

# LE PROBLÈME DE L'AUTONOMIE EST CONSTITUTIF DE L'UNIVERSITÉ

*Ana Maria Netto Machado*

*Vitor Hugo Mendes*

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC

Lages/Santa Catarina/ BRASIL

[laborescrita@uol.com.br](mailto:laborescrita@uol.com.br)

[mendesvh@terra.com.br](mailto:mendesvh@terra.com.br)

## 1. L'éternelle centralité du problème de l'autonomie de l'université

Pour traiter le problème de l'autonomie de l'institution universitaire nous explorons trois moments historiques distincts. Le premier, localisé dans la période où naissent les premières universités (autour de 1200). Le second, entre la fin du XVIII et début du XIX<sup>ème</sup> siècles, juste un peu avant la période où plusieurs auteurs situent la 'réforme de l'université' réalisé par Whilhelm von Humboldt et ses partenaires dans la Prusse de l'époque. Ce processus, qui aboutit à la création de l'Université de Berlin, inaugurée en 1810 (proche de fêter son 200<sup>ème</sup> anniversaire) consacre le modèle humboldtien, l'université de recherche, comme un idéal encore valable et admiré de nos jours. Le troisième moment est l'actuel, la premier décennie du nouveau siècle, quand l'université, ses fonctions, sa signification et ses responsabilités sont mises en question dans des discussions internationales.

Les éléments dont nous allons nous occuper, sélectionnés aux XIII<sup>o</sup>, XVIII<sup>o</sup>, XIX) et XXI<sup>o</sup> siècles, cherchent à expliquer que l'université, en tant qu'institution sociale, n'a jamais été effectivement autonome, ainsi que (ou peut être en raison de), elle n'a jamais été *auto-durable*. Dans ce sens, l'autonomie a toujours été pour l'université un continuel slogan de lutte. En tant qu'institution elle a toujours été menacée, sous la pression des pouvoirs hégémoniques au long de différentes époques et contextes.

## 2. L'autonomie à l'origine des universités?

Avant que les premières universités (Bologna, Paris et Oxford) aient acquis leurs statut officiel, au delà des écoles de formation d'études classiques – qui ont pu même se retrouver dans la tradition de l'Académie de Platon (429-347aC) ou du Lycée d'Aristote (384-322aC) – il y avait la présence d'érudits qui ayant acquis une notoriété, suscitaient l'intérêt pour leurs enseignements. Peu à peu ils s'instituaient comme 'maîtres' dans leurs lieux d'enseignement, et quand leur réputation se diffusait par l'Europe, des migrants de plusieurs provenances se déplaçaient pour devenir leurs disciples. Le latin, en tant que langue du culte facilitait, déjà à cette ancienne époque, la mobilité<sup>1</sup> des étudiants! Sans aucune institutionnalisation on pourrait bien caractériser cette pratique comme étant une activité intellectuelle autonome. Pourtant, cette 'autonomie' ne dura pas longtemps. Dans la mesure où ces groupes libres créaient des associations de maîtres et d'étudiants, elles gagnaient force, reconnaissance et prestige; telle situation entraîna des rivalités entre les maîtres, une fois que n'importe qui pouvait s'octroyer le droit d'enseigner et d'être payé pour ce travail, la seule condition étant

---

<sup>1</sup> Quelque ressemblance avec le Processus de Bologne ?

d'être capable de maintenir ses disciples autour de soi. Qui aurait alors le droit légitime d'enseigner ? Le problème de l'accreditation se pose déjà à cette époque. D'où vient l'autorité d'approuver ou suspendre l'activité des maîtres ?

La plupart des maîtres à cette époque appartenait au clergé, ce qui a probablement permis au pouvoir ecclésiastique, au Pape, de s'imposer comme autorité légitime; le Pape a alors créé la *licentia ubique docendi* : une autorisation officielle nécessaire pour enseigner. Le prestige et le pouvoir de l'église catholique avait à cette époque une influence internationale. Ses représentants/autorités étaient présentes dans les villes les plus importantes. En plus, les livres existants étaient écrits en latin, langue officielle de l'Église et partagée par tous les érudits.

Pourtant, il y a eu différents rapports et partages de pouvoirs entre le clergé et les monarchies locales au moment de la création des trois premières universités : Paris, Oxford et Bologne. Ce qu'il est important de retenir c'est que depuis le surgissement de l'institution universitaire, l'Église et ce qui serait aujourd'hui l'État, dans les formes qu'il a assumé au long de l'histoire, ont entretenu des querelles pour dominer les personnalités les plus éclairées : les maîtres et les étudiants. Dans la mesure où ces personnages commencent à s'associer autour du savoir, de la connaissance et de la science, émerge une puissance qui pourrait menacer les pouvoirs traditionnels établis ; une sorte de troisième pouvoir pourrait se développer et rivaliser avec l'Église et les dirigeants, qu'ils soient laïques ou religieux.

Peut-être ne serait-il pas très convenable de parler d'autonomie à cette époque dans le sens que le terme a pris de nos jours ; pourtant, il est clair que très tôt, les initiatives des érudits autour de la connaissance en ont acquis la tutelle. Six siècles plus tard, les litiges pour le contrôle sur l'université et les intellectuels continuent, vivants et, au fond, assez semblables.

### 3. L'autonomie de l'université à la fin du XVIII<sup>e</sup> et début du XIX<sup>e</sup> siècle ?

Dans le contexte de la modernité le problème de l'autonomie assume un caractère particulier devant un processus historique qui revendique, articule et instaure, de manière progressive, le protagonisme des hommes et femmes sur l'ordre social du monde. C'est « une époque dans laquelle l'homme prétend se constituer en sujet capable de dominer soi même et le monde, produire des vérités universelles, dépasser les forces magiques et s'émanciper de toutes les formes d'hétéronomie » (HERMANN, 1999, p.38).

Ce processus – anticipé par la formulation du *cogito, ergo sum* – avec Descartes (1596-1650), et qui est renforcé et s'établit, surtout, a partir du mouvement qui se passe en Prusse, avec l'*Aufklärung* et la construction de la notion de *Bildung*<sup>2</sup>, constitue la possibilité des temps modernes d'établir une base pour la pensée et l'action humaine.

Dans le contexte de la convergence de ses aspects, soit dans le domaine de la raison, soit dans ses implications pour la vie en société, ce fut le tour de Kant (1724-1804) de formuler les bases du principe de l'autonomie moderne<sup>3</sup>. D'après l'usage public de la raison, le philosophe de Königsberg a éloigné tout les genres de dogmatisme (de la

<sup>2</sup> Le terme allemand condense, dans le contexte de l'*Aufklärung*, des idéaux déjà présents chez les grecs, culture et formation élevé de l'homme. Selon Jaeger (2001, p. 07) l'idée d'éducation représentait pour l'homme grec le sens de tout l'effort humain, la dernière justification de la communauté et des individualités humaines.

<sup>3</sup> Comme le fait voir Prestes, « dans toute l'architecture conceptuelle élaborée dans le criticisme de Kant la vision anthropologique se présente » (PRESTES, 1996, p. 38).

révélation religieuse, de l'autorité de l'État), en convoquant tous, sans distinctions, a rompre le stigmate de la minorité auto-coupable<sup>4</sup>.

Dans la mesure où la conscience de soi se déploie et détermine la possibilité d'un sujet épistémique et en même temps moral, sont établies ainsi les conditions indispensables pour l'identité typique du sujet comme auto-conscience, mais aussi, comme reconnaissance de l'autre (altérité).

Cela constitue, dans la perspective de Kant, la base du principe d'égalité, une fois que la raison, accessible à tous, établit un paramètre de responsabilité mutuelle (cf. MENDES, 2006, p. 31). C'est dans cette perspective que dorénavant, les défis de l'autonomie du sujet se rendent évidents dans ses rapports sociaux et institutionnels.

À partir de ces brèves incursions dans le contexte du concept kantien d'autonomie, on va maintenant considérer deux épisodes où deux intellectuels - qui ont vécu dans des temps successifs d'une même tradition culturelle et ont laissé des traces remarquables dans le monde Occidental et la civilisation en général - se sont, non seulement intéressés au problème de l'autonomie de l'université, mais se sont manifestés publiquement sur le sujet, de façon critique : Emmanuel Kant (1724-1804) et Max Weber (1864-1920). Tous les deux ont eu un rapport et on dû faire face directement ou indirectement à l'Université de Berlin et à des pressions et censures de la part des autorités de leurs époques respectives. Certains détails montrent que, même autour du projet d'avant garde qu'a été l'Université de Berlin, l'autonomie fut limitée et pourrait être considérée plutôt comme un mythe que réel. Au fur et à mesure de faits et d'arguments on chemine vers l'idée que l'autonomie de l'université n'est une réalité qu'en tant que principe d'action politique, que l'on ne peut jamais laisser tomber.

En ce qui concerne Kant – qui eu comme disciple Wilhelm von Humboldt<sup>5</sup>, on prend comme référence l'oeuvre *Le conflit des facultés* (1798), écrit dans la période finale de sa vie, dix ans avant la création de l'Université de Berlin. Un écrit qui, en tant que discours pré-inaugural de l'université moderne, selon Rhoden (2002), a exercé une influence importante sur la tradition philosophique qui a donné origine à cette université emblématique. Le livre traite initialement d'un « conflit entre les Facultés de Philosophie et de Théologie ; conflit marqué par la controverse entre université et politique » (RHODEN, 2002, p. 37) ; dans ce conflit, la politique en cours à l'époque, au lieu de favoriser l'université, lui causait des dégâts, en posant des limites à ses activités.

Le texte en question est une réaction tardive de Kant à la censure politique qu'il avait subi cinq ans auparavant, à l'occasion de la sortie de son livre *La religion dans les limites de la simple raison* (1793). Le Ministre de l'époque, l'anti-illuministe Wöllner, aurait influencé le roi pour interdire à Kant d'enseigner les théories de ce livre. Le contenu des accusations, publiés quelques années après par Kant dans le préface de cette oeuvre, dit Rhoden (2002, p. 40), sont de façon résumée les suivantes : « en tant que maître irresponsable de la jeunesse, il aurait fait usage dans ce livre sur la religion et dans d'autres écrits un mauvais usage de sa philosophie pour endommager la religion publique du pays et la cause de l'éducation »<sup>6</sup>. La conséquence fut que Kant reçut du roi

---

<sup>4</sup> Kant, un des protagonistes de l'*Aufklärung*, « avait pour but que les hommes pensaient par eux mêmes, à leurs risques afin qu'ils cherchent à s'émanciper, à devenir des vrais adultes, des êtres humains à part entière et pas de gentils moutons surveillés, condamnés à répéter avec des hochements de tête ce que les prêtres et les gouverneurs leur apprenaient » (SCHILLING, 2004).

<sup>5</sup> Celui qui conçut le modèle d'université centré dans la recherche et qui porte son nom : *modèle humboldtien*.

<sup>6</sup> Rhoden (2002, p. 41) rappelle que deux mille ans auparavant Socrate avait subi des critiques du même genre.

l'ordre, ou menace, qui suit : « Nous exigeons immédiatement une justification la plus scrupuleuse possible et espérons de vous, pour éviter notre suprême malveillance, que [...] si vous persistez dans cette position réfractaire vous avez à attendre des mesures très désagréables » (RHODEN, p. 41).

Une seconde objection posée par le roi accuse Kant de dépasser les limites de son domaine, la Philosophie (qui appartenait aux 'facultés inférieures'), dirigé par la raison et le développement de la science ; quand il écrit sur la religion Kant aurait envahi le domaine des 'facultés supérieures', c'est à dire, celles comme la Théologie, le Droit et la Médecine, qui avaient de l'intérêt pour le gouvernement et consistaient dans la « partie docile à la manipulation politique » (RHODEN, p. 48). Curieusement, les facultés privés d'intérêt pour le gouvernement étaient considérées comme inférieures ; c'étaient celles qui revendiquaient exclusivement les intérêts de la connaissance et de la vérité. Ces facultés auraient besoin d'utiliser les armes de la critique.

Malgré le fait que Kant eut obéi l'ordre du roi, il pensait que la libre pensée ou la quête de la vérité par les lois de la raison étaient profondément liées aux facultés considérées comme inférieures (philosophie), un genre de connaissance critique et indépendante qui traduirait « l'idéal de l'autonomie de l'université » (RHODEN, p. 43). Au milieu de cette polémique, le paradoxe s'explique dans le fait que « la perte d'autonomie de l'université n'est pas une conséquence de ses rapports à la politique, mais de la façon comme l'État agit envers l'université » (RHODEN, 2002, p. 43), quand ils soumet à son contrôle les domaines qui l'intéressent. Ainsi l'on pourrait comprendre la censure dirigée vers Kant.

Des sanctions comme celle-là montrent que l'État, dont la fonction n'est pas d'enseigner, prétend que certaines doctrines soient enseignées et d'autres pas (RHODEN, p. 44). Quand il intervient dans ce sens, l'État use du pouvoir pour heurter l'autonomie de l'Université. Dans un État absolutiste comme celui de la Prusse à l'époque, cette interférence mène, comme le dit Rhoden (2002, p.45) à partir des idées de Kant, au paradoxe suivant : « le respect au gouverneur exige qu'en matière d'obéissance et de justice l'homme n'utilise pas son propre jugement ». Ce qui signifie que, au nom de l'obéissance et de la justice il est nécessaire de renoncer à l'usage de la raison. Étant donné que, pour Kant, l'exercice de la libre raison est le principe de toute activité de l'université, celui qui pousse vers l'interminable quête de la vérité, l'institution université entretenait avec l'État et la politique une relation ambiguë et pleine de tension.

Kant considère alors, que l'autonomie de l'université est, en premier, une obligation éthique du gouverneur, une fois qu'il est nécessaire qu'une telle autonomie soit octroyée par une autorité majeure qui soit extérieure à l'université. Dans ce sens, cette autonomie reste comme un idéal et il y aurait, dans le concept même d'autonomie universitaire, une ambiguïté qui ne peut pas se résoudre ni se dissoudre complètement. Il est nécessaire d'admettre l'instabilité de l'autonomie octroyée par une instance de pouvoir extérieure à l'université, de caractère politique et qui entretient des intérêts qui ne coïncident pas totalement avec les intérêts de l'université. L'évidence éclate dans les censures et intimidations, voire interdictions<sup>7</sup> des maîtres, comme celles vécues par Kant.

---

<sup>7</sup> Les épisodes que l'on a connu au Brésil pendant la dictature militaire n'ont pas de raisons différentes. L'autonomie était retirée comme on enlève un bonbon à un enfant. Serait celle-là la minorité dont parle Kant ?

Si pour Kant, l'autonomie signifie une pratique selon les règles établies par la raison (RHODEN, p. 47), le conflit entre Université et pouvoir public « est interminable parce qu'il y aura toujours de ingérences du gouvernement sur les doctrines à enseigner, à cause de la peur qu'a le gouvernement que la liberté d'opinion où la vérité ne deviennent dangereuses pour lui » (RHODEN, p. 50). Quatorze ans avant la publication de *Le Conflit des Facultés* (1798), dans *Qu'est-ce que c'est l'éclaircissement ?* (1784), Kant développe l'idée suivante : « si on concède la liberté au peuple son éclaircissement est inévitable ». Voilà la raison suffisante pour limiter la liberté, ce qui s'est fait dans le passé et continue à se faire à présent par plusieurs gouverneurs dans le contexte de l'histoire de différentes nations, et plus récemment, de plus en plus par des instances de pouvoir internationales, comme l'on examinera plus tard.

Oliveira (2002, p. 208) analyse les luttes des associations de professeurs d'université au Brésil, surtout pendant la dictature militaire (1964-1984) et dans ce contexte il montre que « la lutte pour l'autonomie fut une manière d'insérer la communauté universitaire dans la lutte pour la démocratie, et ainsi on doit continuer ». La position de Kant n'est pas vraiment différente là-dessus, en respectant les distances historiques et contextuelles. Kant pensait que l'intérêt des gouverneurs était celui de maintenir le peuple sous son influence et le contrôler, ce qui ne coïncide pas du tout avec l'intérêt principal de l'université, qui serait de cultiver la science comme recherche de la vérité et la formation morale de l'individu dans le but de son autonomie. La vérité ne sert pas comme instrument politique, et est bien inutile pour la manipulation du peuple ; elle porte aussi la possibilité de dénoncer son utilisation pour des fins incompatibles avec elle même.

La solution trouvée par Kant pour cette impasse, il la désigne comme « pacte pour l'éclaircissement », pacte qui exige une forme de gouvernement qu'il identifie comme république, que nous pourrions nommer de nos jours aussi comme démocratie (RHODEN, p. 54). Finalement, dans ce contexte de menace et de perte d'autonomie, « Kant envisage un progrès<sup>8</sup> à travers une espèce de pacte entre la communauté érudite et la communauté civile, de façon que, sur la base de certaines maximes on avance vers la suppression des restrictions à la liberté de jugement, qui doit régner dans l'université » (RHODEN, p. 50).

Les contributions de Max Weber, quelques décennies plus tard, apportent certains événements concrets qui corroborent les analyses préalables faites par Kant ; on voit clairement que peu a changé pendant les décennies que se sont passées entre les deux épisodes ici sélectionnés. Dans l'œuvre, *Sur l'Université : le pouvoir de l'État et la dignité académique*, Max Weber (1989, p. 63) tisse des critiques corrosives et courageuses à ce qu'il considère comme soumission à l'État, de la part des professeurs d'université allemandes ; son analyse a pour base des polémiques diffusés dans les médias, justement à l'époque de son passage à l'Université de Berlin comme *privatdozent*<sup>9</sup>, au début de sa carrière.

Shils (1989, p. 33) dans la note qui introduit l'édition originale situe l'œuvre de Weber et montre qu'il :

---

<sup>8</sup> C'est la voie que nous reprendrons plus tard, dans le contexte mondial actuel.

<sup>9</sup> Il s'agit d'une habilitation pour enseigner. Elle exigeait la présentation d'une monographie avec de résultat de recherche original réalisé après l'obtention du doctorat ; il n'était pas salarié ni fonctionnaire du gouvernement, mais il était libre d'enseigner n'importe quel sujet de son choix et compétences. C'était les élèves qui payent *per capita*.

[...] a considéré que les membres de la classe académique d'Allemagne perdaient de plus en plus le sens de dignité de son rôle académique [...] Weber jugeait que les professeurs des Universités allemandes restaient dans l'illusion par rapport aux rigoureuses restrictions sur lesquelles la liberté académique jouait, et qu'ils ne s'apercevaient pas de l'influence affaiblissante que leurs complaisance à se courber devant le prestige que la monarchie impériale et ses agents politiques et administratifs exerçaient sur leurs traditions.

Shils (1989, p. 33-34) finit son commentaire initial ainsi : « La capitulation d'un grand nombre de personnalités académiques allemandes devant le régime nazi peut être raisonnablement interprété comme un indice de l'exactitude du diagnostic de Max Weber par rapport à la complaisance de la classe académique allemande dans sa passion de servir l'autorité de l'État, et à l'érosion de leur intégrité morale ».

Ci-dessous on voit comment Max Weber lui-même se manifeste là-dessus :

[...] on devrait exiger que, dans l'intérêt du bon goût et de l'honnêteté, on ne parle plus, dorénavant, de 'liberté de science et d'enseignement' en Allemagne, comme on a toujours fait. Il est un fait que la supposée liberté académique est clairement limitée par l'acceptation de certaines opinions politiquement acceptables dans les cercles de la cour et dans les salons et, en plus, par la manifestation d'un certain minimum de conformité avec l'opinion ecclésiastique ou, au moins, un *fac-simile* de cela. La 'liberté de la science' existe, en Allemagne, dedans les limites d'acceptabilité politique et ecclésiastique'. En dehors de ces limites elle n'existe guère.

La traduction de l'œuvre de Weber au Brésil est introduite par Mauricio Tragtemberg (1989, p11) ; il souligne quelques fragments du texte de Weber sur 'la liberté académique' : pour quelques uns elle consiste en examiner non seulement les qualifications du candidat à un poste académique, « mais aussi sa docilité devant les autorités politiques dominantes et les habitudes ecclésiastiques ». « On dirait que Weber était au Brésil<sup>10</sup> » écrit Tragtemberg (1989, p. 11). La position de Weber est très ferme quand il dénonce l'intervention exagérée de l'État dans l'activité scientifique et l'illusion d'autonomie que respirait son pays et qui se diffusait dans le monde entier.

On continue au XXI<sup>e</sup> siècle à croire dans cette illusion sans analyser profondément en quoi consiste l'autonomie possible, en quoi reposent ses irréductibles limites et quelles sont les alternatives qui pourraient garantir quelque peu d'autonomie. L'expression utilisée par Weber exprime la position de l'Université comme celle qui « chante dans le ton de celui qui lui donne le pain » ; la formule traduit l'obéissance politique des étudiants, professeurs et chercheurs au delà des temps, même si, celui qui donne, ou peut donner le pain<sup>11</sup>, change ou s'est diversifié au fil de temps, pour devenir plus difficile à identifier, comme on le verra dans la suite.

#### **4. L'autonomie des universités parmi les tendances contradictoires de l'Éducation Supérieure au XXI<sup>e</sup> siècle**

Dans le contexte actuel, les tensions et impasses autour de l'autonomie de l'université sont amplifiées par rapport à ce qu'on a discuté pour le passé. Dans l'ordre

---

<sup>10</sup> La remarque a rapport sans doute à l'époque de la dictature au Brésil (1964-1985).

<sup>11</sup> Weber dédie un chapitre aux universités des États Unis, où il montre que l'État n'est pas le seul à donner le pain.

contemporain il devient plus difficile qu'avant d'identifier les pouvoirs qui répondent pour le contrôle, les critiques et la censure des activités académiques.

« Dans la mesure où la science et ses applications techniques, militaires et économiques se sont transformés dans le but central des sociétés contemporaines, aussi bien les acteurs publics que les privés et les chercheurs eux mêmes ont tendance à autonomiser leurs institutions de recherche », affirmaient les historiens Charle et Verger (1996, p. 128) il y a quelques années. Mais, en continuant, ils considéraient aussi que plus que jamais, l'enseignement supérieur ne pouvait pas être conçu comme un ensemble fermé séparé du monde. Puisque l'enseignement supérieur s'investit dans la « construction d'une société future, il représente aussi, en fonction de sa nouvelle masse une source de dépenses infiniment croissante » (CHARLE ; VERGER, 1996, p. 128).

Les formules des historiens rendent évident ce pourquoi l'université est de plus en plus objet de conférences, forums et débats internationaux, surtout dans les dix dernières années. Parce qu'elles se constituent dans le *locus* d'une bonne partie de l'activité scientifique mondiale, les universités sont devenues stratégiques pour l'économie de la planète. La recherche demande des financements à chaque jour plus importantes, et elle est incapable de gérer les ressources que elle nécessite.

Les organismes, souvent internationaux, qui financent la recherche non seulement attendent une rétribution en échange des ressources octroyés, mais de plus en plus exercent leur pouvoir aussi sur les sujets de recherche, qui tendent à satisfaire les intérêts privés, et finissent par substituer aux buts proprement scientifiques des intérêts industriels, belliqueux, commerciaux etc. Catany et Hey (2007, p. 104), se servent de la formulation de Alcântara e Silva pour désigner la « croissante substitution du financement appelé *bénévole* par un financement conditionnel, calqué sur la prestations de comptes (*accountability*) » comme un des points de l'adéquation économique subi par les pays d'Amérique Latine et d'autres.

Comme résultat de l'internationalisation de l'économie, de la diffusion des technologies de l'information et communication et du développement rapide de la science dans les différents domaines, l'économie globale dépend des innovations technologiques. La concurrence dans le marché international pousse les entreprises à créer des produits hyper-sophistiqués et compétitifs, ce qui se traduit, dans l'université, par des demandes de recherches ponctuelles exigeant des résultats rapides, immédiats. Les appels pour des projets de recherches attirent les chercheurs et parfois leur fait oublier leurs intérêts ; ils finissent par élaborer des projets de recherche capables d'obtenir les ressources offertes. Le financement devient ainsi le guide des matières et sujets de recherche. Cette logique finit, parfois, par mener les chercheurs à une condition presque d'otage, dans un système assez pervers et utilitariste. Finalement les choix des sujets de recherche viennent souvent de l'extérieur et correspondent à des intérêts économiques privés.

Dans les dernières années – dans le cas du Brésil dans la dernière décennie – une nouvelle dynamique fut imprimée dans le segment du postgrade (masters et doctorats) universitaire. Cette dynamique régulatoire, exercée par des organismes du gouvernement central, a allié des dispositifs d'évaluation des activités des chercheurs au financement, avec des résultats efficaces du point de vue de la productivité : augmentation des chiffres en production scientifique (LEITE, 2009).

Si d'un côté le niveau le plus sophistiqué de l'université subi ce genre de condition de nos jours, d'un autre côté, on assiste à des discussions internationales assez contradictoires qui sont, pourtant, envisagés sur les mêmes plateaux.

La Conférence Régionale d'Éducation Supérieure pour l'Amérique Latine et Caraïbes (CRES, IESALC<sup>12</sup>/UNESCO, 06/2008), par exemple, réalisée en Colombie dix ans après la Conférence Mondiale de l'Éducation Supérieure (Paris, 1998), a réuni 4 000 chercheurs, professeurs d'université et politiques de 35 pays pour discuter des problèmes de ce niveau de l'éducation en pleine expansion dans ce début du XXI<sup>e</sup> siècle. Cette Conférence pourrait être considérée comme un mouvement dans le contrecourant des politiques néolibérales en vigueur dans le monde. Elle a établi un *Plan d'Action* (2008) pour la Conférence Mondiale d'Éducation Supérieure, réalisé récemment à Paris (CMES2009 : UNESCO, juillet 2009). La CRES2008 a posé fermement l'éducation supérieure comme bien public et social, devoir des États et droit de tous, en s'opposant radicalement à la considération de l'éducation comme service e/ou marchandise (proposition de la OMC).

Entre les différents fronts de lutte proposés, une priorité consiste dans l'élévation de la qualité de l'éducation supérieure, mais comprenant la qualité comme associée à la pertinence et à l'inclusion sociale. Un slogan anti-élitiste en quelque sorte. Cette perspective de qualité s'oppose à un des éléments qui a été très présent dans le passé de l'université : le but de former les élites dirigeantes, vision qui est maintenant considérée à la CRES2008 comme élitiste, c'est à dire qu'elle est réputé génératrice d'exclusion. Ces conceptions se déploient en buts tels que l'expansion de l'accès à l'éducation supérieure avec qualité, toujours associée aux notions de pertinence et inclusion sociale. Évidemment, créer les conditions pour réaliser ce but dans l'actuel contexte globalisé n'est pas évident. Les démarches entreprises par les différents pays montrent un clivage : des université d'excellence (de recherche avancée) et des universités plutôt populaires (d'accès à tous), comme le discute Santos (2005).

D'un côté, la dissémination de la démocratie dans le monde occidental, les progrès de la culture de droits de l'homme et les luttes pour la justice sociale poussent à exiger l'accès de l'éducation supérieure à tous. De l'autre côté, ce but correspond aussi aux intérêts du marché. Le fonctionnement de l'économie a besoin de main d'œuvre qualifiée et disponible. Un des buts du Procès de Bologne dans la Communauté Européenne est justement la mobilité d'étudiants et professeurs ; il ne serait pas inexact de dire qu'elle sert à multiples intérêts ; s'il y a consensus à propos des incalculables bénéfices d'une convergence entre les systèmes de formation supérieure européens, il y a aussi, caution et même peur (MORAES, 2006). Le marché international des universitaires favorise le fait que les grandes entreprises cherchent leur main d'œuvre au delà des frontières ou de protectionnismes nationaux.

Dans la suite de la CRES2008, les pays participants s'étaient engagés à réaliser de forums nationaux. Au Brésil, la Chambre d'Éducation Supérieure du Conseil National d'Éducation a lancé son forum (Brasilia, mai 2009) en dégageant, pour orienter les politiques publiques, trois axes thématiques à créer dans le but d'améliorer l'éducation supérieure : démocratisation de l'accès et flexibilisation des modèles de formation ; élévation de la qualité et évaluation ; compromis social associé à l'innovation.

Dans les documents nationaux et internationaux produits dans ces forums, l'universalisation de l'éducation supérieure est présente, et elle implique, au delà de l'augmentation de l'accès d'étudiants, la prise de mesures qui garantissent leurs permanence jusqu'à l'obtention du diplôme, assurant leurs succès. Des études ont constaté au Brésil que le soutien financier par des bourses d'études ne garantit pas le

---

<sup>12</sup> Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

succès d'un grand nombre d'étudiants de bas revenu, qui abandonnent (HENRIQUES, 2009).

Devant le défi d'accueillir des étudiants d'un nouveau profil, les grandes universités les plus traditionnelles, dédiés pendant des siècles à la formation des élites dirigeantes, font face à des difficultés pour former ces jeunes dont le *background* culturel n'aide pas à suivre régulièrement les cours, avec succès (DUBET, 2008). L'accès universel à l'éducation supérieure exige l'amélioration de l'éducation primaire et secondaire ; dans le cas du Brésil, pays de dimensions continentales, cette tâche représente un énorme défi. La tension entre excellence et universalisation de l'accès a un long chemin à parcourir avant de trouver un équilibre, comme le montre Santos (2006).

Devant ces défis, il est intéressant de tourner le regard vers l'expérience accumulée par l'ensemble de petites et moyennes universités communautaires du sud du Brésil (un total de 19 universités laïques qui ont débuté, comme des facultés isolés, à partir la moitié<sup>13</sup> du XX<sup>e</sup> siècle, dans les états de Rio Grande du Sul et Santa Catarina). Cette expérience pourrait être utile, car elles se sont occupées du profil d'étudiant qui travaille pour payer ses études, qui en général n'a pas une bonne formation de base, et qui n'a pas beaucoup de temps pour lire ni l'habitude de le faire. Bref, c'est l'étudiant qui viendra occuper la place à l'université dans la mesure où elle lui offrira un accueil. L'étudiant des universités communautaires représente très bien la population qui a été exclue de l'éducation supérieure jusqu'au présent. Ces universités qui ont été pionnières à accueillir ce profil de jeunesse se situent dans des villes petites ou moyennes, la plupart éloignés des grandes pôles culturels, avec très peu d'accès à des bonnes librairies, bibliothèques, centres culturels, cinémas, théâtres et programmations de qualité. Ces universités se sont mises à inclure ce genre d'étudiant qui demandait l'éducation supérieure dans des localités où l'action de l'état (fédéral et des états) manquait; Elles le pratiquaient déjà, sans tutelle gouvernementale et avant que des directives internationales décident que la 'pertinence sociale' doit être prise en compte par toutes les universités du monde. Pourtant elles ne sont pas soutenues par le gouvernement central et risquent de disparaître sous la concurrence des institutions marchandes.

Il est important de souligner que les slogans de lutte proposés par la CRES2008, par le Conseil National d'Éducation Brésilien, ainsi que par la CMES2009 de Paris ont assumé le but de l'accès universel pour toutes les universités de façon indistincte, ce qui exige l'amélioration des systèmes d'éducation supérieure, ce qui devrait inclure la valorisation des initiatives autonomes (par rapport au gouvernement central et de l'état) comme c'est le cas des constructions des universités communautaires.

## **5. L'autonomie possible ou les rapports entre l'université et son extérieur : à quels secteurs de la société l'université peut, doit et/ou veut favoriser ?**

D'après ce que l'on a discuté ci-dessus, il semble clair que le problème de l'autonomie de l'université, présent depuis la création des toutes premières, est constitutif de cette institution. L'autonomie se pose ou s'impose dans l'espace qui sépare ou connecte l'université à ce qui lui est extérieur (OCDE, 1982). Cet extérieur peut recevoir diverses dénominations : société, communauté, pouvoirs institués, secteurs de la société etc. Il est important de dire que cet extérieur sert de contenant à l'université et

---

<sup>13</sup> Il est important savoir que la première université au Brésil est des années 1920. Hispanoamérique a des universités depuis le début de la colonisation à certaines endroits : Santo Domingo, Pérou, par exemple.

qu'il n'est pas homogène, puisque composé de secteurs qui ont des intérêts divers et, souvent en conflit ou litige.

Tout au long de son histoire, l'université a toujours été visée par des secteurs puissants. Ou bien elle dépendait de l'Église, ou bien elle dépendait de l'État, ou bien tout les deux se disputaient ou se confrontaient pour la contrôler. Actuellement, un troisième pouvoir, moins concentré et plus difficile à identifier, est devenue décisif pour le fonctionnement des universités ; c'est quand le contrôle et pouvoir est exercé par des multiples instances des sociétés, nations, à travers des organismes et mécanismes internationaux, qui dépendent ou sont fortement associés à la logique des capitaux transnationaux. De plusieurs manières l'économie de marchés intervient de plus en plus et modifie insidieusement les valeurs et les pratiques académiques, et met en risque la mission même de l'université. Les transformations mondiales en cours demandent des changements au cœur même du concept d'université, et dans sa mission traditionnelle.

Quelques questions sont alors inévitables à poser – est-il absolument nécessaire de les justifier ? En voici quelques unes : Qu'est qui est vraiment constitutif à l'institution universitaire ? Quel est l'élément qu'elle doit absolument conserver ? Duquel peut-elle se dispenser ? En quoi doit-elle résister aux demandes externes ? A qui doit-elle ouvrir les portes ? A qui doit-elle fermer son portail ? Toutes ces questions mettent en scène son autonomie et sa souveraineté.

La distance que l'université assume par rapport à son extérieur a varié dans différents moments historiques et en différents lieux. Cette distance va d'un isolement radicale (l'époque médiévale, par exemple) – considère comme nécessaire à la recherche non intéressée de la connaissance et de la vérité (la recherche du savoir pour le savoir), position qui a donné probablement origine à la métaphore de la 'tour d'ivoire' traditionnellement appliqué aux savants – jusqu'à une telle proximité qu'elle peut aboutir à la soumission de l'université aux intérêts marchands (quand elle devient par exemple une boîte de services à la saveur des demandes mutantes du marché économique).

Les cas analysés d'après Kant et Weber révèlent combien le rapprochement entre Église ou État et l'université, la dépendance entre l'université et des instances de pouvoir qui financent ses activités et ont fait valoir leurs intérêts au delà et au-dessus des intérêts de la science, quand c'est jugé opportun.

Actuellement, les progrès de la science et les ressources qu'elle demande font que l'université perde à certains moments sa boussole et reste désorientée. Pour avoir la liberté de faire de la recherche, elle a besoin de ressources. Pour obtenir les ressources dont elle a besoin elle doit se soumettre à des conditions externes, elle doit obéir des exigences. Quelles règles peut elle accepter sans trahir sa mission et son éthique ? Quelles règles peuvent devenir mortelles ?

En face du parcours réalisé, il est clair qu'il y aura des organismes externes qui auront du crédit et l'université sera toujours endetté en fonction des ressources qu'elle reçoit. Pourtant, si elle est le *locus* du savoir, une communauté dédiée à la recherche de la connaissance, à la science, elle doit avoir les moyens de recevoir des demandes extérieures, on s'octroyant le droit de ne pas les satisfaire telles qu'elles se présentent, attendu que les demandes sont toujours motivées par des intérêts des secteurs qui les formulent. L'université peut et doit être capable d'assumer la responsabilité d'interpréter les demandes qui lui sont dirigés, et leur donner une réponse en accord avec cette interprétation, qui sera sûrement distincte de la demande reçue. Des médiations réalisées grâce aux connaissances que l'université gère et cultive.

Dans cette opération, l'autonomie de l'université et de ses participants est en jeu. C'est vrai que l'université dépend de financements extérieurs. C'est vrai aussi qu'elle n'a pas été dans le passé, et ne le sera non plus dans le futur, *auto-durable*. C'est la raison par laquelle elle a la responsabilité d'apporter sa contribution à la société. Pourtant, elle peut choisir le segment qu'elle veut favoriser. Avec qui elle veut faire du partenariat. Par exemple, des appels offrant des financements pour la recherche stimulent les liens entre l'université et les secteurs productifs. En général la traduction immédiate pour 'secteur productif' est secteur entrepreneur, les industries surtout. Il est pourtant possible d'interpréter 'secteur productif' autrement : par micro-entreprises, petits producteurs ruraux, pêcheurs artisanaux, car ils représentent une partie importante<sup>14</sup> de la production des pays.

À ce point là il est intéressant de rappeler l'existence au sud du Brésil du modèle d'université communautaire, dont la mission est le développement régional ou local ; de ses instances collégiales de décision participent des membres de la communauté. Ce modèle est très proche de la communauté locale et engagé avec elle. Telle proximité gère des demandes constantes qui, d'une manière ou d'une autre, ont des ingérences dans le présent et futur de l'université. Une certaine médiation et prise de distance est nécessaire dans ce cas, pour qu'une interprétation des demandes qui lui sont faites puissent suivre un déroulement favorable, et pour l'université et pour la région, de façon qu'elle ne devienne pas une sorte d'otage de ces demandes, qui peuvent venir du marché, de l'industrie locale, du pouvoir municipal etc.

Ainsi, 'l'autonomie possible' trouve sa place comme un élément constitutif de l'université, comme une attitude de lutte continue, comme une méthode ou élément de médiation même des relations entre l'université et toutes les instances qui lui sont extérieures.

C'est à l'université aujourd'hui, devant les changements mondiaux, de réfléchir à ses fonctions. Cultiver, dans une tâche sans fin, la quête de connaissances et promouvoir la formation morale des individus, comme le proposait Wilhelm von Humboldt (1997), mais aussi identifier quelles fonctions sont devenues obsolètes en temps de démocratie et universalisation de droits, quand les pyramides sociales sont moins hiérarchisées et plus horizontales. D'un côté il est nécessaire de souligner que cela ne veut pas dire que les inégalités sociales ont diminué depuis l'époque de Humboldt. Pourtant, il ne reste pas de doutes que le pouvoir politique est moins concentré et moins personnalisé qu'auparavant, à l'époque des monarchies et des aristocrates. Aussi les luttes et mouvements sociaux organisés dans le sein de la société civile qui cherchent à conquérir des changements et luttent pour dépasser toutes les formes d'injustices sociales, augmentent et gagnent leur espace dans une sorte de globalisation alternative<sup>15</sup>, pour emprunter le terme à Santos (2005). Il paraît que l'on n'a plus besoin de former une élite dirigeante, car la société de nos jours, qui a comme but éliminer les inégalités et

---

<sup>14</sup> « Les pêcheurs des pays en voies de développement capturent 2/3 des ressources de pêche qui participent du marché mondial » (AVENDAÑO, p. 99). IL nous manque parfois la conscience de la réalité de la production. Nous avons la tendance à ne pas reconnaître les secteurs qui sont à la marge des grands circuits économiques. Milton Santos (2004) montre la façon dont deux circuits économiques différents peuvent co-habiter dans une même espace urbain sans communiquer entre eux. Les expériences d'économie solidaire au Brésil, de commerce équitable en France et ailleurs, les monnaies régionales ou locales (LIETAER ; KENNEDY, 2008), entre autres alternatives, mouvementent la production et l'économie, ayant les petits producteurs ou travailleurs de services comme protagonistes.

<sup>15</sup> Forum Social Mondial (8 éditions à partir de 2001)

promouvoir l'éducation de tous les citoyens, a besoin d'un énorme corps de dirigeants, de personnes éclairées, de leaders sociaux, capables de trouver leur place dans la communauté et d'y intervenir pour le bien commun.

## REFERÊNCIAS

AVENDAÑO, P. *El papel de la pesca de pequeña escala frente a las reglas del comercio internacional*. In: **Los nuevos mercaderes de la vida como mercancía**. Bogotá/Colombia: Global Forest Coalition/Censati Agua Viva, 2005.

CATANI, A.; HEY, P. A. Confluências e Disjunções nas Políticas de Educação Superior na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México – ou 4 funerais e 1 união consensual. In: SILVA JR. J. dos R. (Org.). **O Pragmatismo** como fundamento das Reformas Educacionais no Brasil. Campinas: Alínea-ANPEd, 2007.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: USP, 1996.

DUBET, F. **O que é uma escola justa**: a escola das oportunidades. Tradução Ione Ribeiro do Valle. São Paulo: CORTEZ, 2008.

HERMANN, N. **Validade em educação**: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITE, M. O que explica o aumento súbito da produção de ciência no país? **FOLHA DE SÃO PAULO/CIÊNCIA**, 10/05/2009

OCDE. *The University and the Community: the problems of changing relationships*. Paris: OCDE, 1982.

Plan de Acción CRES 2008. Acesso 11/03/2009

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro168/plandeaccion.pdf>

PRESTES, N. H. **Educação e Racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

ROHDEN, V. A autonomia da universidade na perspectiva da filosofia política de Kant. In: ROHDEN, V. **Idéias de Universidade**. Canoas: Ed. da ULBRA, 2002.

SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHILLING, V. Autonomia e Liberdade. História, Cultura e Pensamento. <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2004/02/11/000.htm> Acesso em 15 junho 2009.

WEBER, M. **Sobre a Universidade**: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica. São Paulo, Cortez, 1989.

## REFERÊNCIAS CONSULTÉES

*AFIRS/L'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation/ L'éducation : bien public et/ou marchandise.* Paris: L'Harmattan, 2006

BIANCHETTI; L. MACHADO, A. M. N. Refêns da Produtividade. <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>. Acesso 15/06/2009

COMUNG <http://www.comung.org.br/comung.php> Acesso 02/03/2009

CUNHA, L. A. **A universidade temporã:** o ensino superior da Colônia à Era Vargas. 3ª ed., São Paulo: UNESP, 2007.

DANVERS, F. Vers la “*Mac Donaldisation*” de l'éducation ? In: *L'éducation : bien public et/ou marchandise.* AFIRS/L'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation. Paris: L'Harmattan, 2005

GOMES, E. País tem história universitária tardia. Campinas: **Jornal da UNICAMP**, 191 - ANO XVII - 23 a 29 de setembro de 2002.

HUMBOLDT, W. v. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlin. In: CASPER, G. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

IESALC/CRES 2008 <http://www.cres2008.org/pt/index.php> Acesso 06/03/2008

[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/setembro2002/unihoje\\_ju191pag7a.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html). Acesso em 15 junho 2009

MEC/CNE. Documento referência para o Fórum Nacional de Educação Superior. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf) Ac: 18/06/2009

LIETAER, B.; KENNEDY, M. *Monnais Régionales* : de nouvelles voies vers une prospérité durable. Paris : Éditions Charles Paul Mayer, 2008.

MACHADO; A. M. N. Produtividade na pós-graduação brasileira? Rumos, limites e engodos na busca de garantir a qualidade. <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/33/9> Acesso 08/06/2009

MAUÉS, O. Reformas internacionais da educação e formação de professores. CADERNOS DE PESQUISA, n. 118, São Paulo Mar. 2003.

MENDES, V. H. O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MORAES, M. C. M. de. O processo de Bologna *vis a vis* a globalização de um modelo de Ensinos Superior. **PERSPECTIVA/REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – Dossiê Pós-graduação em Educação:** temas e controvérsias. v. 24, n.1 – janeiro/junho, Florianópolis, UFSC, 2006.

**PERSPECTIVA/REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – Dossiê Pós-graduação em Educação:** temas e controvérsias. v. 24, n.1 – janeiro/junho, Florianópolis, UFSC, 2006.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. **O Espaço Dividido**. São Paulo: Os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. Tradução Myrna T. Rego Viana. 2ª ed. São Paulo: USP, 2004.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOVA:

<http://www.unc.edu.ar/institucional/historia>. Acesso em 10/06/2009