

- Page 2 : Des disciplines délégitimées ?
- Page 7 : Des disciplines toujours structurantes au niveau institutionnel
- Page 16 : Des manières plus « in(ter) disciplinées » de faire la science ?
- Page 22 : Bibliographie

# L'AVENIR DE L'UNIVERSITÉ EST-IL INTERDISCIPLINAIRE ?

L'enseignement supérieur s'incarne dans un système de disciplines qui s'impose à la fois comme une organisation naturelle des connaissances et comme un mode de répartition du travail entre communautés de chercheurs et d'enseignants ●. En divisant le savoir en branches et en organisant les espaces institutionnels, les disciplines composent un ancrage identitaire fort et dépassent la simple matière scolaire fondée sur une mise en scène des connaissances programmatiques à enseigner (Reverdy, 2015) ●.

Ce système de disciplines, concurrencé par d'autres impératifs, semble depuis une vingtaine d'années perdre en légitimité tandis que l'autonomie des universitaires apparaît elle aussi menacée (Trowler *et al.*, 2012). Paradoxalement considérés comme allant de soi dès lors qu'il s'agit d'organiser l'espace académique, les cadres disciplinaires se trouvent aujourd'hui fragilisés à la fois par l'essor de nouvelles formes de management, par le développement de la recherche sur projet et par l'obligation de faire réussir les étudiants. Du fait d'exigences accrues de la part des gouvernances, le travail académique est plus imbriqué dans les logiques gestionnaires institutionnelles, les activités des enseignants-chercheurs se diversifient et les carrières se différencient, renouvelant les questionnements relatifs aux articulations entre recherche et enseignement (Endrizzi,



Par Laure Endrizzi

*Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)*

2017). Sur fond de démarche qualité, les injonctions multiples à l'interdisciplinarité des recherches et à l'utilité des formations questionnent l'organisation des universités tout autant que les modes de production et de légitimation des savoirs et que la fabrique des curriculums : la recherche n'aurait de sens qu'appliquée et l'enseignement devrait être professionnalisant.

Dans ce contexte, faut-il remettre en question ce système des disciplines, fondé sur un modèle d'université plus détaché des questions sociétales ? L'innovation scientifique et la centration pédagogique sur les étudiants ont-ils ou auront-ils raison de l'ordre disciplinaire ? Le déclin annoncé, voire dénoncé, des disci-

● Dans ce dossier, la forme masculine est employée dans un sens générique.

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).



plines (de certaines disciplines, moins perméables traditionnellement à la demande sociale) est-il avéré au point que l'on s'interroge sur une possible transition vers un âge post-disciplinaire (Gorga & Leresche, 2015 ; Heilbron & Gingras, 2015) ?

Après une première partie qui rend compte de ce qui définit intrinsèquement et extrinsèquement une discipline et explore ce qui l'affaiblit et la déstabilise aujourd'hui, cette revue de littérature, basée sur une littérature récente, essentiellement française, propose une analyse à la fois historique et sociologique des logiques disciplinaires. La deuxième partie examine ainsi les disciplines à la fois comme mode de différenciation et de spécialisation des savoirs et comme structure organisant l'espace institutionnel ; la manière dont les disciplines, résilientes, s'adaptent aux évolutions des milieux académiques et se reconfigurent sous l'influence des évolutions sociétales, est questionnée. La troisième partie aborde l'interdisciplinarité en recherche, à la fois d'un point de vue théorique et au travers des pratiques scientifiques observables, et s'interroge sur l'avènement d'un nouveau paradigme aux frontières disciplinaires plus plastiques, avec l'essor massif des *studies* dans les pays anglo-saxons.

## DES DISCIPLINES DÉLÉGITIMÉES ?

L'enseignement supérieur et la recherche sont fortement structurés par les disciplines. Les réformes récentes des universités comme un certain nombre de doctrines qui circulent au niveau international depuis une vingtaine d'années semblent remettre en cause cet héritage. Comment lire ce processus qui s'apparente parfois à une forme de délégitimation des disciplines académiques ?

## DES DISCIPLINES AUX PROPRIÉTÉS STABLES

### Ce qui fait discipline

L'usage du terme « discipline » pour désigner autre chose que la répression des mauvaises conduites dans l'enseignement

secondaire remonte à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (Lemaître, 2015). Il peut se comprendre de deux manières : comme synonyme de différenciation et de spécialisation des savoirs (approche historique, adoptée par exemple par Kelley, cité par Boutier *et al.*, 2006) ou bien comme structure produite par la transformation du système d'enseignement supérieur à la fin du XVIII<sup>e</sup> et au début du XIX<sup>e</sup> siècle (approche plus sociologique portée notamment par Gingras, 1991, ou Heilbron, 2004).

Autrement dit, elle « *permet de penser conjointement l'organisation de la recherche et de l'enseignement, fondée sur la délimitation d'un type d'objet et la répartition des tâches spécifiques, et la cohérence d'un horizon de savoir entendu comme maîtrise cognitive croissante d'un objet préalablement défini comme limité* ». La discipline n'existe donc pas en soi, c'est une convention provisoire : elle apparaît « *comme un vaste réseau d'échanges de personnes, de notions et de flux de matière* », elle « *s'inscrit dans des réticulations plus vastes qui supposent des modes d'articulation toujours instables* » car la cartographie des savoirs n'est pas pérenne (Fabiani, 2012).

Pour Besnier et Perriault (2013), chaque discipline possède « *un langage propre, des méthodes, des programmes, une organisation, mais aussi une base sociale et institutionnelle, des moyens d'assurer une continuité et de préserver ou d'étendre une influence, et enfin une capacité à se donner une image et une légitimité en écrivant sa propre histoire* ».

Les disciplines présentent ainsi une unité à la fois épistémologique (lois et principes, ontologies...), cognitive (méthodologies, pratiques, critères d'évaluation...) et sociologique (dynamique du système de publications, groupes au sein desquels les chercheurs se connaissent, se reconnaissent, se cooptent, ouverture sur la société civile...) (Kleinpeter, 2013).

Par exemple, les sociologues américains se divisent à un premier niveau entre quantitativistes et qualitativistes. Parmi les quantitativistes, s'opposent les partisans de la statistique inférentielle à ceux de la statistique descriptive (Abbott, 2001).

Le récit des origines est une étape quasi obligée à la fois pour construire cette unité et pour en affirmer la légitimité. L'exemple souvent cité de l'École de Chicago illustre cette idée de la fabrication d'une structure de pouvoir, ici à partir d'une innovation méthodologique usurpée au départ : les sociologues fondateurs se seraient abusivement attribué la méthode de la collecte systématique de données présentée comme caractéristique de leur École alors que les premières collectes à grande échelle auraient été réalisées par les travailleurs sociaux de l'État (Abbott, 2001 ; Fabiani, 2012).

Cette unité leur assure une certaine permanence dans le temps et renforce leur caractère « séparé » : « *Plus on devient savant, plus on devient sauvage, c'est-à-dire séparé... Plus se différencie et se précise les langages, plus se séparent les domaines du savoir, plus se multiplient les rites de passage et d'initiation* » (Desanti, 1976, cité par Besnier & Perriault, 2013). Pour Morin (1994, cité par Kleinpeter, 2013), « *une discipline tend naturellement à l'autonomie, par la délimitation de ses frontières, le langage qu'elle se constitue, les techniques qu'elle est amenée à élaborer ou à utiliser et éventuellement par les théories qui lui sont propres* ». Ce capital collectif de méthodes et de concepts spécialisés, dont la maîtrise constitue le droit d'entrée tacite dans le champ, produit des habitus disciplinaires spécifiques, c'est-à-dire des « *systèmes de schèmes de perception et d'appréciation* » incorporés, qui sont constitutifs de « *styles* » plus ou moins distinctifs (Bourdieu, 2001, cité par Heilbron & Gingras, 2015).

Cette unité confère également aux disciplines une légitimité institutionnelle. Elles constituent des univers relativement stables et délimités qui reposent sur une division du travail fortement institutionnalisée. Elles tracent les contours de champs dotés de leurs propres mécanismes de régulation et différenciés par des attributs formels tels que les diplômes, les départements, les revues (Gingras, 1991). Pour Abbott (2001), la stabilité des disciplines institutionnalisées entre en tension avec l'instabilité des courants de pensée au sein de chaque discipline. Dans son ana-

lyse des sciences sociales américaines, il montre comment l'espace disciplinaire se divise de façon fractale, selon un processus fondé sur une multitude d'oppositions binaires imbriquées les unes dans les autres ●. Ce mécanisme de différenciation au cœur des disciplines met en évidence les batailles toujours renouvelées entre factions, incompréhensibles quand on n'est pas dans le cadre, qui se double de façon récurrente d'une opposition entre nouvelle et ancienne générations.

### Des « essences » disciplinaires plus ou moins convergentes

Toutes les disciplines ne sont pas pour autant identiques. De nombreux travaux portent sur ces « tribus » disciplinaires (Trowler *et al.*, 2012) et leur matrice de socialisation qui impacte tout à la fois les articulations entre recherche et enseignement et la perception des responsabilités administratives. Les disciplines en effet ne réfèrent pas seulement à un contenu intellectuel, ce sont les engagements différenciés dans les activités de recherche (et parfois d'enseignement) qui influencent au final l'organisation de la vie professionnelle et les stratégies face aux prescriptions externes. Certaines disciplines sont plus orientées vers un travail de terrain et de gestion de projets (sciences et mathématiques), d'autres vers l'analyse de données primaires, collectées *ad hoc* (sciences humaines et sociales), tandis que d'autres encore, telles les lettres et l'histoire, privilégient un travail de traitement de données secondaires (textes, documents d'archives...).

Ces cultures de recherche fondent ainsi une opposition entre des disciplines plus théoriques, et d'autres à visée plus empirique, qui induisent des collectifs de travail distincts (Becquet & Musselin, 2004). Les disciplines peuvent être « convergentes », marquées par un sens de collectivité et d'identité commune ou « divergentes, schismatiques ou idéologiquement fragmentées » ; elles se caractérisent par une mobilisation collective autour d'une question commune, ou bien s'incarnent dans un travail de recherche plutôt individuel (Mangset, 2015). Chacune possède ses



propres marqueurs culturels : les recherches de financement chez les biologistes, les contacts avec les entreprises pour valoriser les formations chez les gestionnaires et les concours de l'enseignement secondaire chez les historiens (Musselin, 2015). La « matrice disciplinaire » constitue ainsi un univers spécifique de pratiques et d'exigences, véhicule et met en œuvre des traditions intellectuelles, un ensemble de savoirs, de formes de transmission et d'exercices de connaissance, qui placent l'enseignement dans une position plus ou moins concurrentielle à la recherche (Millet, 2003).

## L'OUVERTURE DES DISCIPLINES À LA RATIONALITÉ

Derrière cette stabilité apparente, les disciplines apparaissent affaiblies, de plus en plus contraintes de répondre à des exigences exogènes multiples, visant à rationaliser les activités d'enseignement et de recherche.

### Une offre de formation rationalisée et des savoirs utiles

Les disciplines sont par exemple incitées à adhérer à la pensée dominante en faveur d'un enseignement de qualité, compatible à l'échelle européenne, et en faveur de formations utiles, pensée soutenue par un discours pédagogique souvent techniciste, toujours performatif.

La normalisation en trois cycles licence-master-doctorat (LMD), tout d'abord, s'est paradoxalement traduite par un double processus de normalisation et de diversification (Mignot-Gérard & Musselin, 2006). Au début des années 2000, les universités se sont affranchies des maquettes disciplinaires en inventant leurs propres diplômes ; de nombreuses spécialités de licence et de master ont ainsi été créées, parfois (souvent ?) sans lien direct avec l'environnement économique ni les attentes des étudiants, permettant juste aux établissements de se distinguer par l'aspect novateur de leurs diplômes (ou du moins de leurs libellés, voir Peretti *et al.*, 2015). En SHS, ces spécialités ont

été multipliées par trois entre 2000 et 2010 (de 500 à 1 500 environ) et les intitulés de diplômes ont été liftés avec un vocabulaire supposé plus conforme aux besoins du marché (Piriou, 2015).

La fonction professionnalisante de l'enseignement supérieur, concrétisée avec la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) en 2007, coïncide avec l'adoption de normes liant la qualité des formations à leur rentabilité. Au nom d'une efficacité sociale des diplômes, l'offre de formation doit être rationalisée, la pédagogie doit être optimisée, notamment *via* le numérique, et la rhétorique de l'innovation s'accompagne d'une valorisation des pédagogies dites actives. L'évaluation des établissements, selon les protocoles mis en place par l'AERES puis par le HCÉRES ●, contribue à la circulation de ces nouvelles normes. Le travail d'expertise n'est donc pas juste un jugement sur la qualité, il agit sur les curriculums et impacte le travail d'enseignement (Stavrou, 2013) ●.

Concrètement, les maquettes disciplinaires ont laissé la place à des programmes régulés par objectifs définis en amont et mesurés en aval, largement imprégnés par le rapprochement entre formations et marchés ●. La qualité d'un programme relève désormais moins de sa valeur intrinsèque que de la pertinence des acquis d'apprentissage visés. Les *learning outcomes* sont-ils à considérer comme une opportunité pour réviser les curriculums et engager les enseignants dans une réflexion collective, ou bien viennent-ils sacrifier les savoirs-clés des disciplines sur l'autel d'une finalisation des formations (Berthiaume & Rege Colet, 2013) ?

La rationalisation en cours, soutenue par la loi ESR et alimentée par les questions de coût des formations, devenues cruciales depuis le passage aux RCE (responsabilités et compétences élargies), impose des choix aux établissements, notamment celui de construire une offre pluridisciplinaire, adossée à la recherche, ou d'opter pour une stratégie de niche avec des filières répondant aux besoins du territoire d'implantation (Gillot & Dupont, 2013). Ces

● L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) est une autorité administrative indépendante chargée de l'évaluation de l'enseignement et de la recherche publique en France entre 2006 et 2013. Elle a été remplacée, avec la Loi ESR de 2013, par le HCÉRES (Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement).

● Un colloque organisé en 2012 par le Centre de recherches interdisciplinaires en sciences humaines et sociales de l'Université Paul-Valéry Montpellier III s'est intéressé aux résistances et stratégies des humanités et des sciences humaines et sociales face aux logiques néolibérales qui pénètrent les milieux académiques cf. Conesa *et al.* (2013).

● Un parallèle peut être opéré avec la pression sociale en faveur de contenus plus transversaux à l'école, qui se traduit notamment par l'essor de ce qu'on appelle les « éducations à », par exemple l'éducation à la citoyenneté (Reverdy, 2015).

choix, intégrés aux projets d'établissement, sont mis en œuvre grâce à de nouveaux acteurs internes qui exercent une emprise croissante sur les questions d'enseignement.

Qu'il s'agisse des cadres supérieurs issus parfois des collectivités territoriales placés à des fonctions-clés (finances, ressources humaines...) et assistés de nouveaux adjoints administratifs, ou bien des ingénieurs ou conseillers pédagogiques qui, de par leurs actions d'accompagnement, produisent des normes pesant sur la profession universitaire, tous contribuent à l'émergence d'une « administration de la pédagogie » source de tensions renouvelées entre qualité de la recherche et qualité de l'enseignement (Brunier & Soubiron, 2017).

La dimension disciplinaire des programmes de formation aurait-elle donc été remplacée par une vision institutionnelle et pédagogique ? Peu de travaux empiriques permettent d'appréhender la manière dont les établissements et les disciplines s'approprient ses évolutions. Les bilans périodiques publiés sur la mise en place du Processus de Bologne (cf. Eurydice, 2015) mettent en évidence des variations fortes dans les réponses institutionnelles aux diverses sollicitations externes invitant à considérer en priorité les dynamiques locales. Tous les travaux engagés par Musselin depuis 20 ans plaident également pour des analyses empiriques en contexte, une multitude de facteurs pouvant jouer sur les reconfigurations disciplinaires.

### L'interdisciplinarité contre l'émiettement des savoirs

Dans un modèle où l'université doit se placer au service des progrès de la société, l'interdisciplinarité, parée de toutes les

vertus, devient une condition pour obtenir des financements dans le cadre de programmes de recherche finalisés. À la clôture disciplinaire est opposée l'intelligence collective, et les problématiques « sciences et société » ringardisent les questionnements parcellaires des disciplines (Gorga & Leresche, 2015). Mais le constat d'émiettement des savoirs n'est pas nouveau, la division du savoir en branches est inscrite dans l'histoire et donne lieu à des reconfigurations permanentes de territoires à la légitimité toujours contestée. Déjà en 1968, dans l'article « interdisciplinarité » de l'Encyclopaedia Universalis, Georges Gusdorf déplorait que le savant soit peu à peu remplacé « par le spécialiste qui érige sa spécialité en forteresse et sous prétexte de division du travail défend ses positions "contre les ennemis du dehors et les rivaux du dedans" » (Naudon, 2013).

Si nécessaires soient-elles, ces divisions sont aujourd'hui communément dénoncées, au nom de la stérilité de l'hyperspécialisation (Valade, 2013), et l'interdisciplinarité, moteur de progrès, renouvelle le lien entre recherche et valorisation (Kleinpeter, 2013). Cette interdisciplinarité qui a émergé dans les années 1990 n'est donc pas de même nature que celle qui nourrissait les échanges des chercheurs dans les années 1970, en prise avec les problèmes de leur temps. Elle est aujourd'hui liée à des politiques de recherches qui pointent la fragmentation des milieux académiques comme un frein à l'appréhension de la complexité du monde et à l'innovation et véhicule l'idée d'une performativité de la science (Besnier & Perriault, 2013 ; Heilbron & Gingras, 2015).

Cette conception d'une interdisciplinarité performative, jugée simpliste par de nombreux chercheurs, s'incarne dans les travaux de Gibbons *et al.* (1994), puis de Nowotny *et al.* (2001) qui décrivent deux modes successifs de production des savoirs : le mode 1, académique et disciplinaire, en voie de disparition, et le mode 2, transdisciplinaire et piloté par l'aval, qui se focaliserait sur des problèmes à résoudre et non plus sur des questions internes à la discipline. Dépourvu de fondements his-



toriques et empiriques, cet argumentaire « *prêt-à-penser* » a rencontré (et rencontre toujours ?) un certain succès auprès des décideurs et a contribué à réorienter les politiques de recherche vers des objectifs économiques (Heilbron & Gingras, 2015). En opposition à cette conception binaire, se développe une autre théorie de la dynamique des sciences, majoritaire, fondée sur des disciplines plus élastiques, munies d'un centre et d'une périphérie, mais dotées de frontières robustes. Pour Boutier *et al.* (2006), la vocation de synthèse de l'interdisciplinarité et les analyses disciplinaires s'inscrivent dans de nouveaux équilibres, et ces reconfigurations nécessitent de réinterroger ce qui fait discipline.

## DES RÉFORMES SANS LES DISCIPLINES ?

La « République des facultés toutes puissantes » (Musselin, 2001) s'est transformée en établissements d'enseignement supérieur qui ont renforcé leur gouvernance, qui ont gagné (un peu) en autonomie (Estermann, 2017), qui doivent rendre des comptes sur la pertinence de leur activités et s'inscrire dans des dynamiques de regroupements régionaux pour montrer leur excellence au monde (Musselin, 2017). Pertinence et excellence sont mesurées à l'aide d'indicateurs multiples, au prisme de performances comparées, notamment dans le cadre de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ces logiques, portées avec plus ou moins de zèle par les institutions, favoriseraient la résistance au changement des disciplines, accusées de rester repliées sur leur corporatisme, voire d'entraver la course à l'excellence. Mais ce n'est pas si simple, évidemment.

Une des faiblesses des réformes des cinquante dernières années réside dans l'impensé politique relatif à la place des disciplines dans l'espace académique et la non-prise en compte des marqueurs culturels et identitaires propres à chacune d'elles (Rey & Feyfant, 2017).

Depuis la loi Faure de 1968, les réformes se sont en effet concentrées sur l'organisation interne des universités, sans remettre en cause la structuration verticale, centralisée et cloisonnée de la profession universitaire, sans bousculer en profondeur les routines facultaires héritées de l'université impériale napoléonienne. L'autonomie s'applique dans un environnement où les lignes hiérarchiques sont peu opérantes et où la coopération entre université et facultés reste implicite, laissant chaque établissement construire son propre gouvernement. Ignorées des réformes, les logiques disciplinaires sont peu ou prou restées prégnantes, malgré un affaiblissement structurel non contestable, dû à l'intensification des demandes adressées aux composantes par les gouvernances (Chevaillier & Musselin, 2014 ; Rey & Feyfant, 2017).

Cette perte d'indépendance, caractérisée par une réorientation gestionnaire du travail académique, se normalise sans réelle résistance (ni sans réelle adhésion), certaines composantes bénéficiant d'une meilleure marge de manœuvre que d'autres du fait d'une certaine indépendance budgétaire ou bien de relations avec des interlocuteurs extérieurs à l'université (associations, entreprises, collectivités..., voir Musselin *et al.*, 2012). Les différentes manières qu'ont les disciplines de faire corps prédisposent en effet une plus ou moins forte plasticité eu égard aux prescriptions externes, qu'il s'agisse de la demande socioéconomique et professionnelle de formation ou des interventions plus ou moins directs des pouvoirs publics. Le changement d'échelle s'avère plus critique pour les disciplines qui n'ont pas eu traditionnellement besoin de chercher des ressources externes, et qui ont longtemps fonctionné sur des modalités individuelles. Les chercheurs des humanités et de certaines sciences sociales ont des manières de travailler très éloignées de celles prônées par les politiques contractuelles, tant dans la conception de ce qu'est la recherche que de l'organisation du travail, du type de résultats produit et de la manière de les faire connaître. Pour les disciplines expérimentales, ainsi que pour des disciplines telles que la géographie et l'archéologie qui ont l'habitude

du travail en équipe et des gros budgets, les évolutions apparaissent moins traumatiques (Paradeise *et al.*, 2015).

Les disciplines académiques, parent pauvre des réformes des cinquante dernières années, ont aussi été délaissées par les recherches, qui se sont concentrées sur des objets perçus comme plus légitimes (renouveau managérial, harmonisation européenne, réussite étudiante...). Pourtant elles ne sont pas totalement absentes : repliées sur elles-mêmes, elles font l'objet d'approches microsociologiques, quasi ethnographiques, fondées sur l'observation des pratiques locales et l'analyse des interactions entre enseignants-chercheurs, institutions et partenaires scientifiques, alors que dans le même temps les travaux sur le fonctionnement de l'espace académique, dans le sillage de la sociologie des sciences mertonienne ● (Saint Martin, 2013), se raréfient.

Comprendre la place des disciplines académiques aujourd'hui, c'est restituer la structure de l'espace académique, la distribution inégale des ressources, les rapports de force et les stratégies qui en découlent, c'est approcher les disciplines selon leur position dans un ensemble de relations de concurrence et de complicité, tout en intégrant les monographies légitimées. Dépasser les débats sur le bien-fondé de l'interdisciplinarité, c'est privilégier les analyses empiriques qui mettent en évidence les proximités et les hiérarchies, qui s'intéressent aux phénomènes d'institutionnalisation, de spécialisation, d'hybridation, à l'initiative des universitaires eux-mêmes ou bien en réponse à des demandes institutionnelles (Heilbron & Gingras, 2015).

C'est avec cette feuille de route que nous nous engageons dans cette revue de littérature, avec pour ambition de contribuer modestement à poser quelques jalons en faveur de cette conception relationnelle des disciplines.

## DES DISCIPLINES TOUJOURS STRUCTURANTES AU NIVEAU INSTITUTIONNEL

Les disciplines ne préexistent pas à l'enseignement ni à la recherche. L'organisation disciplinaire est historiquement et socialement située. Cette inscription de l'université dans l'espace-temps ne résulte pas de finalités nouvellement définies dans le cadre de politiques néolibérales, comme on tend parfois à le présenter implicitement.

### ELLES SE FONDENT SUR UNE DIFFÉRENCIATION DES DOMAINES DU SAVOIR

#### Alternance entre synthèse et analyse

Depuis l'*Encyclopédie raisonnée des sciences, des arts et des métiers* de Diderot et D'Alembert, qui pose les premiers jalons solides pour une mise en interdiscipline du monde, la disciplinarité prend forme en alternance au sein d'approches synthétiques aux fondements relationnels et d'approches analytiques basées sur des spécialisations aux frontières généralement peu poreuses : à l'*Encyclopédie* qui vise la mise au jour de principes communs à plusieurs branches du savoir succèdent par exemple les dictionnaires de Panckoucke (*Encyclopédie méthodique*), qui remettent les matières au premier plan et nourrissent le positivisme des Lumières.

Il faudra attendre quasiment deux siècles et une conscience plus aigüe de la complexité du monde pour que ressurgissent les approches interdisciplinaires et que se forment de nouvelles alliances entre culture scientifique et culture humaniste, constituant autant de « *jalons en faveur d'une science qui étudie les interactions entre des variables hétérogènes et multiples, contre des sciences qui dissèquent* » ● (Valade, 2013). Traduction d'une conception relative de la science, ces alliances

Robert Merton est le sociologue américain considéré comme le fondateur de la sociologie des sciences, une discipline qui étudie la production des connaissances scientifiques, à la fois dans sa dimension institutionnelle et dans le travail concret de recherche.

Parmi ces jalons, Valade (2013) cite les semaines internationales de synthèse lancées par Berr, les congrès internationaux pour l'unité de la science, le projet d'encyclopédie internationale de la science unifiée porté par Neurath, et après-guerre la *Logique et connaissance scientifique* de Piaget (créateur du Centre international d'épistémologie génétique), la *Théorie générale des systèmes* publiée par Bertalanffy, les travaux des séminaires interdisciplinaires du Collège de France publiés par Delattre.



s'incarnent dans des dispositifs variés, depuis le programme « Science, technique et société » qui, dans les années 1980, ouvre la voie aux programmes interdisciplinaires du CNRS, jusqu'à la revue *Natures Sciences Sociétés* qui, depuis 1993, montre la richesse des débats sur l'appréhension conjointe des faits de nature et faits de société (Hubert & Mathieu, 2013). Cette alternance, qui associe interdisciplinarité et savoir d'une part et discipline et pouvoir d'autre part, raconte en définitive toute l'histoire des sciences, et trouve sa traduction dans l'histoire des universités : si la Révolution prône des universités qui réunissent toutes les sciences, l'Empire favorise les écoles spécialisées (comme le Muséum national d'histoire naturelle ou l'École polytechnique) avant de créer l'université impériale qui isole les facultés, chacune devenant garante d'un savoir morcelé, et institue une gestion centralisée des carrières. Cette séparation ne sera pas remise en cause jusqu'en 1968, avec la loi Faure (Musselin, 2001 ; Valade, 2013).

L'évidence disciplinaire, qui postule un ordre fondé sur la cohérence et la complémentarité des savoirs, renvoie ainsi plus à une réalité institutionnelle qu'à une unité épistémologique.

Pour Fabiani (2012), « *la discipline est une opération de domination avant d'être une structure de production de savoir* », elle est le fruit d'un point de vue particulier, voire idéologique sur le monde du savoir ●, et s'explique par les avantages que procure la division du travail.

Cette différenciation fonctionnelle traduit des « arrangements disciplinaires » dans lesquels institutions et individus trouvent leur compte et qui ne sont jamais vraiment remis en cause. Le Conseil national des universités (CNU) en France, avec 77 disciplines « établies », est un bel exemple de cette parcellarisation des pouvoirs, chaque section ou sous-section présidant aux décisions de carrière des professeurs

d'universités et maîtres de conférence de sa discipline. Dans cette classification, on remarque le poids important des disciplines médicales et odontologiques et l'existence d'un groupe « pluridisciplinaire » qui rassemble les dernières sections ouvertes, notamment les sciences de l'éducation, qui fêtent cette année leur 50 ans.

Pourtant, si l'on considère l'histoire de l'enseignement supérieur depuis un siècle, on s'aperçoit que les hiérarchies disciplinaires sont mouvantes et que les savoirs promus aujourd'hui par la société de la connaissance sont de nature différente de ceux qui fondaient l'université dans les années 1900.

### Des hiérarchies disciplinaires mouvantes

Le débat sur la nature des savoirs à enseigner n'est pas nouveau. L'université humboldtienne, porteuse d'un idéal de formation par la recherche, propose au début du XIX<sup>e</sup> siècle, une vision ouverte du savoir, dépourvu d'utilité, qui en subordonnant l'enseignement à la recherche constitue une transformation majeure de l'université médiévale centrée sur l'éducation des élites cléricales et civiles (Charle & Verger, 2012). C'est à cette époque qu'une première diversification disciplinaire s'opère, en opposition aux facultés intellectuelles (lettres et sciences) et aux facultés professionnelles (droit et médecine) qui fondaient l'université médiévale. La seconde diversification intervient à l'issue de la première guerre mondiale et coïncide avec les prémices du déclin des humanités (Chervel, 1998, cité par Lemaître, 2015).

Aujourd'hui, les humanités sont en voie de relégation au nom de la préférence accordée aux disciplines qui servent mieux les besoins de la société. Les indices internationaux de ce discrédit sont nombreux, depuis les annonces du ministère de l'Éducation japonais en septembre 2015 incitant les universités à diminuer voire supprimer l'activité de leur faculté de sciences humaines, au palmarès disciplinaire de Shanghai ● qui offre une vision du monde académique largement techniciste, dominé par les sciences pour l'ingénieur et dans lequel les humanités

Fabiani (2012) rappelle par exemple que la distinction entre sociologie et anthropologie en France est une construction qui doit l'essentiel de sa réalité à l'histoire coloniale.

Il s'agit ici du [Global Ranking of Academic Subjects](#) (GRAS), palmarès consacré aux disciplines académiques, moins commenté en France que l'*Academic Ranking of World Universities* (ARWU).

La répartition des étudiants par grands domaines disciplinaires ne valide pas cette vision techniciste et s'opère autour d'un schéma dominant plaçant les sciences sociales, le commerce et le droit largement en pôle position. Autrement dit, les pays de l'OCDE compte en moyenne deux fois plus d'inscrits dans cet ensemble (32 %) qu'en ingénierie et industries de transformation et de production (15 %, voir OCDE, 2014).

ont totalement disparu (Shanghai Ranking Consultancy, 2017) ●. Parallèlement, une discipline telle que l'informatique a rapidement acquis une légitimité dans l'espace académique. D'une manière générale, ce qui est financé durablement tend à faire discipline : le financement par projet favorise l'émergence de nouveaux domaines porteurs d'innovation, axés sur des problématiques technologiques ou d'ingénierie. C'est par exemple le cas des nanosciences qui révèle des pratiques opportunistes de la part des chercheurs et dont l'essor a pour corollaire un renouvellement des disciplines concernées (Merz, 2015).

D'autres mouvements s'opèrent aussi avec les *cultural studies*, nous y reviendrons. Nées à Birmingham dans les années 1960, dans un pays dominé par l'empirisme, leur essor considérable dans les pays anglo-saxons répond à une conception pragmatique et non spéculative de la science en rupture avec le cartésianisme à la française (Maigret, 2013). Ces mutations ne sont pas donc uniquement la traduction des avancées de la science et de la technologie, elles se nourrissent aussi des questions sociétales caractéristiques d'une époque donnée et s'incarnent dans des conceptions évolutives du savoir.

La mise en forme des savoirs varie en effet considérablement d'un modèle universitaire à l'autre. Dans le modèle anglo-saxon de l'université libérale, le savoir constitue sa propre fin, alors que l'université humboldtienne née dans l'Allemagne du XIX<sup>e</sup> siècle postule un travail conjoint des enseignants et des étudiants autour de la recherche scientifique. Aujourd'hui le modèle dominant est celui d'une université au service de la société, orientée vers l'action, prônant une éducation utile (Lessard & Bourdoncle, 2002) ●. En apparence étanches et successifs, ces modèles historiques, potentiellement antagonistes, sont toujours à l'œuvre et placent l'université dans une position d'arbitrage sur la hiérarchie de ses missions.

Pour une analyse en profondeur des mécanismes de transformation du système éducatif sous l'influence des logiques néolibérales, voir Laval et al. (2011).

La multiplicité des modèles nationaux et locaux d'une part et les continuelles réformes qui ont émaillé son histoire dès les époques les plus anciennes d'autre part, montrent que l'université collégiale, universaliste et désintéressée revendiquée parfois comme « originelle » s'apparente plus à un mythe qu'à une réalité (Charle & Verger, 2012).

Les missions premières n'ont vraisemblablement jamais été définies de manière claire et univoque, et ont au contraire nourri des luttes entre les différents groupes sociaux prenant part à ses activités. Luttés qui attestent de la vivacité de projets d'université ancrés dans des contextes culturels, religieux, sociaux et politiques évolutifs (Charle & Verger, 2012 ; Chevaillier & Musselin, 2014). Avec Bernstein, on est amené à conclure que le questionnement sur le savoir utile est en définitive constitutif de toute initiative de formation. Le « *discours vertical* », celui des disciplines centrées sur la culture savante, structure les savoirs de façon hiérarchique, pyramidale, avec au sommet les savoirs les plus abstraits, théoriques, généraux ; le « *discours horizontal* », celui des savoirs contextualisés dans les pratiques sociales, propose des savoirs issus de l'action pour l'action, indifférents à toute hiérarchie disciplinaire mais séparés en fonction des domaines d'application (Bernstein, 1990, cité par Lemaître, 2015). Ces tensions constitutives n'influent donc pas seulement sur l'émergence ou le déclin des disciplines, elle modifie aussi le travail pédagogique, impacte les contenus d'enseignement. Ainsi les filières universitaires générales telles que la géographie, auparavant centrées sur la présentation systématique des savoirs structurant la discipline, tendent à se restructurer autour de problèmes concrets issus de la société (systèmes d'information géographiques, aménagement et urbanisme durable...). Les masters se professionnalisent (la distinction entre master



recherche et master professionnel a d'ailleurs quasiment disparu) et les formations les plus générales imitent celles plus appliquées dans ce mouvement (Lemaître, 2015).

## ELLES ORGANISENT L'ESPACE INSTITUTIONNEL

La vision de disciplines « bastions de fermeture académique et de privilèges corporatistes » est contrebalancée par des travaux plaidant pour leur stabilité et mettant en évidence l'importance des équilibres organisationnels (Abbott, 2001 ; Boutier *et al.*, 2006).

### Des pouvoirs facultaires historiquement forts

L'organisation de l'enseignement supérieur français s'appuie sur une structuration dualiste qui d'emblée n'apparaît pas comme « disciplinaire ». La cohabitation entre les grands organismes de recherche, les grandes écoles et les universités est figurée par un système resté en partie perméable aux idéaux humboldtiens, maintenant un clivage entre recherche et enseignement : la recherche d'excellence, plus volontiers interdisciplinaire, est conduite dans les grands organismes, l'enseignement d'excellence est dispensé dans les grandes écoles, au détriment des universités considérées comme médiocres à la fois en recherche et en enseignement, tout en étant paradoxalement chargées de former à la recherche (Endrizzi, 2017). Dans cette configuration atypique, les facultés disciplinaires demeurent un élément-clé de l'édifice. Historiquement conçue par Napoléon comme un moule idéologique au service de la préservation de l'ordre social, l'université impériale incarne l'impératif d'une culture commune, *via* un système unifié prônant un enseignement identique (secondaire et supérieur) sur tout le territoire. Au nom de ce projet, une administration centralisée est créée et les instances de gestion des carrières sont mises en place. La « *République des facultés* » (Musselin, 2001), instaure ainsi des relations directes entre les doyens et l'administration centrale et favorise l'éclosion de corporations ensei-

gnantes disciplinaires cloisonnées. C'est sur ces caractéristiques (interventionnisme de l'État, centralisation, pouvoirs facultaires et uniformisation de l'enseignement) que sont construites les fondations de l'université française contemporaine.

La remise en cause de la suprématie facultaire établie au XIX<sup>e</sup> siècle est récente. La loi Faure de 1968, en supprimant les facultés et en créant des universités pluridisciplinaires placées sous la direction de présidents élus, porte en germe tous les éléments susceptibles de favoriser l'émergence d'universités fortes, tant en termes d'autonomie budgétaire, administrative que pédagogique. Mais ces regroupements en universités ne se sont pas opérés sans résistance, les présidences se sont heurtées à de nombreuses difficultés pour faire valoir des logiques d'établissement et les logiques facultaires ont perdu (Aust, 2005). Si le programme éducatif et scientifique portée par les UFR (unités de formation et de recherche, créées par la loi Savary en 1984) peut relever d'une ou plusieurs disciplines, sa définition et sa mise en œuvre incombent essentiellement aux enseignants-chercheurs qui les composent. C'est à la faveur d'une circulaire de mars 1989, instituant des contrats quadriennaux entre l'État et les universités, que la notion d'établissement a pris sens et que les lois Faure et Savary sont devenues effectives : l'attribution sélective et négociée de ressources supplémentaires (de l'ordre de 5 % de leur budget de fonctionnement) sur la base d'un projet priorisant les actions, renforce en effet les liens entre l'administration de tutelle et les présidents d'université au détriment des directeurs d'UFR. En 2007, la LRU, en renforçant encore les prérogatives des équipes présidentielles, ne s'inscrit donc pas en rupture avec les précédentes lois d'orientation de 1968 et 1984, elle poursuit les choix antérieurs en faveur d'une différenciation des établissements, tout en maintenant paradoxalement un interventionnisme centralisateur fort. Les évaluations conduites d'abord par l'AERES, puis aujourd'hui par le HCERES et le passage aux RCE prévu dans la LRU, positionnent effectivement les présidences et les services centraux au centre de la politique et de l'administration des établissements.

[Article L. 952-2](#) du Code de l'éducation : « les enseignants et les chercheurs jouissent d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et de leurs activités de recherche, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions de la présente loi, les principes de tolérance et d'objectivité ».

Pour apprécier la démographie des enseignants-chercheurs par disciplines, voir les [fiches publiées par le ministère pour chaque section CNU](#) (évolution sur 20 ans, structure démographique, effectifs qualifiés et recrutés, répartition géographique...). Pour un commentaire sur la démographie vieillissante de la section 70, voir l'article « [Les chercheurs en sciences de l'éducation sont-ils tous des sages ?](#) », publié sur Éduveille le 25 août 2016.

Les bonnes ou mauvaises relations entretenues entre le directeur de composante et le président ne reflètent plus aujourd'hui les hiérarchies disciplinaires locales comme c'était encore le cas dans les années 1990 (Mignot-Gérard, 2006). Les orientations présidentielles et les modes de management qui en découlent ne font pas qu'affaiblir les cadres disciplinaires, ils sont aussi considérés comme une dégradation des libertés universitaires inscrites au Code de l'éducation depuis 1984. En accentuant les contraintes sur le travail académique, ils sapent le principe d'auto-gouvernement qui caractérise la profession universitaire, et paradoxalement participent à une détérioration du sentiment d'appartenance institutionnelle tout en favorisant la concentration des carrières sur des aspirations plus personnelles. Le maintien de la gestion centralisée des carrières entretient en quelque sorte une nouvelle forme de pouvoir disciplinaire, transverse, partiellement détaché des facultés (Endrizzi, 2017).

### Des recrutements disciplinés, des carrières indisciplinées

L'accès au poste de maître de conférence ou de professeur d'université suit un schéma similaire dans la majorité des disciplines, basé sur une alternance entre décision nationale et décision locale : soutenance (d'une thèse ou d'une habilitation à diriger les recherches), suivie d'une qualification par le CNU qui ouvre le droit de présenter sa candidature sur un poste profilé, et pour finir audition devant un comité de sélection dans l'établissement recruteur.

La section disciplinaire au CNU, en délivrant le sésame de la qualification, préside ainsi à toutes les décisions de carrière universitaire, et de ce fait concentre de nombreuses critiques. L'organisation en 77 sections et sous-sections disciplinaires induit une fragmentation propice à la constitution de « petits mondes », fonctionnant dans une relative indépendance et selon des modes très hétérogènes et peu transparents. Les taux de qualification, sensiblement proches pour les maîtres de conférences et les professeurs d'univer-

sité (de l'ordre de 63 %, sans compter les pluri-qualifiés qui représentent un quart des cas) connaissent en effet des fluctuations considérables selon les disciplines : ils sont par exemple significativement plus élevés en sciences qu'en droit et sciences politiques ou en informatique. Dans certaines sections, beaucoup de jeunes docteurs sont qualifiés et ne trouvent pas nécessairement de poste de MCF dans les cinq ans impartis ; dans d'autres la qualification est attribuée de façon plus restreinte, rendant finalement inopérante la concurrence lors des recrutements locaux, au vu du faible nombre de candidats (Beaurenaut & Kerloegan, 2016).

La fonction de filtre du CNU reste donc peu opérante, en raison d'une faible articulation à la fois avec l'administration centrale et les universités, et de procédures d'une lourdeur excessive basées sur l'examen de plus de 100 000 dossiers par an (Ronzeau *et al.*, 2013 ; Schwartz, 2008).

L'alternance entre décision nationale et décision locale lors des recrutements institutionnalise une culture de la défiance peu propices à des relations apaisées entre pouvoirs disciplinaires et pouvoirs institutionnels (Paradeise & Lichtenberger, 2009).

Pour Charle & Verger (2012), le maintien de la spécificité des facultés disciplinaires dans le système universitaire français est intimement lié à cette gestion centralisée des carrières des enseignants-chercheurs. La perdurance de ce système traduit l'acceptation d'un ordre établi et une répartition formelle des tâches qui exclut toute innovation, voire qui reste caractérisée par des pratiques conservatrices.

Les pratiques de qualification en début de carrière fonctionnent en effet comme autant de rituels initiatiques pour les jeunes chercheurs incités à se conformer à la culture disciplinaire dominante. La priorité est clairement donnée aux docteurs issus du sérail, les postes étant très rare-



ment pourvus par des profils marginaux (Picard, 2014). De même que les thèses interdisciplinaires, jugées trop incertaines pour entrer dans la carrière, sont rares, les pratiques de coqualification traduisent à la fois des proximités épistémologiques et des stratégies d'insertion professionnelle : concrètement si les chances d'accéder à un poste dans une section donnée sont élevées, celles d'obtenir une double qualification sont minces. Les dispositions à l'interdisciplinarité dans ce contexte sont étroitement liées aux ressources acquises dans les formations les plus sélectives : ce sont les docteurs les mieux dotés qui s'adaptent le plus aisément aux fluctuations des milieux académiques (Renisio & Zamith, 2015) ●.

L'allégeance aux cadres disciplinaires, très marquée en début de carrière, peut se relâcher par la suite. Sedooka *et al.* (2015) identifient plusieurs types de trajectoires aux profils plus ou moins ancrés dans la culture disciplinaire d'origine. Les identités disciplinaires, confrontées au paradoxe d'exister dans une discipline tout en étant ouvert aux autres pour faire avancer la science, se recomposent dans des pratiques de recherche interdisciplinaires, « *conçues comme des processus dynamiques, individuels et collectifs* ». Le degré de mutation interdisciplinaire dépend de leur formation de base, de leurs compétences théoriques et méthodologiques, des spécificités de leurs trajectoires académique ou professionnelle, ou encore de leurs intérêts personnels. La plus ou moins forte appartenance à la discipline est un facteur décisif.

### Institutionnalisation des disciplines via la recherche

La littérature distingue souvent deux types de disciplines établis dans les établissements d'enseignement supérieur, selon leur homogénéité interne. Pour nombre d'entre elles, l'institutionnalisation passe par une « *matrice disciplinaire* » (terme emprunté à Kuhn, 2012) qui assure un couplage entre un objet, une méthode et une communauté. La légitimité des autres, à l'origine, résulte moins de leur manière de faire la science

que de leur pertinence sociale. Le cas des sciences de l'éducation est à cet égard emblématique : c'est en s'efforçant de répondre aux demandes émanant des décideurs et praticiens des systèmes éducatifs qu'elles se sont initialement développées, et c'est en incorporant les apports épistémologiques et méthodologiques d'autres disciplines, telles la psychologie, la sociologie, la philosophie et l'histoire, qu'elles se sont installées dans le paysage scientifique. Bien que l'allongement des carrières scolaires dans la deuxième partie du XX<sup>e</sup> siècle ait favorisé l'intérêt pour les questions éducatives, leur institutionnalisation comme « science sociale » présente des contrastes importants d'un pays à l'autre (Hofstetter & Schneuwly, 2009) ●.

Pour Gingras (1991), cette distinction entre sciences n'a pas lieu d'être, toutes s'inscrivant peu ou prou dans un schéma convergent d'évolution même si la succession des étapes diffère.

La formation des disciplines en milieu universitaire, fondée depuis le XIX<sup>e</sup> siècle sur l'institutionnalisation d'une pratique de recherche, a transformé le rôle des universités en substituant à la tradition pédagogique médiévale une tradition scientifique devenue progressivement dominante et générant une dépendance accrue des formations aux centres d'intérêt des chercheurs (Gingras, 1991).

C'est dans ce contexte de tensions entre recherche et enseignement, l'une prévalant fonctionnellement sur l'autre (Endrizzi, 2017), que la diversification des disciplines s'est opérée. Autrement dit, l'ouverture de nouvelles formations ne fait pas discipline, c'est l'émergence plus ou moins aléatoire d'une nouvelle pratique de recherche qui incite les chercheurs impliqués à œuvrer pour un environnement institutionnel compatible avec leurs activités. Les conditions de survie et de croissance de cette com-

La sociologie des sciences qualifie d'« effet Matthieu » ce mécanisme cumulatif (idée que les plus favorisés tendent à accroître leur avance sur les autres).

Rappelons que les sciences de l'éducation ne font pas discipline au CNRS en France. Elles ne sont pas non plus instituées en tant que « science sociale » dans les universités suisses par exemple, l'expertise sur les savoirs pour enseigner étant concentrée dans les hautes écoles pédagogiques (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

munauté passent alors par une offre doctorale, des bourses d'études, une structure de type département ou autre... et par la formation d'une identité sociale de chercheur : c'est l'allégeance à la discipline qui prévaut sur l'identification à l'institution ou aux étudiants. Ce schéma est d'autant moins standardisé que les activités de recherche et d'enseignement sont dissociées. Aux Etats-Unis, par exemple, où la différenciation des fonctions est plus prononcée, les frontières disciplinaires sont plus mouvantes, flexibles (Gingras, 1991).

Cette institutionnalisation par la recherche constitue cependant une sorte de garde-fou, susceptible d'entraver certaines opérations de lobbying exercées depuis l'extérieur des milieux académiques. L'épisode de l'institutionnalisation avortée d'une section « criminologie » au CNU en 2012 rend bien compte de luttes qui opposent la mobilisation de plusieurs disciplines (droit, sociologie, psychologie sociale...) à la réification d'un objet dans une nouvelle discipline dépourvue d'histoire, d'épistémologie et de méthode mais inféodée à des présupposés doctrinaux contestables (constituer un savoir de gouvernement *via* la création d'une nouvelle section capable de prédire la criminalité individuelle, voir Mucchielli, 2014).

## ELLES S'ADAPTENT AUX FLUCTUATIONS DES MILIEUX ACADÉMIQUES

Les mécanismes internes de régulation des disciplines sont en tension avec des politiques scientifiques et des réformes pédagogiques qui donnent du poids à l'institution tout en négligeant la part des disciplines. Les rapports de force évoluent, les équilibres institués entre disciplines se modifient. Les efforts de rationalisation pour renforcer la cohérence institutionnelle ne peuvent cependant être interprétés comme un simple transfert de pouvoir vers l'administration, ni comme l'essor inéluctable d'une bureaucratie mécanique (Paradeise *et al.*, 2015).

## Logiques disciplinaires versus institutionnelles

Alors que les universités se renforcent comme organisations intégrées, les disciplines se reconfigurent, font preuve d'une certaine plasticité sur un plan à la fois épistémologique et organisationnel. Contrôles externes et régulations internes favorisent l'émergence de stratégies disciplinaires variées, de l'ordre de l'innovation ou de la résistance, qui peuvent s'appréhender à travers la gestion des ressources humaines, la conception de programmes de formation, la délivrance de diplômes, les façons de faire de la recherche, les modes de publication... Ces stratégies, plus ou moins formalisées, ne sont pas juste liées à l'« essence » de la discipline, elles se construisent en interaction avec les logiques institutionnelles et les dynamiques sont éminemment marquées par les contextes locaux et nationaux (Gorga & Leresche, 2015).

D'une manière générale, les disciplines s'inscrivent toujours peu ou prou dans des logiques d'alliance. C'est en se regroupant, en développant des partenariats que les UFR, les laboratoires redessinent leurs pratiques internes, révisent leurs contenus de recherche et de formation. Pour Fouquet (2013), la superposition des logiques scientifiques et institutionnelles est d'ailleurs contre-productive dès lors qu'il s'agit de traiter de questions sociales. Les analyses du travail, jalonnées depuis deux siècles par la création successive de disciplines multiples (depuis l'économie politique au XVIII<sup>e</sup> siècle, jusqu'à la sociologie au XIX<sup>e</sup> et ses ramifications au XX<sup>e</sup>), offrent une vision décomposée, basée sur des paradigmes étanches en voie d'épuisement. La crise, en encourageant des recherches atypiques, permet de replacer le travail dans la globalité de l'activité humaine : il donne l'exemple des études de genre et des travaux consacrés à une remise en cause de l'emploi salarié, qui ont su hybrider les disciplines et miser sur l'international pour se développer ●. Le fait de rassembler des chercheurs travaillant sur un même thème dans des établissements et/ou pays différents, de nouer des alliances, nationales ou inter-

Sur cette question, voir notamment les travaux du réseau MAGE (Marché du travail et genre) premier groupement de recherche du CNRS centré sur la question du genre en 1995, devenu en 2011 un réseau de recherche international et pluridisciplinaire.



nationales, pour ouvrir un diplôme joint ou un double diplôme, constitue une pratique courante des universitaires qui permet à la fois de s'affranchir des logiques institutionnelles d'intégration, susceptibles de les dissoudre, et des logiques disciplinaires internes génératrices de division (du fait que chaque entité cherche à protéger ses ressources). Pour les disciplines, les regroupements d'établissements (COMUE ou autres) apparaissent dès lors quasi contre-nature (Musselin, 2017).

Parfois il s'agit juste de saisir une opportunité. Les « humanités numériques » par exemple, nées sur la base d'une ambition scientifique latente et d'une soudaine disponibilité de financement, consacrent une alliance entre SHS et informatique, suscitant des interfaces entre des communautés disciplinaires microscopiques. Parfois ces rapprochements inédits sont moins le fait de communautés minoritaires qu'ils ne résultent de l'initiative d'enseignants-chercheurs isolés capables de tirer parti de programmes de financement ouverts par les autorités publiques, nationales ou internationales ; s'ils parviennent ensuite à cumuler plusieurs financements, le petit projet initial peut prendre une place démesurée dans le paysage institutionnel et déstabiliser les frontières disciplinaires (Paradeise *et al.*, 2015). La compétition pour l'accès aux ressources peut favoriser une forme d'organisation par projet autour d'individus encouragés à devenir des entrepreneurs académiques, avec des considérations variables pour le collectif disciplinaire (Barrier, 2011).

Autrement dit, si la logique disciplinaire prime sur la logique institutionnelle, elle reste encadrée dans des contextes institutionnels spécifiques susceptibles de générer du dissensus dans les pratiques.

La mise en œuvre du Processus de Bologne par les communautés disciplinaires est à cet égard révélateur. Le fait qu'elles soient plus ou moins homogènes ou convergentes influence par exemple la

réception des prescriptions : en Norvège, les historiens sont en majorité d'accord sur une conception de la discipline et sur la menace que représente cette réforme du LMD sur l'intégrité disciplinaire ; au Royaume-Uni, les historiens proches d'une partie des sciences sociales sont moins résistants aux réformes que ceux qui se considèrent rattachés aux humanités ; en France, ceux qui appartiennent à des sous-disciplines marginales (histoire des femmes par exemple) sont plus enthousiastes devant les réformes que ceux qui représentent les sous-disciplines centrales (comme l'histoire médiévale, moderne, contemporaine, voir Mangset, 2015).

### Influences des gouvernances et des cadres institutionnels

D'une façon générale, le degré de décentralisation du système et le degré d'autonomie des gouvernances (plus ou moins dépendantes de ressources externes) produisent des effets variés, renforçant ou affaiblissant les disciplines. Quand le travail collectif des enseignants-chercheurs est faible, les structures disciplinaires ont plus de difficultés à résister à la tentation des décideurs nationaux et locaux d'adopter les standards externes d'excellence et de pertinence. Si en France, les frontières disciplinaires apparaissent mieux protégées qu'ailleurs et si le mouvement vers l'interdisciplinarité exige une énergie considérable de la part des gouvernances (Paradeise *et al.*, 2015), l'adoption de stratégies de niche par certaines universités de proximité, minoritaires cependant, montre que la construction d'une offre de formation autour de filières de spécialité, en réponse aux besoins du territoire d'implantation, peut s'ériger en projet d'établissement, au delà des cadres disciplinaires (Aimé, 2016).

La gouvernance joue aussi un rôle-clé, soit en favorisant les dynamiques interdisciplinaires, soit en faisant obstacle, souvent implicitement, à une coopération réelle (en imposant par exemple un diplôme en lien avec un enjeu de société, sans que les communautés disciplinaires soient amenées à travailler véritablement ensemble). Ce qui fait la différence,

c'est la nature des interactions sociales à l'œuvre dans chaque établissement d'enseignement supérieur, *via* la manière dont l'évaluation en matière de gestion des ressources académiques est assurée et la manière dont les diverses logiques d'action internes sont intégrées et différenciées à la fois : par exemple, ce que fait l'institution pour faciliter la compatibilité entre la hiérarchie administrative et la collégialité des pairs et pour dépasser les clivages entre communautés disciplinaires (Thoenig, 2015), comment elle s'y prend pour valoriser les savoirs disciplinaires sans les essentialiser, en les incorporant à un projet commun, scientifique et pédagogique (Trowler, 2013).

Une telle convergence entre logiques disciplinaires et logiques institutionnelles n'est possible que si les disciplines restent hétérogènes, trouvent un équilibre entre une soumission aux marchés (qui verrait les disciplines non synchrones disparaître) et une incapacité ou une résistance à saisir les opportunités offertes par les liens avec les milieux économiques. Cet équilibre, quel que soit le soutien institutionnel dont elles bénéficient, implique une sorte de résilience, c'est-à-dire une capacité à rebondir en contexte, hostile ou pas (Gorga & Leresche, 2015).

C'est ce scénario qui présente le plus de convergence avec les recherches empiriques. En effet, il n'y a pas de tendances homogènes dans les transformations disciplinaires. Certaines disciplines enseignées sont objectivement menacées faute d'étudiants, mais des opportunités de se reconfigurer sont aussi observées pour les disciplines établies. Certaines disparaissent effectivement (philologie, onomastique romane...), d'autres mobilisent des ressources variées pour reproduire un ordre universitaire auquel elles adhèrent. Autrement dit, la centralité disciplinaire persiste, tant dans l'organisation

institutionnelle que dans l'activité scientifique, et les disciplines semblent s'adapter aux cadres institutionnels sans perdre leur identité (Gorga & Leresche, 2015).

### Les *gender studies* : une institutionnalisation externe et internationale

Une fois le soupçon de militantisme levé, même partiellement, les *gender studies* ont connu un essor important dans les universités américaines dans les années 1970, essor resté sans équivalent dans les sphères académiques des pays non anglophones. En France, la résistance s'est avérée particulièrement tenace, ce que Thébaud (2007) explique par une faible attirance pour l'« *histoire en miettes* », autrement dit une préférence pour un récit national unique et une conception abstraite, implicitement masculine, de l'universel. Pour d'autres (Picard, 2014), c'est la rigidité du cadre disciplinaire de l'université (et le poids des sections du CNU dans la gestion des carrières) qui rend la posture interdisciplinaire problématique, quel qu'en soit le thème.

Dans les années 1980, introduire l'histoire des femmes à l'université était assimilé à un traitement particulariste qui heurtait la conception à la fois des universitaires et des étudiants. La situation est bien différente aujourd'hui. Portées par la demande sociale, les études de genre ont trouvé au début des années 1990 un terreau fertile au sein d'associations extérieures aux structures universitaires avant de s'implanter progressivement au cœur des établissements d'enseignement supérieur. Cette institutionnalisation initiale parallèle s'est appuyée sur la création de quelques revues (*Clio*, *Femmes*, *Genre*, *Histoire* notamment) qui ont joué un rôle clé dans la circulation des idées. Les premières unités de recherche ont vu le jour au milieu des années 1990 au CNRS et à l'INED. Mais c'est dans les années 2000 que le temps du « *gender* », centré sur la comparaison homme/femme, a laissé la place à celui du « *genre* », moins idéologique, et que les objets de recherche se sont diversifiés. Thébaud (2007) souligne l'influence des politiques européennes d'égalité des chances, et l'importance de



l'internationalisation du thème et des approches comparatistes ● dans l'institutionnalisation des études de genre en France, tout en rappelant le nombre confidentiel de thèses soutenues et la fragilité des structures existantes, y compris aux Etats-Unis (rareté des postes, risque de « dilution », manque de légitimité...).

Les travaux sur l'expérience suisse, encore plus tardive, mettent également en évidence l'influence du Processus de Bologne sur la progression des enseignements pluridisciplinaires et sur la promotion d'une entrée dans la connaissance par les problèmes, plutôt que par les disciplines, au sein des universités de la confédération. L'institutionnalisation des études de genre (via notamment l'ouverture d'un laboratoire interfacultaire à l'université de Lausanne) a suivi un schéma top-down de développement. Elle semble avoir eu pour corollaire une certaine prise de distance envers les demandes issues des mouvements féministes et en définitive une neutralisation progressive des « questions les plus insolentes » (militantes) mais aussi les plus centrales s'agissant de la connaissance des rapports sociaux de sexe. Cette évolution, observée également dans les pays anglo-saxons, paraît s'accompagner récemment d'un certain déclin des *women's and gender studies*, qui ne bénéficient pas de l'aura accordée à des recherches pluridisciplinaires plus « utiles ». L'existence du champ peut donc continuer à être questionnée (Fassa & Kradolfer, 2015).

## DES MANIÈRES PLUS « IN(TER) DISCIPLINÉES » DE FAIRE LA SCIENCE ?

L'interdisciplinarité correspond-elle à des pratiques professionnelles avérées ou bien n'est-elle portée que par les discours des administrateurs (et évaluateurs) de la recherche et les politiques scientifiques locales ? S'inscrit-elle en rupture des pratiques disciplinaires de recherche ou bien est-elle une conséquence normale de la spécialisation, propre à l'organisation de la science ?

## L'INTERDISCIPLINARITÉ EN THÉORIES

Éclairer la réalité des pratiques nécessite dans un premier temps de les clarifier. Quelles que soient les dissensions relatives à sa définition, les travaux convergent autour de l'idée que l'interdisciplinarité n'est pas linéaire, ni uniforme, qu'elle ne répond à aucun processus normé et s'apparente davantage à une dynamique fondée sur une « *tension dialectique entre facteurs d'innovation et de résistance* » (Darbellay, 2015). Cette dynamique s'inscrit dans une temporalité caractérisée par le développement d'« *une éthique dialogique entre indiscipline et responsabilité* » et l'adoption d'« *une épistémologie en rupture avec le rêve d'une Raison capable de dire le vrai d'une façon absolue et totale* » :

C'est la recherche de l'émancipation du chercheur qui doit régir la construction du savoir, non son enfermement dans un quelconque « *programme de vérité* » ni dans une « *nécessité épistémologique imposée par l'institution* » (Dacheux, 2013). Autrement dit, l'« *interdiscipline* » nécessite de savoir ce qui fait « *discipline* » (Boutier *et al.*, 2006) : elle ne dissout pas les disciplines, elle les réorganise. Elle n'est donc pas à comprendre comme une rupture mais plutôt « *comme une conséquence normale de la spécialisation, intrinsèque à l'organisation disciplinaire de la science* » (Prud'homme & Gingras, 2015) ●.

Pour autant, l'interdisciplinarité reste un concept flou, souvent empêtré dans des débats subtils sur ce qui distingue la pluridisciplinarité, la multidisciplinarité, la transdisciplinarité... Pour Kleinpeter (2013), pluridisciplinarité ou multidisciplinarité bénéficient d'un certain consensus autour de l'idée d'une association temporaire de disciplines qui concourent à une réalisation commune sans qu'aucune d'elles ne modifie sa vision, ni ses méthodes. Les définitions de transdisciplinarité ou d'interdisciplinarité sont en revanche plus confuses : l'une mettrait l'accent sur ce qui est indépendant des cadres disciplinaires sclérosants, tandis que pour l'autre les

L'inscription des thématiques de genre dans les agendas scientifiques encourage des stratégies diverses de légitimation, mobilisant l'international : le Programme de recherche et d'enseignement des savoirs sur le genre (PRESAGE) lancé à Sciences Po en 2010, intègre des cours à visée comparative, tandis que le Centre d'études féminines et d'études de genre à Paris 8 propose un master avec des enseignements délivrés en partie par des intervenants internationaux.

Cette conception intégrée fait écho à de nombreux travaux sur la profession universitaire, et en particulier aux travaux fondateurs de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Dans le modèle conçu par Boyer (1990), la capacité à confronter les savoirs produits à d'autres perspectives disciplinaires est une dimension clé de l'éthos du chercheur.

notions d'intégration et d'interaction prévaudraient.

D'après Klein (2010, cité par Kleinpeter, 2013), la proximité épistémologique et méthodologique des disciplines qui font alliance ainsi que l'objectif poursuivi (améliorer des résultats ou construire un schéma conceptuel transférable) traduisent des formes d'interdisciplinarité différenciées. Pour Boix-Mansilla (2006, toujours cité par Kleinpeter, 2013), trois approches peuvent être distinguées, selon qu'elles visent à définir les concepts, principes, lois pouvant être mobilisés dans plusieurs disciplines, ou qu'elles sont centrées sur l'explication de phénomènes dont les composants sont du ressort de plusieurs disciplines), ou bien encore qu'elles ambitionnent d'apporter des solutions à des problèmes complexes. Pour Besnier & Perriault (2013), la dimension clé est relationnelle : le chercheur emprunte des concepts, maraude dans les disciplines, ou collabore avec d'autres, partage et enrichit ses compétences, ou bien encore participe à un réseau où ce sont les disciplines qui s'enrichissent les unes au contact des autres.

Certaines disciplines sont par « nature » plus indisciplinées que d'autres : les sciences de l'information et de la communication par exemple, qui combinent des questionnements à la fois scientifiques, techniques et sociétaux (Besnier & Perriault, 2013), ou bien les sciences de l'éducation qui constituent à la fois un champ de savoirs, nourri des apports de disciplines variées (psychologie, sociologie, sciences politiques, histoire etc.), un champ de pratiques fondé sur des expériences et un champ de débats philosophiques et politiques sur les finalités, les normes et les valeurs (Beillerot & Mosconi, 2014) ●. Mais les sciences humaines et sociales ne sont pas les seules concernées : sont apparues récemment d'autres disciplines englobantes, telles que les sciences de l'environnement ou encore les NBIC (nanotechnologies, biotechnologies, intelligence artificielle, sciences cognitives) (Darbellay, 2014).

## L'INTERDISCIPLINARITÉ EN PRATIQUES

La traduction de ces débats théoriques riches dans les pratiques de recherche semble cependant mal aisée et le manque de formalisation et d'évaluation des recherches interdisciplinaires n'aide pas à améliorer notre connaissance de ces dynamiques.

### Du cœur à la périphérie des disciplines, des pratiques ponctuelles

L'idée que les frontières entre les disciplines seraient abolies par l'essor d'une recherche transdisciplinaire plus applicative, popularisée par les travaux de Gibbons *et al.* (1994) et Nowotny *et al.* (2001) n'est pas confirmée par les recherches empiriques.

Au contraire, elles vérifient le postulat d'une dynamique fondée sur une certaine plasticité des disciplines, capables de circuler du cœur à la périphérie de leur propre matrice. De nombreux exemples, pris dans des domaines variés, peuvent être apportés (voir par exemple Heilbron & Gingras, 2015 ; Trowler *et al.*, 2012) ●.

Dans les nanosciences, les chercheurs impliqués restent enracinés dans leur discipline d'origine (physique, chimie et sciences de la vie) tout en cherchant à obtenir des informations, matériels, compétences d'autres disciplines (Marcovich & Shinn, 2015). L'enquête de Popa (2015) sur le programme consacré à l'espace russe, soviétique et est-européen à l'École pratique des hautes études montre comment le domaine de connaissances se disciplinarise (avec l'agrégation de russe par exemple) tandis que l'interdisciplinarité reste caractéristique des recherches conduites et des approches organisationnelles. Pour Blanchard & Vanderlinden (2012), le fait que les questions environnementales se prêtent particulièrement à un travail interdisciplinaire n'est pas suffisant pour créer une dynamique scientifique collective, l'approche réflexive est nécessaire.

Le colloque « [Mêlées et démêlés, 50 ans de recherches en sciences de l'éducation](#) », organisé par l'équipe toulousaine du laboratoire EFTS en septembre 2017 revient également sur cette « *multi-discipline scientifique* » que sont les sciences de l'éducation.

L'ouvrage récent de Benninghoff *et al.* (2017) n'a pas pu être consulté.



La légitimité de l'interdisciplinarité ne fait pas contrepoids aux disciplines, les logiques interdisciplinaires ont du mal à s'inscrire durablement dans le paysage disciplinaire de la recherche et de l'enseignement, même dans des domaines tels que la nanomédecine.

Les forces centripètes des revues disciplinaires phares, l'insuffisance de lieux dédiés susceptibles d'assurer une pérennité des projets au-delà des financements (contractuels) de court terme et l'absence d'un vivier de jeunes chercheurs formés à l'interdisciplinarité contribuent grandement à insécuriser les pratiques interdisciplinaires.

Même dans un domaine où les chercheurs sont plus spontanément ouverts aux pratiques interdisciplinaires, la centralité de la discipline persiste dès lors qu'il s'agit de valoriser le travail (Louvel, 2015). Le constat est le même pour les interdisciplines liées à des questions sociales : la transition du projet à l'institutionnalisation reste aussi problématique pour les études de genre par exemple (Fassa & Kradolfer, 2015 ; Thébaud, 2007). Une question de structure ? Une question de temps ? Sans doute pas seulement.

### Des carrières interdisciplinaires au CNRS ?

L'exemple du CNRS est à cet égard éclairant. Dans un organisme où les politiques scientifiques menées intègrent des programmes de recherche interdisciplinaires depuis les années 1970, on se rend compte que les réflexions sur la nature des pratiques interdisciplinaires de recherche et sur la gestion des carrières interdisciplinaires n'en sont qu'à leurs prémises. La création de commissions interdisciplinaires thématiques (CID) chargées des recrutements interdisciplinaires à l'échelle nationale en 2003 constitue effectivement une avancée, mais elle ne dispense pas

d'un travail de qualification des pratiques. Au début des années 2010, une commission pour l'interdisciplinarité a reçu le mandat d'améliorer la gestion des ressources humaines interdisciplinaires, qu'il s'agisse des chercheurs (OMES, 2014) ou des ingénieurs et techniciens (OMES, 2017). Une analyse bibliométrique systématique, visant à détecter l'utilisation de références communes et à qualifier la distance cognitive entre les disciplines a permis d'élaborer seize indicateurs pour amorcer le processus. L'un d'eux met par exemple en évidence la proportion forte (9%) de chercheurs titulaires évalués par une section qui ne correspond pas au rattachement de leur unité d'affectation (Jensen & Lutkouskaya, 2014).

Pour autant, aucune définition consensuelle, susceptible d'être mobilisée dans la gestion des carrières, n'émerge véritablement de ces travaux – au-delà de la notion d'objet de recherche commun. L'enquête menée sur les ingénieurs et techniciens, si elle a le mérite d'exister, propose une ligne de démarcation assez grossière entre interdisciplinarité et polyvalence à partir du niveau de technicité. Autrement dit, les catégories de personnels les moins qualifiés relèvent de la polyvalence, alors que ceux qui développent un haut niveau de technicité dans des branches d'activité différentes ont des pratiques interdisciplinaires (OMES, 2017).

Les parcours des chercheurs concernés, également divers, ne sont pas déterminés par une appartenance disciplinaire ou une autre, ils procèdent soit de la formation par la recherche (thèse, post-doc), soit d'une bifurcation scientifique plus tardive. Sans que l'âge soit totalement discriminant, il ressort des enquêtes menées que l'interdisciplinarité est liée à des temporalités différentes (en termes d'appropriation des concepts et du langage, de mise en place de coopérations, d'obtention des résultats et de publications) qui sont plus fréquemment observées chez des chercheurs expérimentés que chez de jeunes chercheurs : les chercheurs du CNRS qui s'engagent dans l'interdisciplinarité par curiosité ou par opportunité, sont généralement déjà reconnus dans leur discipline. La prise de risque est cependant plus

forte pour ceux qui bifurquent en raison d'un isolement thématique au sein d'une unité (OMES, 2014).

### Des chercheurs individuellement mutants ou résistants

D'une manière générale, les chercheurs redoutent les « *forces de rappel disciplinaires* », en particulier les difficultés relatives à l'évaluation des projets et la moindre légitimité des publications interdisciplinaires. Les risques en termes de carrière et la fragilité des projets, souvent temporaires, font largement consensus. Si en amont de la titularisation, les enjeux de carrière sont bien présents, les candidatures à la double qualification étant largement motivées par des stratégies d'insertion professionnelle (Rensisio & Zamith, 2015), l'engagement dans la recherche interdisciplinaire est fréquemment présenté comme un véritable sacerdoce, « *synonyme de désintérêt pour le jeu académique et d'un certain renoncement aux enjeux de carrière* » (Louvel, 2015).

Mais l'amour de la science n'est pas le seul facteur d'engagement : il existe dans la littérature une certaine convergence autour de l'idée qu'investir dans des espaces scientifiques interstitiels permet de desserrer à court terme les contraintes académiques de publication, car la démarche est plus coûteuse en temps, le travail est donc plus incertain et plus lent (Prud'homme & Gingras, 2015).

Pour Naudon (2013), l'interdisciplinarité décisionnelle et fonctionnelle doit dépasser la « prise de risque » individuelle et les luttes de pouvoirs qui en freinent l'inscription durable dans les pratiques et émerger d'une motivation réellement collective, soutenue par une préoccupation de vulgarisation. Il défend l'idée que la présence de profanes dans un groupe, inciterait les chercheurs-experts à mieux penser

leurs objets d'études, à expliciter les implicites, à mesurer l'importance concrète de l'adoption d'un langage commun et à trouver des chemins d'explication qui vont au delà du cadre étroit de leur discipline, dans cette perspective de vulgarisation. Un plaidoyer pour les conférences de consensus, en quelque sorte.

### Quelle évaluation de la recherche interdisciplinaire ?

Un autre moyen de dépasser la prise de risque individuel est de construire des modalités d'évaluation adaptées. Avec la recherche interdisciplinaire, le modèle collégial de l'évaluation par les pairs est ébranlé, les apports au champ disciplinaire ne sont plus la priorité, en particulier si l'objectif est de produire des résultats attendus, de résoudre des problèmes. La réticence des pairs à évaluer des travaux qui débordent leur domaine d'expertise et à accompagner de jeunes chercheurs dans cette voie d'une part et la rareté des revues interdisciplinaires, également dotées d'un prestige moindre d'autre part, sont considérées comme des freins. Malgré quelques initiatives (par exemple le [référentiel d'évaluation des unités de recherche interdisciplinaires](#) du HCÉRES, 2016), la démarche reste tâtonnante, et les éclairages apportés par la bibliométrie confirme la corrélation entre discipline et prestige : les revues les plus citées sont aussi celles dont l'ancrage disciplinaire est généralement plus fort, même si des nuances sont à apporter : les revues de droit, économie-gestion et philosophie apparaissent en effet plus fermées et plus hiérarchisées que celles de sociologie, d'anthropologie et de science politique, l'histoire se situant entre les deux pôles (Heilbron & Bokobza, 2015).

L'idée que les critères d'évaluation doivent être adaptés aux types de projets est formulée, notamment par Borderon *et al.* (2015) qui considèrent que le caractère continuellement inédit de la construction des objets interdisciplinaires appelle à la création de catégories d'évaluation dynamiques. Ils proposent dans cette perspective une boussole à cinq axes pour les recherches à l'interface nature/sciences/



sociétés : dynamique temporelle de l'interdisciplinarité, distance disciplinaire des différents corpus, dimension collective de la recherche, formes d'engagement dans le débat public et portée extra-académique. Dans cette proposition, la qualité n'est plus seulement une question interne, liée à la robustesse méthodologique, elle porte aussi sur des critères externes qui en quelque sorte valorisent le contenu. Un type de recherche parmi d'autres, bien entendu, dès lors qu'il s'agit de préserver une biodiversité disciplinaire.

## LES (CULTURAL) STUDIES : UN PARADIGME ANTI OU POST-DISCIPLINAIRE ?

Le courant des *cultural studies* émerge dans l'Angleterre industrielle du XIX<sup>e</sup> siècle avec l'idée que la culture, sous ses formes les plus quotidiennes, peut être le « ciment d'une conscience nationale ». Les recherches se développent dans les années 1960 sous l'égide du Centre for Contemporary Cultural Studies de Birmingham, il s'agit alors de comprendre « en quoi la culture d'un groupe, et d'abord celle des classes populaires, fonctionne comme contestation de l'ordre social ou à l'inverse comme mode d'adhésion aux rapports de pouvoir ». Elles opposent ainsi à la culture savante et légitime une approche anthropologique qui s'intéresse aux manières de vivre et de penser propres à un groupe social (rapport à la publicité et à la télévision, modes vestimentaires...). La propagation internationale des *cultural studies* dans les années 1980, particulièrement marquée aux Etats-Unis, s'accompagne d'une évolution du paradigme : la classe sociale n'est plus le seul facteur explicatif, l'âge, le genre, l'ethnie... sont désormais convoqués (*gender studies*, *postcolonial studies*, *black studies*, *queer studies*...) (Mattelart & Neveu, 2008).

Les *cultural studies*, en rejetant tout à la fois les hiérarchies culturelles et académiques, adhèrent à une conception pragmatique et non spéculative de la science qui participe à l'émergence d'une figure moins élitiste de l'intellectuel, engagé dans des recherches empiriques. Elles revendiquent l'appellation d'antidiscipline

quand elles portent sur le genre, mais se présentent le plus souvent comme une inter- ou une transdiscipline. Pour Maigret (2013), en refusant « de s'ériger en discipline pour mieux épouser/contrarier la dynamique fluctuante du monde », elles se positionnent comme une « discipline de la conjoncture » et favorisent la prolifération des objets dignes d'être étudiés, au risque d'être « traitées de "relativistes" (car opposées à tout savoir absolu et unifié) ou d'"essentialistes" (car enclines à considérer les groupes comme des identités fermées) ». Elles développent des savoirs cumulatifs dans les marges, en faisant fi des incompatibilités entre disciplines, elles « jouent le rôle d'un programme intégrateur sans aller jusqu'à instituer une discipline nouvelle » et n'ont pas de visée hégémonique d'unifier les sciences sociales. Elles s'insèrent dans un contexte nouveau – postdisciplinaire – dont elles « sont le symptôme et l'analyste », répondent à une « nécessité heuristique mais aussi démocratique de raccorder les savoirs », sans se substituer aux disciplines stabilisées. Ce projet original, ouvert, n'est pas réductible à une science critique : les *cultural studies* utilisent et construisent aussi des outils au service des politiques, et sont inséparables du « désir de former un nouveau type de savoir collaboratif, excluant très clairement la domination mandarinale et l'effet de clôture disciplinaire ». Ce faisant, la structuration continue de cet espace n'échappe pas à une hyperspécialisation de *studies* de moins en moins liées entre elles (*game studies*, *food studies*, *nostalgia studies*, *war studies*...), ni à des durcissements locaux (chez les *women's studies* notamment) (Maigret, 2013).

Pour Darbellay (2014), la prolifération des *studies* traduit une tension entre ouverture interdisciplinaire et repli disciplinaire, et le lien avec les disciplines mérite d'être interrogé. Les « chercheurs hybrides » qui s'émancipent pour adhérer aux *studies* sont tiraillés au quotidien entre un engagement en faveur de leur discipline et une distanciation. « Cette tension entre la reproduction d'un ordre disciplinaire établi et des stratégies de transformation ou de rupture est particulièrement représentative des *studies* qui semblent osciller entre des postures d'affranchissement

Les *porn studies* par exemple, qui défendent un besoin de dépassement de la fragmentation disciplinaire au nom de la complexité de l'objet d'étude, sont entrées dans un processus d'institutionnalisation en créant leur propre revue à comité de lecture (Darbellay, 2014).

*envers les disciplines et/ ou de mimétisme disciplinaire dans le besoin et la nécessité de s'ancrer dans un système académique où le régime disciplinaire demeure dominant » ●.*

Si elles savent faire preuve d'une certaine plasticité, en lien avec les thématiques qu'elles traitent, l'approche des *studies* n'est jamais exempte de fondements épistémologiques, les méthodologies de recherche sont partagées, des procédures unifiantes de validation scientifique sont élaborées (Darbellay, 2014).

Les *studies*, qui attisent de nombreux débats sur leur manque de rigueur et qui sont fréquemment décriées pour leur médiocrité militante, seraient-elles ainsi moins novatrices qu'il n'y paraît, tant sur les plans institutionnel, conceptuel que méthodologique ?

## L'AVENIR DE L'UNIVERSITÉ EST-IL INTERDISCIPLINAIRE ?

À l'issue de ce tour d'horizon des recherches, forcément partiel puisqu'il reste à la surface des univers discipli-

naires, mais que nous espérons suffisamment impartial pour faire sens, il apparaît que c'est par la négative qu'il convient de répondre à la question initiale : « l'avenir de l'université est-il interdisciplinaire ? ». Les disciplines, pierre angulaire de l'architecture des connaissances et de l'organisation du travail académique, ont donc encore de beaux jours devant elles, d'autant plus beaux qu'elles savent faire preuve d'une certaine résilience.

Comment poursuivre les réformes en tenant compte de la centralité des disciplines universitaires, actuellement réduite à l'état de « composantes » ? Comment dépasser les contingences locales et appréhender de façon plus systémique la conciliation des logiques disciplinaires et des logiques institutionnelles ? Sans doute serait-il opportun dans cette perspective de réinterroger la mission d'enseignement, moins concurrentielle et plus mobilisatrice à la fois pour les gouvernances et les corps disciplinaires. Autrement dit, l'équilibre ne consisterait-il pas à miser sur une offre de formation concertée à l'échelle institutionnelle ou locale tout en préservant une certaine indépendance des recherches ?



## BIBLIOGRAPHIE

- Abbott Andrew (2001). *Chaos of disciplines*. Chicago : University of Chicago Press.
- Aimé Pascal (dir.) (2016). *Simplification du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur et de recherche et de leurs laboratoires*. Rapport IGAENR n° 2016-014. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Aust Jérôme (2005). La loi Faure, une rupture avortée ? Effets de policy feedback et application de la loi Faure à Lyon. *Politiques et management public*, vol. 23, n° 1, p. 53-69.
- Barrier Julien (2011). La science en projets : Financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques. *Sociologie du travail*, vol. 53, n° 4, p. 515-536.
- Beaurenaut Anne-Sophie & Kerloegan Colette (2016). *La qualification aux fonctions de maître de conférences et de professeur des universités. Bilan de la campagne 2015*. Note de la DGRH, n° 3. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Becquet Valérie & Musselin Christine (2004). *Variations autour du travail des universitaires*. Paris : États généraux de la recherche et de l'enseignement supérieur.
- Beillerot Jacky & Mosconi Nicole (dir.) (2014). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod.
- Benninghoff Martin, Crespy Cécile, Charlier Jean-Émile & Leresche Jean-Philippe (dir.) (2017). *Le gouvernement des disciplines académiques : Acteurs, dynamiques, instruments, échelles*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Berthiaume Denis & Rege Colet Nicole (dir.) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques*. Bruxelles : Peter Lang.
- Besnier Jean-Michel & Perriault Jacques (dir.) (2013). Interdisciplinarité : entre disciplines et indisciplines. *Hermès, La Revue*, n° 67.
- Blanchard Anne & Vanderlinden Jean-Paul (2012). Interdisciplinarité et outils réflexifs : vers une approche globale des trames vertes urbaines. *VertigO*, Hors-série n° 12.
- Borderon Marion, Buchs Arnaud, Leblan Vincent & Vecchione Elisa (2015). Réflexivité et registres d'interdisciplinarité. Une boussole pour la recherche entre natures et sociétés. *Natures Sciences Sociétés*, vol. 23, n° 4, p. 399-407.
- Boutier Jean, Passeron Jean-Claude & Revel Jacques (dir.) (2006). *Qu'est-ce qu'une discipline ?* Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- Boyer Ernest (1990). *Scholarship Reconsidered : Priorities of the Professoriate*. Stanford : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brunier Sylvain & Soubiron Aude (2017). *La construction de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur. Rapport d'enquête*. Lyon : Institut français de l'Éducation.
- Charle Christophe & Verger Jacques (2012). *Histoire des universités : XII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chevaillier Thierry & Musselin Christine (2014). *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui. L'enseignement supérieur recomposé*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Conesa Marc, Lacour Pierre-Yves, Rousseau Frédéric & Thomas Jean-François (dir.) (2013). *Faut-il brûler les humanités et les sciences humaines et sociales ?* Paris : Michel Houdiard éditeur.
- Dacheux Éric (2013). Redécouvrir les liens entre science et anarchie pour penser l'indiscipline du chercheur et sa nécessaire responsabilité. *Hermès, La Revue*, n° 67, p. 192-198.
- Darbellay Frédéric (2014). Où vont les *studies* ? Interdisciplinarité, transformation disciplinaire et pensée dialogique. *Questions de communication*, n° 25, p. 173-186.
- Darbellay Frédéric (2015). La recherche interdisciplinaire : disparition ou métamorphose des disciplines ? In Adriana Gorga & Jean-Philippe Leresche (dir.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 135-148.

- Endrizzi Laure (2017). *Recherche ou enseignement : faut-il choisir ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 116, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Estermann Thomas (dir.) (2017). *University Autonomy in Europe III - Country Profiles*. Bruxelles : European University Association.
- Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015 : Bologna Process Implementation Report*. Bruxelles : Commission européenne.
- Fabiani Jean-Louis (2012). Du chaos des disciplines à la fin de l'ordre disciplinaire ? *Pratiques*, n° 153-154, p. 129-140.
- Fassa Farinaz & Kradolfer Sabine (2015). Discipliner les Études Genre ? In Adriana Gorga & Jean-Philippe Leresche (dir.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 119-133.
- Fouquet Annie (2013). Un cas singulier d'interdisciplinarité : le concept nomade de travail. *Hermès, La Revue*, n° 67, p. 159-164.
- Gibbons Michael, Limoges Camille, Nowotny Helga, Schwartzman Simon & Scott Peter (1994). *The new production of knowledge : The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres : Sage Publications.
- Gillot Dominique & Dupont Ambroise (2013). *Rapport d'information au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle et l'application des lois sur la mise en œuvre de la Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités*, n° 446. Paris : Sénat.
- Gingras Yves (1991). L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets. *Sociologie et sociétés*, vol. 23, n° 1, p. 41-54.
- Gorga Adriana & Leresche Jean-Philippe (dir.) (2015). *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Gorga Adriana, Fouradoulas Anne-Vaïa & Leresche Jean-Philippe (2015). Pour une approche des régimes curriculaires dans l'enseignement supérieur. Les disciplines du droit et de la gestion. In Adriana Gorga & Jean-Philippe Leresche (dir.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 195-212.
- HCÉRES (2016). *Référentiel d'évaluation des unités de recherche interdisciplinaires*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.
- Heilbron Johan (2004). A regime of disciplines : Toward a historical sociology of disciplinary knowledge. In Charles Camic & Hans Joas (dir.), *The Dialogical Turn : New Roles for Sociology in the Postdisciplinary Age*. Lanham : Rowman & Littlefield, p. 23-42.
- Heilbron Johan & Bokobza Anaïs (2015). Transgresser les frontières en sciences humaines et sociales en France. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 210, n° 5, p. 108-121.
- Heilbron Johan & Gingras Yves (dir.) (2015). La résilience des disciplines. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 210, n° 5.
- Hofstetter Rita & Schneuwly Bernard (dir.) (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Hubert Bernard & Mathieu Nicole (dir.) (2016). *Interdisciplinarités entre natures et sociétés. Colloque de Cerisy*. Bruxelles : Peter Lang.
- Jensen Pablo & Lutkouskaya Katsiaryna (2014). The many dimensions of laboratories' interdisciplinarity. *Scientometrics*, vol. 98, n° 1, p. 619-631.
- Kleinpeter Édouard (2013). Taxinomie critique de l'interdisciplinarité. *Hermès, La Revue*, n° 67, p. 123-129.
- Kuhn Thomas (2012). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Laval Christian, Vergne Francis, Clément Pierre & Dreux Guy (dir.) (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.



- Lemaître Denis (2015). Comment l'enseignement supérieur discipline-t-il les savoirs aujourd'hui ? L'influence utilitariste sur l'organisation disciplinaire. In Adriana Gorga & Jean-Philippe Leresche (dir.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 151-163.
- Lessard Claude & Bourdoncle Raymond (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 131-153.
- Louvel Séverine (2015). Forces de rappel disciplinaires et soutien à l'interdisciplinarité dans les « sciences stratégiques » : l'exemple de la nanomédecine. In Adriana Gorga & Jean-Philippe Leresche (dir.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 71-85.
- Maigret Éric (2013). Ce que les *cultural studies* font aux savoirs disciplinaires. Paradigmes disciplinaires, savoirs situés et prolifération des *studies*. *Questions de communication*, n° 24, p. 145-167.
- Mangset Marte (2015). Logique institutionnelle et logique disciplinaire : forces opposées face au processus de Bologne ? In Adriana Gorga & Jean-Philippe Leresche (dir.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 55-69.
- Marcovich Anne & Shinn Terry (2015). Quelle disciplinarité pour la recherche à l'échelle nano ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 210, n° 5, p. 50-59.
- Mattelart Armand & Neveu Érik (2008). *Introduction aux Cultural Studies*. Paris : La Découverte.
- Merz Martina (2015). Dynamique locale des nanosciences au croisement de disciplines établies. In Adriana Gorga & Jean-Philippe Leresche (dir.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 105-118.
- Mignot-Gérard Stéphanie (2006). *Échanger et argumenter : les dimensions politiques du gouvernement des universités françaises*. Thèse de doctorat en sociologie. Paris : Institut d'études politiques de Paris.
- Mignot-Gérard Stéphanie & Musselin Christine (2006). *Chacun cherche son LMD : l'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles*. Chasseneuil du Poitou ; Paris : École supérieure de l'Éducation nationale ; Centre de sociologie des organisations.
- Millet Mathias (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Mucchielli Laurent (2014). *Criminologie et lobby sécuritaire : Une controverse française*. Paris : La Dispute.
- Musselin Christine (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris : Presses universitaires de France.
- Musselin Christine (2015). Peut-on parler d'égalité des chances dans les carrières universitaires en France ? *Regards croisés sur l'économie*, n° 16, p. 203-217.
- Musselin Christine (2017). *La grande course des universités*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Musselin Christine, Barrier Julien, Boubal Camille & Soubiron Aude (2012). *Liberté, responsabilité... et centralisation des universités*. Paris : Sciences Po.
- Naudon Frédéric (2013). Comment le profane joue en faveur du décloisonnement. *Hermès, La Revue*, n° 67, p. 62-67.
- Nowotny Helga, Scott Peter & Gibbons Michael (dir.) (2001). *Re-Thinking Science : Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Londres : Sage Publications.
- Observatoire des métiers et de l'emploi scientifique (2014). *Étude sur l'interdisciplinarité dans la gestion des personnels chercheurs*. Paris : CNRS.
- Observatoire des métiers et de l'emploi scientifique (2017). *L'interdisciplinarité des ingénieur.e.s et technicien.ne.s au CNRS*. Paris : CNRS.
- OCDE (2014). Que choisissent d'étudier les nouveaux inscrits de l'enseignement tertiaire ? *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 19.
- Paradeise Catherine & Lichtenberger Yves (2009). Universités : réapprendre la responsabilité collégiale. *Revue du MAUSS*, n° 33, p. 288-305.

- Paradeise Catherine, Noël Marianne & Goastellec Gaëlle (2015). Pressions du marché, recombinaison des alliances disciplinaires et épistémologies. In Adriana Gorga & Jean-Philippe Leresche (dir.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 19-37.
- Peretti Claudine, Giambi Anne, Rolland Marc & Ott Marie-Odile (2015). *Les évolutions de l'emploi scientifique : Constats et perspectives*. Rapport IGAENR n° 2015-074. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Picard Emmanuelle (2014). Disciplines académiques et cadre institutionnel : réflexions autour du cas français. In Balz Engler (dir.), *Disziplin – Discipline*. Fribourg : Academic Press Fribourg, p. 47-56.
- Piriou Odile (2015). Vers une transformation des sciences humaines et sociales. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 210, n° 5, p. 82-107.
- Popa Ioana (2015). Aires culturelles et recombinaisons (inter)disciplinaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 210, n° 5, p. 60-81.
- Prud'homme Julien & Gingras Yves (2015). Les collaborations interdisciplinaires : raisons et obstacles. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 210, n° 5, p. 40-49.
- Renisio Yann & Zamith Pablo (2015). Proximités épistémologiques et stratégies professionnelles. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 210, n° 5, p. 28-39.
- Reverdy Catherine (2015). *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier & Feyfant Annie (2017). *Les transformations des universités françaises*. Rapport pour le secrétariat d'état en charge de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Lyon : Institut français de l'Éducation.
- Ronzeau Monique, Allal Patrick, Bézagu Philippe, Monti Françoise & Roussel Isabelle (2013). *Des effets de la loi LRU sur les processus de recrutement des enseignants-chercheurs*. Rapport IGAENR n° 2013-089. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Saint-Martin Arnaud (2013). *La sociologie de Robert K. Merton*. Paris : La Découverte.
- Schwartz Rémy (2008). *Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'enseignement supérieur*. Rapport à Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Sedooka Ayuko, Steffen Gabriela, Paulsen Theres & Darbellay Frédéric (2015). Paradoxe identitaire et interdisciplinarité : un regard sur les identités disciplinaires des chercheurs. *Natures Sciences Sociétés*, vol. 23, n° 4, p. 367-377.
- ShanghaiRanking Consultancy (2017). *Shanghai-Ranking's Global Ranking of Academic Subjects 2017*. Shanghai : ShanghaiRanking Consultancy.
- Stavrou Sophia (2013). Des discours politiques au discours de l'évaluation. Autour de la réforme des formations universitaires. *Mots. Les langages du politique*, n° 102, p. 85-102.
- Thébaud Françoise (2007). *Écrire l'histoire des femmes et du genre*. Lyon : ENS Éditions.
- Thoenig Jean-Claude (2015). Gouvernance organisationnelle et transformation des disciplines. In Adriana Gorga & Jean-Philippe Leresche (dir.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 39-53.
- Trowler Paul, Saunders Murray & Bamber Veronica (dir.) (2012). *Tribes and territories in the 21st-century : Rethinking the significance of disciplines in higher education*. Londres : Routledge.
- Valade Bernard (2013). La traversée des disciplines : passages et passeurs. *Hermès, La Revue*, n° 67, p. 80-89.









▶ **Pour citer ce dossier :**

Endrizzi Laure (2017). *L'avenir de l'université est-il interdisciplinaire ?*  
Dossier de veille de l'IFÉ, n° 120, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=120&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Reverdy Catherine (2017). *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 119, juin. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=119&lang=fr>

● Feyfant Annie (2017). *À la recherche de l'autonomie des établissements*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 118, mai. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=118&lang=fr>

● Gausse Marie (2017). *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon  
Institut français de l'Éducation  
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07  
[veille.scientifique@ens-lyon.fr](mailto:veille.scientifique@ens-lyon.fr)  
Standard : +33 (04) 26 73 11 24  
ISSN 2272-0774