre les universités françaises et chiliennes. Cette recherche s'inscrit dans le souci d'établir une comparaison entre le fonctionnement affiché (au sens propre comme au sens figuré) par les universités de deux pays géographiquement, historiquement et politiquement situés « aux antipodes ».

Repères socio-historiques et problématique

On comprendra qu'un développement socio-historique serait nécessairement rapide et superficiel pour un article de cette ampleur. Peut-être peut-on seulement se borner à rappeler l'ancienneté de l'Université française en comparaison à son homologue chilienne pour souligner que, dès 1968, Antoine Prost montrait déjà combien notre université très traditionnelle

1. Universités de Bordeaux 2 et de Valparaiso. Cet article fait partie d'un projet de coopération scientifique ECOS-SUD/ Chili-France (CONICYT C03 HO1).

2. *Le Monde* « Des livres », 27 avril 2007.

était placée face à une « contradiction majeure ». Prost relevait alors le refus de « prendre au sérieux l'ordre technique », pour affirmer : « Traditionnellement la fonction essentielle de l'Université est le progrès du savoir et sa transmission. Elle doit en quelque sorte " produire " des connaissances nouvelles, et transmettre celles qui sont déjà acquises. Mais il s'agit dans l'esprit des universitaires, de connaissances théoriques, abstraites, désintéressées. Ils croiraient déchoir, ou du moins se consacrer à une tâche de moindre valeur, s'ils se vouaient à l'amélioration des techniques ou à la transmission de savoir-faire. Et nous avons déjà maintes fois rencontré l'éloge de la culture désintéressée. Or voici que, sur une large échelle, notre société exige la transmission de savoirs techniques, utilitaires... » Nous risquons le constat avec d'autres, que cette contradiction n'est pas encore dépassée aujourd'hui pour l'université française (Dizambourg, 2007).

En comparaison, et comme le montrent les travaux de Salazar et Pinto (1999) sur l'université chilienne, celle-ci est, depuis plus de trente ans, dans une logique de gouvernance en situation ultralibérale. La réforme de l'université chilienne qui débute en 1981 sous la dictature bouleverse les critères éducatifs de l'époque qui cèdent le pas à des critères essentiellement économiques (Antonietta Capel, 2005) et donne une place largement dévolue à l'approfondissement de savoirs techniques et utilitaires, comme aux règles de l'encadrement professionnel. De là naît une dérégulation de l'homogénéité constituée jusqu'alors dans le pays par huit universités. À partir de 1981, le nouveau système d'éducation supérieur repose sur une restructuration marquée par une hétérogénéité importante et une grande variété d'institutions de qualité variable. Les universités sont juridiquement définies comme des établissements scientifiques et reçoivent le monopole sur les titres académiques et sur l'enseignement de douze filières de formation professionnelles. Une place importante est ainsi faite aux universités privées, et Patricio Lourido (2004) souligne à son tour, leur centration progressive sur une logique essentiellement économique. On note que le système supérieur se révèle très centralisé, puisque 48 % des postes universitaires se concentrent sur la capitale, Santiago.

La brutalité de la réforme et ses errements liés à l'inégalité des accès et des réponses pour les étudiants et leur famille, comme la qualité variable des établissements, font qu'il ne s'agit évidemment pas de faire ici la promotion d'un système libéral, qui par ailleurs semble connaître actuellement ses propres limites. Toutefois, l'intérêt pour la production des élites dans cet univers permet de poser la question de la préparation des futurs responsables et acteurs d'une gouvernance (économique, politique ou institutionnelle), dans leur secteur d'activité. Dans cet article, le propos ne consiste donc pas tant à apprécier au premier chef la pertinence d'une autonomie de pilotage et de gestion spécifique des universités. La réflexion ne porte pas tant sur leurs fonctionnements structurels, mais bien davantage sur les influences diverses produites (par les encadrements, les pédagogies,

la production d'*habitus*, d'imaginaires, etc.), lorsqu'une logique de gouvernance s'exerce pédagogiquement envers ses publics et ses utilisateurs directs.

Par certains côtés, la comparaison engagée semble bien difficile tant les systèmes en présence semblent éloignés et ce travail assume l'objection que l'on pourrait nous faire de comparer deux systèmes peu comparables. En fait, nous faisons l'hypothèse qu'une confrontation, même partielle, des universités de ces deux pays, peut permettre de produire des savoirs nouveaux et surtout une anticipation relative des enjeux liés à la loi (LRU), en France. La perspective de professionnalisation des publics étudiants fonde donc l'analyse. Quels sont les effets recherchés et produits dans ce domaine par des universités en système ultralibéral ? Pour quelle adaptation au monde et au monde du travail pour de futurs cadres, acteurs de gouvernance et de régulations sociales, politiques ou institutionnelles ?

De la gouvernance

Pour Moreau-Defarges, « la mondialisation appelle la gouvernance » (2006, p. 108). Ce qui revient à dire que désormais, gouverner ne saurait se réduire à l'exercice du pouvoir par un État mais requiert une négociation multiforme et permanente entre toutes les composantes du système social. La gouvernance exprime ainsi une transformation du pouvoir pour sa diffusion sur des groupes ouverts et mouvants (ONG, entreprises, organisation interétatiques, etc.). On conçoit dès lors que celle-ci s'exerce dans un monde changeant, un « monde rapide », pour une information dispensée au plus grand nombre et sous la responsabilité accrue de cadres locaux nantis de nouvelles compétences.

Il découle de ces premiers constats que l'objet central de la gouvernance devient, par exemple, l'identification d'intérêts « communs supérieurs » auxquels les publics se doivent désormais d'adhérer. Les nouveaux moyens de l'information apparaissent comme l'un des moyens clés de cette ambition. La première priorité des formations (universitaires) sous-entend la connaissance des traités et les pactes fondateurs, assurant un cadre de référence dans lequel s'exerce ensuite, naturellement, la gouvernance. Comme le précise Georges Solaux, l'action publique serait appelée à être « dominée par une rationalité collective et coopérative qui suppose la reconnaissance de ce qu'il est dorénavant convenu d'appeler " la société civile " »³. Pour cet auteur, les critères de choix démocratiques, d'efficacité de la gestion, le développement d'interactions sont devenus des axes essentiels. L'efficacité de la gestion devient aussi celle de l'investisseur dans les études et dans le choix d'universités prestigieuses. La concurrence fait donc partie intégrante de la gouvernance. Dès lors, il appartient dans le principe, pour chaque université, de séduire ses publics, et de les choisir. En cela, la présentation, par chaque université, de ses projets, de ses ambitions, de ses contrats devient un

3. Solaux G., « Un point de vue historique sur l'articulation entre politique nationale et politiques locales d'éducation », in Dutercq Y, 2005.

moyen incontournable pour persuader le consommateur de faire un choix en rapport avec son *ethos* de classe et ses projets. S'inscrire à l'université pourrait donc – toujours dans le principe – avoir affaire avec un investissement coûteux à court terme, mais rentable sur le plus long terme, en particulier dans une perspective mondialiste. De ce point de vue, les universités privilégiant une logique de gouvernance deviennent les promoteurs d'une médiatisation parfois publicitaire⁴. Leur choix devient déterminant et tend à se faire en termes de rentabilisation et de maîtrise d'un projet professionnel et de vie. Médiatiser dans le registre de ces universités, revient à impliquer par la suite les étudiants qui en proviennent, dans le jeu d'un renforcement de cette même médiatisation. À l'instar de ce qu'un sociologue montrait naguère pour un prestigieux collège jésuite de la périphérie de Paris, le capital social peut dès lors rejoindre et renforcer la carrière de ceux qui ont eu l'heureuse destinée d'en être des « anciens » (Fager, 1991). L'utilisation de signes spécifiques par certaines universités ou grandes écoles, comme le sont par exemple les « blasons », est à placer dans ce registre de l'appartenance à « une maison » dont on reconnaît valeur, force et protection pour l'avenir et en particulier dans le cadre d'une mondialisation croissante. Cette adhésion est assurée par le fait que l'identification de l'université repose sur des principes de légitimité où président en permanence des intérêts démocratiquement visés et élaborés par tous.

Cela nous conduit à préciser que l'essentiel de la gouvernance semble surtout résider dans des règles du jeu visant avant tout à organiser le libre épanouissement des publics, dans une logique démocratique. Ainsi, comme le montre Moreau-Defarges (2003), ce type de gestion va de pair avec l'idée de libertés et d'initiatives individuelles; en l'absence d'épreuves de force et de conflits, mais selon la pratique de négociations.

On comprend dès lors l'importance qui échoit à la communication dans les universités où préside la gouvernance. Communication qui justifie des maîtres mots comme le *projet*, le *contrat* et la *transparence*. Par l'entremise de projets, les nouveaux acteurs entrent désormais dans des « formes horizontales d'interaction » (Schmitter, 2000, p. 50-59). Ainsi, parmi les éléments les plus visibles de la gouvernance, retrouve-t-on l'idée de club⁵, d'équipe et de partenariat. Pour négocier, le futur responsable doit avant tout savoir débattre et être capable d'engendrer des solutions. Il s'agit désormais, par l'orchestration d'une négociation commune, de promouvoir des dynamiques. Celles-ci doivent permettre d'exprimer un désir commun, démocratiquement partagé. L'idée de transparence associée à un type de personne responsable possédant une *accountability*, suggère un type de formation (universitaire) préalable où domine l'art du compromis, de

4. En décembre 2004, une sélection de stations de métro à Santiago du Chili nous a conduit à évaluer à environ 46 % de l'affichage publicitaire total la part d'affichages publicitaires réservés aux seules universités et grandes écoles.

5. On pense aux clubs d'anciens élèves, dans les grandes écoles.

la psychologie et de la négociation (en droit). Dans ce monde rapide où prédomine l'idée d'organisation dans le registre de l'épanouissement des diversités, de la réalisation hédoniste de soi, le responsable (futur cadre), doit être persuasif. Le type de personne attendu et adapté à cette modernité se doit par ailleurs d'être inventif, mobile, souple et capable d'intégrer les dimensions de l'autre au sein d'une hétérogénéité de publics.

Dit autrement, la formation des élites n'est donc plus compréhensible sans une culture de la communication. Il faut apprendre le plus tôt possible à communiquer, à négocier et à argumenter, afin de pouvoir exercer ensuite un *soft power*. Mais cela ne serait rien en regard des capacités de formaliser des problématiques et de les résoudre, avec pragmatisme et un épanouissement des créativité. On comprend en quoi les universités sont également concernées au titre de la formation et de la constitution d'un *habitus* spécifique pour leurs étudiants. Alors que l'Université se trouve convoquée à des modalités nouvelles pour sa propre régulation, on peut penser qu'il en va de même de la nature de l'impulsion qu'elle provoque pour ses propres publics. Ainsi, ce que Schmitter nomme, des « formes horizontales d'interactions », deviendrait la règle d'un fonctionnement internalisé pour les études supérieures et progressivement *incorporé* par ses publics tel un *capital culturel*. Désormais, toute université placée en mode de gouvernance devrait conduire ses étudiants à travailler par habitude (pour éviter de dire *habitus*), en équipe, en partenariat, en projet, à assumer de plus grandes responsabilités, avec plus de communication, de transparences, d'égalité, de liberté, de contrats, etc. La configuration d'activités pédagogiques groupales et les conditions d'exercice d'une praxéologie devraient donc de fait y être tout à fait spécifiques et de nature managériale.

Bien entendu, les nouvelles règles du jeu se combinent avec l'idée de contrôles pour s'assurer de la bonne conformité de jeux socio-économiques civilisés. Moreau-Defarges (2003) souligne aussi la caractéristique d'une construction précaire, mais dans la logique d'une extension progressive du modèle et d'une désidéologisation du politique. L'amoindrissement du rôle de l'État étant compensé par des transferts de compétences aux collectivités plus restreintes, la gouvernance sous-entend des modes de régulation souples⁶. Mais la recherche d'absence de conflits conduit assez naturellement à des sanctions de type juridique. Le respect d'un « esprit démocratique » conduit à veiller à ce que soient respectés les termes d'un contrat. Y déroger entraîne immanquablement des sanctions (juridiques) mais non des affrontements directs.

Dès lors, pour fuir le « vieux monde des rapports de force », l'expert intervient. Il devient la figure du professionnel capable de réaliser un « compromis local ». De plus, la logique de compétitions engendre des niveaux de régulations qui appellent des surveillances et l'existence de recours. La gouvernance promet en effet la

6. Barroso évoque le pilotage de bateaux pour une « action de direction dans un environnement incertain ».

protection des droits de chacun (Moreau-Defarges, 2003, p. 93). La transparence voulue engage ainsi la possibilité de recourir à des instances indépendantes. Les audits semblent pouvoir appartenir à ce type d'exigences. Mais il s'agit bien d'un autre niveau d'influence où les universités sont directement questionnées. Outre des formations spécifiques en droit, elles se doivent de proposer une internalisation de règles et de codes par les étudiants tout au long de leur cursus. La demande d'évaluations nouvelles où ceux-ci sont directement impliqués est l'exemple même de l'une des appropriations de cette gouvernance par les publics⁷. L'Université, en contractualisant et en dévoilant ses fonctionnements, doit permettre, selon cette logique, le jugement d'un « acteur-étudiant », désormais *responsabilisé* et nanti là encore, d'un *capital culturel* spécifique.

Mais cette tentative de définition (synthétique) de ce que peut signifier la gouvernance pour les publics dans la perspective de leur formation, nous entraîne maintenant à nous demander sous quelles formes nous pouvons en retrouver traces dans la présentation proposée par les universités des deux pays concernés. Le « vieux monde » universitaire (représenté par la France) sera confronté à celui d'un pays en forte croissance économique (le Chili est placé au onzième rang mondial), où prédominent des logiques de gouvernance, d'autonomie et de concurrences ultralibérales. L'essai de comparaison (ou de confrontation) qui suit, tente d'éclairer en partie ce qui attend les publics de l'Université française, désormais plus que jamais confrontée à des standards internationaux. Nous voici également conduits à nous interroger sur la nature du capital acquis et révélé chez les étudiants de ces différentes universités.

Méthodologie

Compte tenu de la place prise dans les processus de mondialisation par l'image, nous avons opté pour la comparaison des sites universitaires électroniques sur la période du 15 mars au 5 mai 2007 (URL)⁸. Par commodité, nous avons pris en compte chaque première page de présentation pour chaque université. Plusieurs raisons sont à invoquer afin de justifier ce choix. Tout d'abord, il apparaît qu'en ce début de XXI^e siècle chaque université possède son site web et utilise des moyens variés pour assurer sa présentation. Chacune d'entre elle tend à se présenter dans son « rapport au monde » en présentant ses priorités par le truchement d'images accompagnées de proclamations écrites. On prendra donc comme hypothèse de travail que chaque université révèle quelques-unes de ses grandes priorités pédagogiques et culturelles, par la présentation première qu'elle offre aux publics. À l'instar de la méthodologie employée par Bernard Charlot dans

7. De même, la mise en place de la LOLF en France, conduit logiquement à donner de plus grandes responsabilités aux dirigeants d'établissements.

8. Le caractère parfois très changeant de certains sites étrangers nous a contraint à délimiter une période précise : du 15 mars au 5 mai 2007.

son analyse de contenu de projets d'action (1994), si ce niveau d'analyse ne peut prétendre à établir « ce qui se passe » effectivement dans chacune des universités appréhendées, nous soutiendrons qu'il permet tout au moins de mieux y saisir « ce qui s'y pense ».

Pour le recueil des données, une fiche a été élaborée pour chaque université, mentionnant selon les cas, par les photographies, les animations et les présentations écrites, leurs principaux objectifs⁹, en rapport avec l'état du pays, les exigences de la société et/ou la situation internationale. Chaque fiche permet de procéder à une analyse indépendante proposant un ensemble de descriptions et de mots-clés. À dessein, nous avons distingué l'analyse sémiotique des images proposées par chaque page de présentation, des commentaires écrits accompagnant ces présentations imagées. L'analyse qui suit distingue ces deux niveaux qui, comme on pourra le constater plus loin, se recourent dans une très large mesure. Ce travail reprend les principales phases de l'analyse de contenu¹⁰ pour déboucher sur un travail de catégorisation (Robert, Bouillaguet, 1997). Un tableau de synthèse permet ensuite de mentionner la présence ou l'absence des caractéristiques ainsi relevées pour chaque université. L'obtention progressive de ce tableau disjonctif complet (tableau en annexe) permet ensuite les conditions d'une première analyse. Précisons que les croix portées dans ce tableau (annexe) renvoient directement à l'existence (marquées « + » dans le tableau), ou à la non-existence d'occurrences, relevées de façon catégorielle, pour chaque université. Nous n'avons pas opté pour des décomptes ou des pourcentages. Il ne s'agit pas ici d'administrer une preuve comptable, mais bien de lire les orientations différentielles entre des universités placées en situation de gouvernance et en situation de « non-gouvernance ». Condition de comparaison qui ne sera plus possible dans peu de temps, tant l'université française tend à progressivement infléchir ses propres modes de gouvernance (loi Pécresse).

L'enquête se déroule sur un nombre restreint d'universités car établie en fonction de leur présence au salon de l'étudiant de Paris¹¹, en mars 2007. Les deux auteurs ont tenu à faire figurer leur propre université, soit dix universités françaises et dix universités chiliennes.

9. Sont laissés de côté les aspects les plus traditionnels et surtout les plus communs à toutes les universités dans leur page de présentation, comme : les nouvelles, les événements spécifiques, les calendriers, les modalités d'inscription, les activités de recherche, services et administrations, inscriptions, etc. Le choix délibéré de prendre en compte uniquement les images et les commentaires associés à la présentation proprement dite de chaque université, a guidé notre choix d'observation.

10. L'opération centrale tient dans l'élaboration d'une grille de catégories répondant aux quatre qualités fondamentales de pertinence, d'exhaustivité, d'exclusivité et d'objectivité.

11. Soucieux d'une comparaison équitable, nous avons tenu pour acquis la représentativité des universités sélectionnées au salon de Paris pour leur modernité et leur souci d'apparaître aux étudiants comme attractives. Pour les universités chiliennes, nous avons sélectionné les universités ayant produit une publicité dans la capitale Santiago, lors de notre précédente enquête de décembre 2004.

Analyse des données et interprétations

Des sites aux différences marquées

Les images dans les présentations des pages d'accueil

L'analyse sémiotique des pages d'accueil réalisées au niveau des images des universités françaises tend à montrer des constantes bien particulières. Tout d'abord, elles font très régulièrement appel à la tradition (catégorie n° 2). Parfois, la tradition semble partagée avec des éléments de modernité (thèmes imagés, essentiellement architecturaux), mais où la tradition conserve toute sa place (catégorie n° 3). Enfin, les universités françaises se caractérisent par une allusion régulière aux sciences « dures » (catégorie n° 4), à travers l'évocation imagée de matériels, de blouses blanches, de manipulations délicates en milieu aseptisé, etc. L'essentiel des représentations se trouvent globalement résumées à ces trois catégories.

Rares sont les universités françaises à entrer dans les sept catégories restantes dans lesquelles on rencontre les universités chiliennes. *Total des occurrences pour ces catégories : 18 pour 10 universités.*

De façon toute différente, ces dernières tendent à se caractériser par un double profil. D'un côté, on retrouve sensiblement les mêmes catégories retenues pour les universités françaises en matière de tradition, d'allusion à une modernité résumée à l'architecture ou (de façon moindre), aux sciences dites « dures ». A cette dimension traditionnelle, nous avons rajouté la dimension de « la foi » reliée régulièrement à la tradition, comme vu avec notre approche socio-historique (catégorie n° 1). *Total des occurrences 16 pour 10 universités, ce qui est somme toute relativement équivalent avec les universités françaises.*

Mais, d'un autre côté, les universités chiliennes tendent à se caractériser par des catégories supplémentaires : « communication et l'ouverture aux autres », modernité par « communication électronique » préconisée, « épanouissement personnel, hédonisme », « ouverture au monde » et « débouchés professionnels » (catégories, 6, 7, 8, 9, 10). *Total des occurrences pour ce dernier « nuage » de points : 19 pour 10 universités chiliennes, alors que le total ne dépasse pas 4 pour 10 universités françaises.*

Une catégorie connaît une convergence partielle entre les différentes universités des deux pays. Il s'agit de la catégorie n° 5 qui mentionne par l'image, la suggestion d'engouement individuel et collectif des étudiants pour l'université, l'intérêt du (bon) choix et le caractère enviable et désirable de la démarche d'inscription. Mais si certaines universités françaises y ont recours (Bordeaux 2, Paris sud et UTC/UTT/UTBM – formation d'ingénieurs), celles-ci sont deux fois moins nombreuses que les universités chiliennes, qui utilisent plus régulièrement ce procédé dans leur page d'accueil (3 occurrences contre 7). Par ailleurs, au Chili,

la question de l'accessibilité financière est mentionnée et les facilités de paiement sont abordées (universités Diego Portales, *Finis Terrae*, UCSH, etc.).

Le thème de l'engouement suggéré dans les pages d'accueil est intéressant car il tend à suggérer le choix collectif du plus grand nombre d'étudiants et joue sur les processus d'imitation. Dans le même temps, pour les universités chiliennes, il suggère l'idée d'une clientèle dans un registre libéral et pour un produit haut de gamme. Mais on remarquera que certaines universités françaises utilisent déjà (?) une présentation similaire (Bordeaux 2, Paris Sud et Versailles).

Une autre catégorie peut également retenir l'attention, il s'agit de la catégorie n° 10 qui montre que plusieurs universités chiliennes proposent des formations professionnelles et surtout en font directement état, dès leur page d'accueil. Nous avons d'ailleurs constaté cette caractéristique lors de nos observations des publicités dans le métro de Santiago en décembre 2004. Ces questions sont seulement ébauchées dans l'université française et non revendiquées (à l'exception toutefois des universités formant des ingénieurs (UTT/UTC/UTBM ; ce qui est somme toute, logique).

Si l'université française fait souvent appel à la tradition, en particulier par l'héritage de ses penseurs et scientifiques (de Descartes à Marie Curie), avec pour l'essentiel une imagerie sur fond de patrimoine architectural, la plupart des universités chiliennes n'utilisent pas cet unique moyen. Il n'est pas rare de les voir présenter des références héraldiques. Il semble en effet que le blason joue le rôle d'un différentiel, permettant la mise en évidence de la modernité la plus affirmée (catégorie n° 11 : animations électroniques, galeries de photos consultables, etc.) Mais le blason peut aussi suggérer, outre la tradition à laquelle il se rattache directement, la fiabilité donnée par l'épreuve du temps et donc la qualité implicite de l'enseignement qui y est dispensé.

Progressivement, le tableau s'organise selon la description d'un « monde lent » et traditionnel en sa partie gauche, pour le gain un « monde rapide », en sa partie droite (tableau annexe). L'absence relative des universités françaises dans cette seconde partie du tableau n'est pas sans poser question. À l'exclusion d'une allusion imagée répétée aux sciences dites « dures », les universités françaises restent regroupées autour d'occurrences où prédomine la tradition, sans que soit perceptible l'utilisation de « nouvelles règles du jeu » associées à la mondialisation et aux principes de la gouvernance. Il n'en va pas de même pour les universités chiliennes qui revendiquent parfois l'identité et la légitimation par la tradition, mais montrent aussi d'autres objectifs. Ainsi, les thèmes de modernité par la communication et l'ouverture aux autres (catégorie n° 6) semblent-ils pouvoir aller de pair avec l'idée de *club*, d'*équipe*, de *partenariat*, d'*organisation* produite en *communauté* et de *projet*, à l'instar des descriptions conceptuelles précédentes de la gouvernance. De même retrouverait-on dans le souci de développer, dans ces universités, la communication électronique (catégorie n° 7), l'idée complémentaire pour la gouvernance, de *transparences* et d'*interactivités*. Nos catégories (7, 8, 9

& 10) sur *l'épanouissement personnel*, *l'hédonisme* et *l'ouverture au monde* peuvent coïncider ainsi avec l'idée de *métissage des acteurs*, de *dynamiques*, de *liberté* ou de *contrats*; soit autant de notions propices à assurer la gouvernance des futurs responsables, dans leur vie professionnelle.

Les textes dans les présentations des sites

L'analyse réalisée au niveau des textes accompagnant les images est également révélatrice des mêmes tendances. Les présentations faites par les universités françaises se soldent par une très faible communication écrite. Cinq universités ne formulent aucun commentaire (Bordeaux, Cergy, Paris 7, Paris Sorbonne et Versailles). Trois universités proposent de façon laconique quelques formules descriptives comme : « *Etudes-recherches* » (Evry), « *Les sciences de l'homme et de la santé* » Paris Descartes, « *La science à Paris* » (PM Curie). L'université de Paris Sud risque un « *Bienvenue à l'université* » et, la seule invite véritablement formulée, est faite par les trois universités de technologie : « *Futurs ingénieurs : intégrez l'une des trois universités de technologie* » (UTC-UTT-UTBM). Soit un total d'occurrences mots de $n=26$ pour la présentation de 10 universités.

Là encore, la comparaison avec les dix universités chiliennes révèle des différences notables. On retrouve dans les fragments de textes (annexe 2), à peu près l'ensemble des catégories précédentes dégagées de l'analyse des images. Toutefois, il est intéressant de noter que deux catégories supplémentaires viennent se surajouter aux onze catégories précédentes : celle des « *Principes pédagogiques* » où l'université Finis Terrae mentionne : « *Nous croyons à une éducation personnalisée... comme instrument efficace pour l'acquisition des connaissances* », et plus encore, la catégorie « *Principe de responsabilisation* » proposé par trois universités. De ce point de vue, les enjeux sont clairement formalisés par les textes : « *Cherchez et vous trouverez* » (université La Republica), « *Ton futur ici et maintenant* »... « *Ici et maintenant ton futur* » (université Adolfo Ibañez), « *Pour les esprits entrepreneurs* » (université Mayor). Ce complément rejoint assez exactement le critère de responsabilisation lié à la gouvernance telle que définie plus haut. Ce contrôle de l'avenir revient à favoriser une internalisation (une incorporation ?) de la responsabilité dont les élites devront faire preuve en situation d'autonomie et de gouvernance ultérieure. À des fins de comparaisons, le total d'occurrences mots est cette fois de $n=157$ pour les dix universités australes (soit près de six fois plus que pour les universités françaises).

La concrétisation d'un véritable capital culturel adapté à la modernité ?

Bien entendu, il ne s'agit que de la simple mise en confrontation des sites électroniques de quelques universités. Peut-on en déduire des interprétations à

la mesure de notre ambition de saisir les influences d'universités en situation de gouvernance sur leurs étudiants et ce, en regard de nos propres universités ? Sans doute, la plus grande prudence s'impose. Toutefois, le raisonnement inverse mérite d'être envisagé. Comment un tel décalage peut-il être décelable à partir des seuls sites de présentation des universités ? S'il faut penser que des différences sont déjà perceptibles à ce niveau, ne faut-il pas que les principes régissant ces différentes universités soient patents et aient en conséquence une influence directe sur la pédagogie qui y est conduite ? Le décalage constaté pourrait alors coïncider avec l'acquisition d'un véritable capital culturel spécifiquement adapté à la mondialisation pour les étudiants chiliens.

Pour Pierre Bourdieu (1979), le capital culturel peut exister sous trois formes : « à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme » ; « à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels » [...] ; « et enfin à l'état institutionnalisé, forme d'objectivation » qui se combine avec le titre scolaire et qui « confère au capital culturel... des propriétés tout à fait originales ».

Il semble tout d'abord évident que *l'état incorporé* du capital culturel constitue un premier gain prévisible de cette influence d'un système où prévaut une logique de mise en préparation à la gouvernance en situation libérale ou même participative. En effet, comme on l'a dit, les étudiants chiliens apparaissent à travers les textes et les images proposées dans une logique de communication régulière. L'université se présente comme un lieu d'acculturation permanente qui est censé constituer le lieu de vie et de structuration de la personne tout entière. Le « *travail d'inculcation et d'assimilation prend du temps et [...] doit être investi personnellement par l'investisseur* » nous dit Bourdieu. Dans le cas présent, comme on l'a vu, les universités chiliennes appellent à une responsabilisation de l'étudiant dans ses projets (« choisit ton futur ») et semblent satisfaire aux exigences proprement culturelles d'une *entreprise d'acculturation prolongée* surtout orientée vers la conquête d'ambitions et de marchés. Cette interprétation rejoint nos propres constats sur la nature des projets élaborés dès les plus petites classes des écoles privées et poursuivies dans les collèges et lycées chiliens (Rich, 2006).

Hormis certaines formations professionnelles, on voit encore assez mal l'université française dans des niveaux de stimulation pédagogiques de cette nature. Le façonnage pédagogique engagé auprès de la personne tout entière (Fager) va dans le sens d'une incorporation de principes durables par l'étudiant, comme dans l'université Finis Terrae où l'on affirme : « *Nous croyons à une éducation personnalisée* », ou encore : « *Nous sommes une université avec une trajectoire* ». La réaffirmation de valeurs de références largement reprise par plusieurs universités dans ses textes va dans le même sens, lorsque par exemple, on fait appel à l'« *esprit d'excellence* » (Université Hurtado). On peut alors penser que la permanence d'un projet d'acculturation de cet ordre peut avoir une influence durable et permettre de cumuler les prestiges de la propriété innée et les mérites de l'acquisition chez les étudiants chiliens. Pour Bourdieu, le capital économique (dont disposent

nécessairement les étudiants d'universités privées chiliennes), peut se transformer en *capital symbolique* tout en recevant une *valeur de rareté*.

En ce qui concerne l'état objectivé du capital culturel, on note combien les universités chiliennes mettent l'accent sur la modernité et l'environnement de qualité et même le luxe de l'accueil qu'elles proposent, en particulier par l'entremise des images proposées. Les catégories n° 7, 9 ou 11, par leur suggestion d'une place importante de moyens de communication électroniques, viennent donner caution d'un enseignement moderne, là encore orienté vers l'ouverture au monde et à ses marchés. Sur ce point précis, en restant en phase avec la logique d'une gouvernance, elles devancent dans ce domaine l'université française. Bien entendu, cette dernière peut faire référence aux sciences dures dans ses illustrations régulières (catégorie n° 4), mais la qualité sous-entendue – et réelle, dans les faits¹² – semble ne pas pouvoir rivaliser avec la visibilité que semblent s'octroyer sur ce thème les universités chiliennes sur le web (et dans les différentes publicités). Même si un effort sans précédent semble en cours dans l'université française, le moyen d'observation que nous avons choisi témoigne mal d'un souci identique. Le capital à l'état objectivé se présente avec toutes les apparences d'un univers autonome et cohérent, mais Bourdieu souligne aussi combien les profits sont à la mesure du capital incorporé. Puisqu'il ne subsiste comme capital matériellement et symboliquement actif que sous réserve qu'il puisse être « approprié et engagé comme arme et comme enjeu dans les champs de production culturelle ». Dans ce cas précis, la maîtrise de la gouvernance locale dépendra, on l'a vu, de capacités et de compétences plurielles culturellement et symboliquement assumées.

De ce point de vue, l'objectivation du capital culturel sous la forme de titres universitaires (état institutionnalisé) revêt une importance décisive dans un pays comme le Chili où Antonieta Capel mentionne les faveurs du public pour des inscriptions dans les universités privées¹³. Comme le mentionne Bourdieu, le public semble avoir perçu la « magie performative du pouvoir d'instituer » par le diplôme acquis de préférence dans les universités les plus prestigieuses, pensées par les familles comme étant naturellement les plus chères. Dans un pays où le taux moyen des salaires est de 600 \$ par mois et par famille, la marchandisation des universités pose la question de la capacité de la famille à l'assurer d'un point de vue économique. Cela donne de surcroît au capital institutionnalisé une reconnaissance très forte. Au Chili, les décideurs de demain semblent devoir sortir des universités comme l'on sort en France, des Grandes écoles.

12. Malgré la critique des indicateurs, l'université Pierre et Marie Curie arrive tout de même au 46 rang dans le classement Jiao Tong de Shanghai.

13. L'augmentation passe de 2100 étudiants (Postgrado), en 1990 à 6450, en 1998 (Capel, 2005).

Conclusion

Fort du développement de son économie, le Chili semble proposer un modèle ultralibéral qui imprime sa marque sur ses universités. Milton Friedman nous en donne la confirmation dans un entretien récent¹⁴. Pour lui, la priorité donnée à l'enseignement était et reste sans doute une des clés du développement économique de ce pays parmi les plus émergents d'Amérique latine. Il en découle une logique de fonctionnement des universités dont l'observation par les sites d'accueil rend compte, en traduisant des différences avec celle de nos propres universités. Nous pensons que les logiques liées à la gouvernance et au-delà à la mondialisation, impliquent des fonctionnements mais aussi et surtout des finalités pédagogiques qui restent à mieux caractériser pour l'université française. Le modèle le plus approchant de ces universités australes ne nous est pourtant pas méconnu. Jean-Robert Pitte en faisant allusion aux classes préparatoires et aux grandes écoles (CPGE) insiste sur « l'importance pour l'étudiant, y compris débutant [...] à rassembler toutes ses capacités intellectuelles et à se projeter dans l'avenir », pour poursuivre : « Ceux qui réussissent les concours d'entrée aux grandes écoles pénètrent ensuite dans un univers d'excellence. Les locaux sont vastes et de qualité, souvent noyés dans la verdure, les bibliothèques bien garnies. [...] De nombreux professionnels, souvent anciens de l'école, viennent donner des cours ou des conférences ponctuelles. [...] Le travail exigé est bien moindre que celui qu'ils ont fourni dans les prépas dont ils sortent. Les enseignements sont souvent techniques et professionnalisants [...] un certain nombre d'élèves n'ont pas besoin de cours pour lire tous azimuts et acquérir une vraie culture¹⁵. » Cette description semble, pour l'heure, correspondre assez exactement à ce que nous avons perçu des universités chiliennes du point de vue de l'acquisition d'un véritable capital culturel. Mais elle ne semble pas pouvoir s'appliquer encore à l'université française, laquelle apparaît encore, en l'état, peu destinée à former des élites selon les enjeux actuels de la mondialisation.

Joël Rich, Carmen Nunez, universités de Bordeaux 2 et de Valparaíso.

BIBLIOGRAPHIE

- ABENSOUC C. *De la destruction du savoir en temps de paix*. Mille et Une nuits, 2007
- BARROSO J. Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations, in DUTERCQ Y., *Les régulations des politiques d'éducation*, PUR, 2005.
- BOURDIEU P. Les trois états du capital culturel, *Actes de la Recherche en science sociales*, 1979.

14. Pacull E. « Héros Fragiles », entretien avec M. Friedman, *Documental*, France, 2006

15. *Op. cit.* p. 61,62.

CAPEL A., Cambios en el sistema de educación superior en Chile y sus efectos en la gestión financiera, julio 2005.

CHARLOT B. *L'école et le Territoire*. Ce qui « se pense » dans les ZEP. Armand Colin, 1994.

DIZAMBOURG B. Transformations universitaires : un modèle international ?, in L'enseignement supérieur, une compétition mondiale ? *Revue internationale de Sèvres*, septembre 2007, n° 45.

DUTERCQ Y. *Les régulations des politiques d'éducation*. Presses universitaires de Rennes, 2005.

FAGER J.-P. Les effets d'une éducation totale, un collège jésuite, 1960, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1991, 86-87.

LOURIDO P. *Los procesos de regulación del estado en materia de educación superior en Chile*. Periodo 1980-2002, Diciembre 2004.

MOREAU-DEFARGES P. *La mondialisation*. PUF, 1997, 6^e édition, 2006.

MOREAU-DEFARGES P. *La Gouvernance*. PUF, 2003, 2^e édition 2005.

NÓVOA Antonio. Le comparatisme en éducation : mode de gouvernance ou enquête historique ?, in Pierre LADERRIÈRE, Francine VANISCOTTE, *L'éducation comparée : un outil pour l'Europe ?* L'Harmattan, 2003.

PITTE J.-R. *Jeunes on vous ment. Reconstruire l'université*. Fayard, 2006.

PROST A. *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*. « Les fonctions économiques de l'Université ». Armand Colin, 1968, p. 469.

RICH J. Autonomies et projets pour les établissements scolaires. Comparaisons avec l'Amérique latine : le cas du Chili. *Carrefours de l'éducation*, n° 21 & 22, 2006.

ROBERT A., BOUILLAGUET A. *L'analyse de contenu*. PUF, 1997.

SALAZAR G., PINTO J. *Historia Contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía*, LOM, Santiago, 1999.

SCHMITTER P. Réflexions liminaires à propos du concept de gouvernance, in Corine GOBIN et Benoît RIHOUX (ed.) : *La démocratie dans tous ses états ; systèmes politiques entre crise et renouveaux*, Academia Bruylant, 2000.

SOLAUX G. Un point de vue historique sur l'articulation entre politique nationale et politiques locales d'éducation, in DUTERCQ Y., *Les régulations des politiques d'éducation*. PUR, 2005.

Sites web analysés

Universités chiliennes

Adolfo Ibañez : http://www.uai.cl/prontus_uai/site/edic/base/port/inicio.html

Alberto Hurtado : <http://www.uahurtado.cl/2005/>

Catholique pontificale du Chili : <http://www.puc.cl/>

De Conception : <http://www.udec.cl/index.html>

Diego Portales : <http://www.udp.cl/home/index.htm>

Finis Terrae : <http://www.finisterrae.cl>

La Republica : <http://www.ulb.ac.be/cal/laicismo/www/universidad.htm>

Mayor : <http://www.umayor.cl/>

Sylva Henriquez : <http://www.ucsh.cl/portada/>

UNIACC : <http://www.uniacc.cl/>

Universités françaises

Cergy-Pontoise : <http://www.u-cergy.fr>

Evry : <http://www.univ-evry.fr>

Paris Descartes : <http://www.parisdescartes.fr/>

Pierre et Marie Curie : <http://www.etu.upmc.fr/>

Paris 4 Sorbonne : <http://www.paris-sorbonne.fr/>

Paris 7, Paris Diderot : <http://www.univ-paris7.fr>

Paris Sud 11 : <http://www.u-psud.fr/>

UTC/UTT/UTBM : <http://www.univtechno.net/>

Versailles St Quentin en Yvelines : <http://www.uvsq.fr/>

Victor Segalen Bordeaux 2 : <http://www.u-bordeaux2.fr/index.jsp>

Annexe

	H	Cat N° 1 Fey tradition	Cat. N°2 Tradition	Cat. N°3 Tradition y moderni- dad (18)	Cat. N°4 Sérieux = sciences dures	Cat. N°5 Suggérer l'engoue- ment Individuel et collectif dont ac- cessibilité financière	Cat. N°6 Modernité et commu- nication Ouverture aux autres	Cat n°7 Modernité et commu- nication électro- nique	Cat. N°8 Communi- cation Epanouis- sement personnel Hédonisme	Cat. N°9 Ouverture au monde	Cat. n° 10 Formation et qualité profession- nelle	Cat. n° 11 Animations d'images / vidéos = **
Universités françaises	L											
Bordeaux 2*	L			+	+	++	+					
Cergy-Pont.	.			+	+							
Evry	L				+							
Paris 7 Did.	.			+	+							
Paris Descart.	.			+	+							
Paris Sorbon.	.			+						+		
Paris P M Cur	.			+	+	++						
Paris Sud 11	L											
UTC UTT					+	+				+	
Versailles	.			+	+	+						

H E R A L D .	Cat N° 1 Fey tradición	Cat. N°2 Tradición	Cat. N°3 Tradición y moderni- dad (18)	Cat. N°4 Sérieux = sciences dures	Cat. N°5 Suggérer l'engoue- ment Individuel et collectif dont ac- cessibilité financière	Cat. N°6 Modernité et commu- nication Ouverture aux autres	Cat n°7 Modernité et commu- nication électro- nique	Cat. N°8 Communi- cation Epanouis- sant personnel Hédonisme	Cat. N°9 Ouverture au monde	Cat. n° 10 Formation et qualité profession- nelle	Cat. n° 11 Animations d'images / vidéos =**
	+	+							+		**
Hurtado Chili					++	+		+	+		**
La Republica	+	+				+		+			**
PUC*	+	+				+		+			
Diego Portales			+	+	++	+		+		+	**
Finis Terrae			+		++	+		+		+	**
UCSH	+	+	+		++			+		+	**
Concepcion			+				+				**
Adolfo Ibanez			+		++	+	+	+	+	+	**
UNIACC					++	+	+			+	**
Mayor			+	+	++		+		+	+	**
Gouvernance : compléments de mots clés (fiches)		(16)			Marchandi- sation Soft power	Équipe, club, parte- nariat, organisa- tion, projet commun	Transpa- rences Interactives (images défilantes, Ch.)	plaisir- liberté, choix, équipe, club, parte- nariat, métissage des acteurs	(26) Dyna- miques liberté contrats	contrôles	
← « Monde lent » (blasons ●)											
* Universités des deux auteurs											

« Monde rapide » Animations électroniques (***) →



Berzin (Christine) (coord.). *Accueillir les élèves en situation de handicap*. CRDP de l'académie d'Amiens, 2010, (Repères pour agir premier degré), 160 p. (ISBN 978-2-86615-355-7).

Ce livre, publié dans la collection Repères pour agir premier degré du CRDP de l'académie d'Amiens vise à faire le point sur ce qu'il convient de connaître pour accueillir un enfant handicapé dans sa classe.

Le premier chapitre, « Le processus de scolarisation de l'élève en situation de handicap » propose un état des lieux des processus pour scolariser les élèves handicapés, avec en particulier une analyse de la loi du 15 février 2005. Le chapitre II est consacré au partenariat dans le processus de scolarisation. Il aborde notamment les fonctions des psychologues des Rased, des AVS, les relations avec les parents d'enfants handicapés ainsi que la collaboration avec les enseignants et les professionnels de santé. Le chapitre III éclaire sur les formes de handicap et leurs implications pédagogiques. Le lecteur pourra ainsi mettre à jour ses connaissances sur le retard mental, les troubles associés au langage ou au développement ou encore l'autisme et la surdité. Enfin, les témoignages d'enseignants de terrain sont une aide pour aborder concrètement ces questions.

Cet ouvrage collectif a été rédigé par une équipe coordonnée par Christine Berzin et composée d'universitaires (Béatrice Bourdin, Christine Brisset, Barbara Le Driant, Ginette Delamezi re, Philippe Monchaux, Luc Vandromme) de psychologues et praticiens du handicap (Sylvie-Marie Collet, D. Desprez, René Khomiakoff, Frédéric Lagneau, Corinne Lebert-Candat, Dany Peyserre), de cadres de l'éducation nationale, d'enseignants spécialisés et d'auxiliaires de vie scolaire (Maryline Benard, Daniel Calin, Annick Decayeux, Cécile Foussard, Laurence Grall, Brigitte Hochin, Ève Leleu-Galland, Julien Naudot).

  paraître