

Enseignement supérieur : le moment critique

CHRISTOPHE CHARLE,

historien, Université de Paris-I

LUIGI DEL BUONO,

physicien, Centre national de la recherche scientifique (CNRS)

CHRISTOPHE GAUBERT,

sociologue, Université de Limoges

CHARLES SOULIÉ,

sociologue, Université Paris VIII⁽¹⁾

Article paru dans *Regards sur l'actualité*, n°301, mai 2004. Puis traduit en brésilien dans la revue : *Educacao et sociedade* (88, Volume 25 Numero Especial, 2004)

Au lendemain de l'arrivée aux affaires de l'actuelle équipe gouvernementale, deux des signataires de ces lignes avaient publié une libre opinion dans *Le Monde* du 12 juillet 2002. Ils y défendaient l'idée que les problèmes de l'enseignement supérieur et de la recherche, oubliés lors des campagnes présidentielle et législative de 2002, ne manqueraient pas de se reposer avec acuité à court terme. Moins de deux ans plus tard, le pronostic a été confirmé. Si la réforme dite du LMD (licence, maîtrise, doctorat) se met progressivement en place, on découvre de plus en plus clairement qu'elle implique des moyens humains et financiers si l'on veut que « l'offre » de nouveaux diplômes ne se limite pas à un ravalement de façade. Du côté de la recherche, la crise née des restrictions budgétaires décidées en 2003 a suscité une mobilisation sans précédent (plus de 62 000 signatures à la pétition lancée par les directeurs de laboratoire). Plus notable encore, au-delà des milliers de chercheurs, d'enseignants chercheurs, de doctorants, d'ingénieurs et de techniciens des laboratoires qui défendent leur instrument de travail, l'appel des chercheurs a recueilli le soutien de nombreux citoyens.

Il serait cependant erroné de croire qu'il ne s'agit que d'une crise conjoncturelle comme la France, l'enseignement supérieur et la recherche en connaissent périodiquement. Les difficultés budgétaires et les mouvements sporadiques de rejet des réformes sont les symptômes d'un malaise, qui perdure depuis la seconde massification de l'enseignement supérieur des années 1980, ponctué de mobilisations étudiantes à répétition et aux origines multiples. En dépit des efforts budgétaires des années 1990 consentis pour faire face à l'ouverture des facultés à de nouveaux publics, les universités françaises et leurs étudiants restent globalement moins bien lotis que leurs équivalents des autres pays d'Europe. En effet, la dépense moyenne par étudiant accuse un retard de 11 % sur le niveau moyen des pays de l'OCDE et l'on accorde moins d'argent public à un étudiant qu'à un lycéen. En 1996, le rapport Fauroux estimait déjà que l'effort supplémentaire à fournir pour mettre les universités françaises aux normes européennes se situait dans une fourchette comprise entre 6,3 et 13,5 milliards de francs (soit 1 à 2 milliards en euros courants)⁽²⁾. Par ailleurs, la volonté louable de décentralisation pour mieux répartir l'offre d'enseignement supérieur sur l'ensemble du territoire a multiplié les petites universités. Avec l'ouverture européenne et même mondiale de l'enseignement supérieur voulue par l'ensemble des gouvernements occidentaux, ces institutions encore jeunes risquent d'affronter une concurrence mortelle si

¹- Ce texte s'appuie sur les discussions et les propositions de l'ARESER (Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche, présidée par Daniel Roche, dont Christophe Charle est le secrétaire) et celles du collectif Abélard qui a publié récemment : *Universitas calamitatum : Le Livre noir des réformes universitaires*, Editions du Croquant, coll. « Savoir/agir », décembre 2003.

²- *Pour l'école*, rapport de la commission présidée par Roger Fauroux, Paris, Calmann-Lévy, La Documentation française, 1996, p. 242.

elles ne trouvent pas des coopérations ou des spécialités pour s'affirmer face aux établissements plus anciens et plus diversifiés.

Tous les intéressés (universitaires, chercheurs, étudiants, parents d'étudiants) ressentent confusément ces manques ou ces menaces, dont la crise actuelle ne fournit que les prodromes. L'ouverture européenne et l'expérience du retard français faite par un nombre croissant d'étudiants, de doctorants ou de « post-docs » en séjour à l'étranger ne peuvent qu'accélérer la prise de conscience de l'existence d'un décalage entre le discours officiel et l'insuffisance des efforts consentis pour remédier aux manques. La fuite des cerveaux dans certaines disciplines scientifiques, où la mobilité est la plus aisée, en est le signe avant-coureur⁽³⁾. Pourtant, chez les responsables politiques, prévaut un optimisme de commande (réformons et tout ira mieux), une résignation découragée (nous ne pouvons faire plus, compte tenu des contraintes financières), voire un franc cynisme (que les meilleurs gagnent, eux seuls sont porteurs d'avenir). Ces trois attitudes traduisent le ralliement à la philosophie néolibérale diffusée par les grands organismes de réflexion et de prospective⁽⁴⁾. Ces institutions d'expertise présentent comme inéluctables des choix qui reposent en apparence sur des thématiques progressives, éclairées, modernisatrices (développer « l'économie de la connaissance »), mais, en réalité, renoncent à traiter les malaises structurels des universités françaises. On attend le salut de la sélection « naturelle » qu'opérera le jeu de la mise en concurrence dans un cadre international. Faute de changer les universités, il s'agit de changer d'université, c'est-à-dire de renoncer à un certain nombre de principes fondateurs de l'enseignement supérieur : liberté de choix, autonomie intellectuelle, promotion sociale ouverte à tous. Les mots-clés à la mode (internationalisation, mobilité, démocratisation, professionnalisation, autonomie) semblent retraduire ces valeurs, mais leur traduction pratique va le plus souvent à l'encontre des objectifs généraux qu'ils affichent.

Où est passé le souci de la démocratisation ?

Non seulement l'université française est massivement sous-dotée quand on la compare à celle des autres pays européens, mais l'enseignement supérieur français est aussi très inégalitaire. Son ouverture récente aux étudiants d'origine populaire s'est essentiellement effectuée au travers de filières bien déterminées, peu sélectives, et aux débouchés limités (Cf. Tableau n°1).

Tableau n°1 : L'origine socioprofessionnelle (en %) des étudiants français dans les principales filières de l'enseignement supérieur en 2002-2003 (France métropolitaine+ DOM)

	CPGE	Santé	Droit	Sciences / STAPS	Autres enseignements	Économie	Lettres	IUT	STS	Ensemble
Cadre supérieur/ Prof Libérale	49,6	45,1	37,4	35,4	33,7	29,9	27,4	26,4	13,7	31
Profession intermédiaire	14,1	15,1	12,6	17,4	12,9	13,8	16,3	19,7	15,6	15,3
Employé	8,2	6,7	13,3	12,7	8,6	13,3	14	15,6	15,5	12,3
Agriculteur/ Artisan/ Commerçant	9,1	6,7	9,7	8,8	11	10,4	8	11,1	12,5	9,6
Ouvrier	5,1	5	9,1	10,6	5,8	12,4	11,1	16	20	10,8
Retraité/ Inactif/N.R	14	21,3	17,9	15	28	20,2	23,2	11,2	22,7	20,9
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

³ - Sur ce point, voir le dossier spécial du *Monde* en date du 3 mars 2004 et intitulé : « Matière grise, les batailles mondiales ».

⁴ - Voir « Entreprises académiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°148, juin 2003, notamment l'article de Pierre Millot, « La reconfiguration des universités selon l'OCDE. Économie du savoir et politique de l'innovation », pp. 68-73. Sur ce point, voir aussi : Jean-François Bachelet, *L'université impossible : le savoir dans la démocratie de marché*, Bruxelles, éd. Labor et éd. Espace de liberté, coll. « Liberté, j'écris ton nom », 2003.

Effectifs (en nombre)	69 658	127 602	154 118	289 740	331 765	142 779	421 255	109 021	230 496	1 876 434
----------------------------------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	-----------

Source : Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et références statistiques*, éd. 2003, p. 171.

CPGE : Classes préparatoires aux grandes écoles

STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives

Ainsi, le taux d'enfants de cadres supérieurs/professions libérales atteint des sommets en CPGE (Classes préparatoires aux grandes écoles) comme en médecine, alors qu'il est nettement inférieur à la moyenne en Lettres, dans les IUT (Instituts universitaires de technologie) et les STS (Sections de techniciens supérieurs). Or, les CPGE ouvrent l'accès aux « grandes écoles », spécialité bien française s'il en est. En effet, l'enseignement supérieur français se distingue de celui des autres pays européens par un dualisme séculaire entre universités et grandes écoles, et la réforme du LMD, qui vise pourtant à une harmonisation européenne des *cursus*, n'y changera pas grand chose. Il est vrai que dans ce cas, il y va de la reproduction des « élites du pouvoir », lesquelles se recrutent toujours en vase clos et ont finalement assez peu recours aux universités. 77,7 % des élèves à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, 77 % à l'École Polytechnique et enfin jusqu'à 81,5 % à l'Institut d'études politiques de Paris sont issus des catégories cadres supérieurs et professions libérales. Ce dernier s'est efforcé, à travers les « conventions ZEP », de proposer une image plus sociale, et fortement médiatisée⁽⁵⁾.

Ces inégalités de recrutement sont doublées d'inégalités de traitement. En 2002, les pouvoirs publics consacraient 11, 45 milliers d'euros à un étudiant de classes préparatoires ou de STS, et approximativement moitié moins à un étudiant d'université (hors IUT et écoles d'ingénieurs), soit 6, 84 milliers d'euros, tandis que la dépense s'élève à 9, 1 milliers d'euros pour les IUT et 11, 91 milliers d'euros pour les formations d'ingénieurs⁽⁶⁾. Dans les universités (hors IUT), les étudiants d'origine populaire, proportionnellement plus nombreux, sont donc doublement démunis par rapport à leurs *alter ego* (si l'on peut dire) des classes préparatoires, ou par rapport à ceux qui ont réussi à entrer en STS ou IUT. De plus, à l'intérieur même de l'université, on observe de grandes disparités en fonction des facultés, lesquelles redoublent généralement les inégalités sociales d'origine en donnant plus à ceux qui ont plus, et moins aux autres (Cf. tableau n°2.)

Tableau n° 2 : Estimation de la dépense publique moyenne d'éducation à l'Université en 2001 (en euros et par étudiant).

	Droit et sciences économiques	Lettres et sciences humaines	Sciences	Disciplines médicales
1^{er} cycle	14 929	19 855	33 889	41 204
2^{ème} cycle	21 796	22 543	66 882	82 408
3^{ème} cycle	39 114	34 934	52 998	111 519

Source : S. Zuber, *L'inégalité de la dépense publique d'éducation en France : 1900-2000*, Mémoire de DEA sous la direction de Thomas Piketty, EHESS, 2002-2003.

Au sous-financement chronique des universités, qui ne date pas d'aujourd'hui malgré les critiques consignées par d'innombrables rapports restés lettre morte, s'ajoutent donc des inégalités de traitement qui font de l'enseignement supérieur français un système particulièrement ségrégué et hiérarchisé⁽⁷⁾. Or, un tel constat est rarement fait par les « modernisateurs ». Lorsqu'ils le reconnaissent, ils s'en remettent généralement aux

⁵ - Pour l'École normale supérieure et l'École Polytechnique, les chiffres sont extraits de Christian Baudelot et Frédérique Matonti, « Les normaliens : origines sociales », in *École normale supérieure, le livre du bicentenaire*, Paris, P.U.F, 1994, p. 156 et 164. Concernant l'IEP de Paris, les données proviennent de l'ouvrage d'Alain Garrigou, *Les élites contre la République, Sciences Po et l'ENA*, Paris, La Découverte, 2001, p. 148. Pour un historique du recrutement social des grandes écoles : Michel Euriat, Claude Thélot, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France, Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue Française de Sociologie*, vol. 36, n° 3, 1995, pp. 403-438.

⁶ - Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et références statistiques*, éd. 2003, p. 275.

⁷ - Dans un ouvrage récent, Alain Renaut (professeur de philosophie à Paris-IV et co rédacteur de nombreux ouvrages avec Luc Ferry) dit son étonnement devant : « un dispositif français où 30 % du budget de l'enseignement supérieur sont affectés à une population, celle des grandes écoles et de leurs classes préparatoires, qui ne dépasse pas 3 % du nombre total des étudiants. » in : *Que faire des universités ?*, Paris, Bayard, 2002, p. 31.

bienfaits supposés de « l'autonomie » et à la mise en concurrence généralisée des établissements (lesquels disposeront d'ailleurs de moyens forts inégaux pour cela...) pour, à la fois, résoudre ces problèmes de financement et d'inégalités et, en prime, faire émerger des « pôles d'excellence ».

De quelle internationalisation parle-t-on ?

La question des moyens se pose aussi avec force quand on s'intéresse au volet international des réformes en cours. En effet, c'est au nom de l'adaptation aux enjeux de la mondialisation, de la mobilité internationale des étudiants, de la construction européenne que des processus tels que la réforme LMD, la traduction des formations en termes d'ECTS (*European credit transfer system*), etc., ont été enclenchés. Mais cette ouverture internationale pose de nombreux problèmes. La notion « d'espace universitaire européen » est vague (cf. encadré « L'enseignement supérieur en Europe p. 00). Et ce n'est pas l'image d'Épinal de l'université médiévale (rituellement invoquée lors des rencontres de la Sorbonne, en 1998, ou de Bologne, en 1999), avec ses étudiants itinérants accourant pour écouter religieusement les Saint Thomas ou Abélard de l'époque, qui permettra d'éclairer la lanterne des universitaires chargés au jour le jour de construire, à *budget quasi constant*, cet espace d'échanges.

En ce qui concerne la mobilité à l'intérieur de l'Union européenne, il est patent que des programmes tels qu'ERASMUS⁽⁸⁾ s'adressent d'abord aux étudiants financièrement favorisés. En effet, la barrière de la langue est moins marquée pour les étudiants issus de couches sociales aisées, et la barrière financière reste décisive : on peut difficilement quitter son pays pour aller suivre des cours dans une grande ville étrangère, pendant environ une année, avec pour seule ressource supplémentaire la bourse de mobilité (de 100 à 150 euros mensuels), éventuellement cumulée avec une bourse nationale guère plus importante. La mobilité coûte cher, et imaginer qu'un jour un programme européen de dimension pharaonique permette à tout(e) étudiant(e) d'aller faire un séjour prolongé à l'étranger (au moins une fois dans sa scolarité), alors que la priorité affichée est la limitation du poids des financements publics, semble relever du vœu pieux⁽⁹⁾. La réalité est autrement plus prosaïque : pour des raisons de coût, la mobilité dans de bonnes conditions sera réservée à ceux et celles qui pourront la payer, et à ceux et celles qui auront été sélectionnés comme faisant partie de l'élite méritante, deux catégories qui se recouvrent souvent et qui, en France, convergent d'ailleurs vers la figure de l'élève de filière sélective.

Pour la mobilité hors de l'Union, il apparaît que les étudiants étrangers accueillis en France issus de pays riches ou émergents sont explicitement privilégiés, au détriment des étudiants en provenance de pays à faible niveau de vie, toujours suspectés d'être des travailleurs immigrés déguisés⁽¹⁰⁾. La thématique de « l'aide au développement », qui avait cours notamment dans les années 1960/70, disparaît peu à peu au profit d'une vision essentiellement marchande des échanges académiques. En effet, parallèlement à l'émergence d'une bourgeoisie « moderne » et internationale⁽¹¹⁾, dotée de capital culturel, phénomène déjà largement observable dans les grandes universités américaines, se dessine aussi une tendance à l'industrialisation de l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale, aux finalités utilitaristes et mercantiles affirmées. Elle se met en place par la

⁸- Et plus récemment le programme « Erasmus Mundus » pour la mobilité internationale.

⁹- Pour avoir une idée des effectifs concernés par le programme Erasmus, voir la page Web suivante : http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/stat_en.html

¹⁰- Pour un bilan très informé relatif aux étudiants étrangers : Alain Coulon, Saeed Paivandi, *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs*, Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante, mars 2003.

¹¹- Cf. Anne-Catherine Wagner, *Les nouvelles élites de la mondialisation*, Paris, PUF, 1998.

construction d'un « espace européen de l'enseignement supérieur » et les négociations menées dans le cadre de l'AGCS (accord général sur le commerce des services). Au travers des réformes actuelles de l'enseignement supérieur, le gouvernement français semble apporter sa pierre à l'édification de ce nouvel internationalisme, tout en ouvrant la possibilité pour les établissements d'enseignement supérieur français de s'impliquer activement dans cette phase de marchandisation de l'enseignement.

Pour les « modernisateurs », l'enseignement supérieur est aussi un commerce. Des pays comme la Nouvelle-Zélande, l'Australie ou les Etats-Unis, gouvernés par des élites résolument néolibérales, l'ont compris de longue date. Ainsi, en Australie, les services d'éducation sont la troisième source d'exportation de services et la quatorzième source d'exportation tout court, la situation étant analogue en Nouvelle-Zélande. Aux États-Unis, les exportations de services d'éducation s'élevaient à 7 milliards de dollars par an en 1998 ; il existe des universités privées à but lucratif (groupe « Sylvan Learning », par exemple, coté en Bourse), et certaines universités réputées ont ouvert des succursales à l'étranger et des formations par internet. Or, la commercialisation de l'enseignement supérieur est difficilement compatible avec la tradition du service public d'éducation, telle qu'elle existe (encore) en France et en Europe, où les droits d'inscription à l'université sont faibles et où l'essentiel du financement est d'origine publique⁽¹²⁾.

Ces échanges de type commerciaux s'établissent majoritairement entre pays développés, et visent un public de clients solvables, capable de s'autofinancer. Comme le dit le directeur général de l'agence Edufrance⁽¹³⁾ dans un entretien largement diffusé : « *Nous voulons accueillir des étudiants de pays industriels et émergents qui assurent financièrement leur formation afin de proposer une alternative au système de bourses ou d'échanges.* » La chasse aux étudiants solvables sur le grand marché de l'éducation est ouverte, les autres attendront. Et, sans doute, les « modernisateurs » pensent-ils pouvoir résoudre les problèmes de financement évoqués plus haut en faisant massivement appel au marché, véritable *deus ex machina* des temps modernes, et aussi à la figure de l'étudiant-client-consommateur.

Les injonctions des « modernisateurs » rappellent les recettes préconisées par la Banque mondiale pour développer l'enseignement supérieur dans les pays sous-développés, à moindre coût et en s'appuyant préférentiellement sur des investissements privés. En forçant à peine le trait, on peut dire que la « modernisation » constitue un plan d'ajustement structurel de l'Université, avec, à la clé, l'aggravation des inégalités et l'arrivée providentielle d'investisseurs « partenaires »...

Des étudiants futurs clients de « l'entreprise université » ?

Le nouvel enseignement supérieur européen vise en fait à instaurer un nouveau modèle d'université. Il s'agit d'une université conçue comme une entreprise, appelée à faire face à la concurrence nationale, européenne ou mondiale, et à nouer des alliances avec d'autres partenaires académiques. Ainsi s'explique la récurrence du thème de « l'autonomie » des universités qui, dans un pays centralisé comme la France, prend une tournure toute particulière. Début 2003, le gouvernement proposait un avant-projet de loi relatif à « l'autonomie » des établissements universitaires, rebaptisé depuis « loi de modernisation » (cf. encadré 3). L'objectif de cette réforme est notamment d'accorder plus d'autonomie aux

¹²- Voir la récente polémique au Royaume-Uni, liée aux changements dans le mode de financement des études à l'université voulus par le gouvernement Blair (et les grandes universités...). Il y a eu des phénomènes analogues en Allemagne fin 2003.

¹³- Agence chargée d'assurer le « rayonnement » à l'étranger de l'enseignement français.

universités et plus de pouvoir à leurs présidents, transformés en managers, au détriment du « parlement » que constituent les conseils de l'université. Si ce projet est adopté, les présidents d'université verront donc, dans l'université nouvelle, leur statut rehaussé à l'image des présidents américains des grandes universités privées. Leur rôle devra aussi évoluer : la composante managériale se développera et les services commerciaux se multiplieront de façon à dégager plus de « ressources propres ». Moins dépendants des conseils qui les ont élus, les présidents se verront investis de nouveaux pouvoirs, notamment vis-à-vis de « leurs » personnels. Ils fixeront les obligations de service, orienteront les activités d'enseignement et de recherche⁽¹⁴⁾. Les personnels IATOSS (ingénieurs administratifs, ouvriers, techniciens de santé et sociaux) seront, de même, contractualisés et tous les salariés de la petite entreprise universitaire pourront ainsi être « *mobilisés efficacement* », c'est-à-dire au service d'objectifs ne relevant plus obligatoirement du service public.

L'autonomisation et la mise en concurrence accrues des universités amplifieront immanquablement les écarts entre des établissements inégalement « libres » de fixer leurs propres frais d'inscriptions et d'établir un *numerus clausus*. La logique de la lutte de tous contre tous est imposée à marche forcée : déjà, l'Université de Paris IX-Dauphine, qui se définit comme une « université de technologie en sciences des organisations et de la décision », se voit accorder le statut spécifique de « grand établissement »⁽¹⁵⁾. Les plus petits établissements, quant à eux, se verront cantonnés au niveau « L » du LMD, ainsi qu'au niveau professionnel du mastère. En raison du désengagement de l'État, les moyens dont disposeront ces universités de « seconde zone » (les collèges universitaires) dépendront de leur implication dans leur environnement économique et social et de leur acceptation de la demande externe. Cette dépendance sera accrue par la perte progressive de référence nationale des *cursus* et diplômes induite par la réforme LMD. Ainsi, la majorité des premiers cycles des universités les moins riches en sera réduite à dispenser un service public minimum à des étudiants peu sélectionnés.

De quelle professionnalisation parle-t-on ?

C'est aussi au nom de la « nécessaire professionnalisation » des études universitaires que les « modernisateurs » justifient leurs réformes. Or, on l'oublie trop, l'enseignement supérieur français s'est déjà fortement professionnalisé depuis le début des années 1980, d'abord par le développement des formations de premier cycle. Entre 1980 et 2002, la population inscrite dans l'enseignement supérieur est passée de 1 181 100 étudiants à 2 209 200 étudiants, soit une augmentation globale de 87 %. Mais les inscrits en STS sont passés de 61 421 à 169 075 (+275 %) et ceux des IUT de 52 335 à 109 021 (+108 %). De même, les écoles professionnelles se sont beaucoup développées. La population formée dans les écoles d'ingénieurs a crû de 37 000 en 1980/1981 à 102 400 en 2002/2003, soit une augmentation de 176 %, tandis que celle des écoles de commerce, gestion, comptabilité et vente passait de 15 800 à 74 000, soit une multiplication par près de quatre⁽¹⁶⁾. Enfin, dans les filières purement universitaires, le nombre de DESS délivrés est passé de 6 379 en 1982, à 38 094 en 2001, soit une multiplication par plus de six. Dans le même temps, le nombre de DEA

¹⁴- Sur ce point, voir les *Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants chercheurs* rédigées par Bernard Belloc et remises en octobre 2003 à Luc Ferry.

¹⁵- Un décret, présenté en Conseil des ministres le mercredi 25 février 2004, lui accorde le statut de « grand établissement » sur le modèle de Sciences-Po qui lui permettra de sélectionner les candidats à l'entrée en 1^{ère} année. Depuis sa création, Dauphine pratiquait une « orientation sélective » des candidats en 1^{ère} année. Or, la loi sur les universités de 1984 interdit toute sélection à l'entrée des 1^{ers} cycles. Une série de décisions de justice avait contraint Dauphine à revenir, notamment pour l'année 2003-2004, à la règle de la sectorisation.

¹⁶- Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et références statistiques*, éd. 2003, p. 17.

décernés n'augmentait que de 14 816 à 24 503 (+65 %), et celui des doctorats moins encore, de 7 052 en 1982 à 9 991 en 2000 (+41,6 %)⁽¹⁷⁾.

On a donc assisté à une expansion continue des filières professionnelles à l'Université depuis vingt ans, alors que la part relative de la filière recherche (DEA et doctorat) diminuait proportionnellement. Cette multiplication des filières professionnelles s'est d'ailleurs souvent réalisée au détriment des filières générales. En effet, la véritable professionnalisation coûte cher, même si, du point de vue strictement comptable, les stages permettent d'économiser sur l'enseignement « présentiel ». Le risque est donc grand qu'à l'université, faute de moyens supplémentaires, la multiplication des masters professionnels, observable aujourd'hui, ne se réduise à une « professionnalisation du pauvre », c'est-à-dire sans autres moyens que ceux soustraits aux filières générales ou à la recherche.

L'inflation récente, et quelque peu anarchique, des filières professionnelles à l'université (DESS, magistère, licence professionnelle, etc.) entraîne d'ailleurs une dépréciation des titres décernés et il serait temps de critiquer leurs modalités de construction. Comme l'écrit la Cour des comptes dans un rapport récent : « Enfin, dans ce processus où les initiatives sont foisonnantes et ne procèdent ni d'une programmation d'ensemble, ni d'analyses prospectives, on ne peut exclure *a priori* ni les effets de mode, ni les erreurs d'anticipation des débouchés, alors même que des évaluations précises sont aujourd'hui difficiles à réaliser en raison du manque de recul. L'adaptation du système d'enseignement supérieur ne peut, dans ce domaine, suivre la seule conjoncture, car les évolutions des métiers sont trop rapides pour qu'il soit possible de tirer des conclusions à long terme de constats instantanés. À supposer qu'ils soient connus, la prise en compte des souhaits immédiats des entreprises ne saurait en outre constituer un élément exclusif du pilotage de l'enseignement universitaire, dont la vocation est de préparer à l'ensemble de la vie active et non au seul premier emploi. »⁽¹⁸⁾ La professionnalisation de l'université apparaît alors bien souvent comme une entreprise démagogique. Elle peut s'appuyer sur les attentes plus ou moins vagues d'étudiants légitimement inquiets de leur avenir pour leur proposer des savoirs ou des savoir-faire plus ou moins dévalués et, en tout cas, bien éloignés de ce qui constitue les savoirs les plus avancés produits au sein de chaque discipline. À charge pour ces nouveaux « techniciens » dépossédés du savoir de leur pratique de faire reconnaître, à leurs risques et périls, leurs acquis sur le marché de l'emploi⁽¹⁹⁾.

On peut ajouter qu'il n'existe pas qu'un seul monde professionnel, celui d'une « entreprise » promue au rang de mythe, qui manifestement obnubile nombre de « modernisateurs ». Le débouché principal des Lettres et Sciences humaines reste toujours le secteur public. De même, en termes d'insertion, la supériorité des filières professionnelles de l'Université (au sens strict) sur les filières générales est loin d'être prouvée. Enfin, on observera que la formation délivrée par les grandes écoles est explicitement généraliste, ce qui conduit à se demander si les formations générales ne sont pas moins menacées d'obsolescence que les formations professionnalisées. Pour autant, il ne s'agit pas de prôner le retour au modèle des anciennes facultés académiques, qui tenaient à l'écart tout ce qui relevait du « professionnel » (les arts libéraux contre les arts mécaniques), mais simplement de mettre en garde contre la nouvelle mode de la professionnalisation à outrance, sans moyens intellectuels et matériels, et productrice d'inégalités renforcées et de nombreux effets pervers.

¹⁷ - Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et références statistiques*, éd. 2003, p. 203.

¹⁸ - Cour des comptes, *La gestion du système éducatif*, avril 2003, paragraphe 1369, consultable sur le site de La Documentation française (<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/034000151.shtml>).

¹⁹ - Sur l'importance, tant intellectuelle que directement professionnelle, de la transmission de manières de construire scientifiquement l'objet de connaissance par opposition à la culture du « stage » et du rapport de stage, et ceci jusque dans les formations universitaires les plus professionnalisées, lire le dernier chapitre d'Yves Winkin, *La communication n'est pas une marchandise. Résister à l'agenda de Bologne*, Bruxelles, Editions Labor et Espace de Liberté, coll. « Liberté j'écris ton nom », 2003.

De la vocation de l'Université

Plus généralement, tous ces débats relatifs à la professionnalisation conduisent à s'interroger sur ce que doit être la vocation actuelle de l'Université. Est-elle de se transformer en un agglomérat d'écoles professionnelles, la formation à la recherche n'occupant plus qu'une place devenue marginale ? De fait, aujourd'hui, c'est au nom de l'intérêt supposé des étudiants (à la fois décrits comme scolairement peu adaptés et confrontés à des débouchés professionnels incertains), ainsi qu'au nom de l'utilité sociale ou économique des savoirs produits ou transmis, qu'on diminue la part relative des enseignements jugés trop « théoriques ». Ces derniers se retrouvent alors réservés à une minorité d'étudiants (français ou étrangers) socialement et scolairement privilégiés et rassemblés dans des établissements « d'excellence ». Cette tendance est d'ailleurs renforcée par l'association de plus en plus marquée de représentants du « monde professionnel » à la définition des « offres de formation » des universités. *Via* la professionnalisation, les programmes subissent une redéfinition instrumentale, conforme aux demandes sans cesse réitérées des pouvoirs économiques. Au nom de la « professionnalisation », ces mêmes programmes doivent être retraduits en termes de « compétences » individuelles, et tout ce qui n'est pas jugé objectivable dans un CV et immédiatement opérationnel se voit écarté ou menacé de redéfinition.

L'accent est ainsi mis exclusivement sur le court terme, les savoirs supposés directement applicables ou économiquement rentables, au détriment de la recherche fondamentale et de la transmission de dispositions à l'invention. Ce passage à une conception purement utilitaire et instrumentale de la connaissance, bien éloignée des idéaux académiques traditionnels, met la liberté intellectuelle en danger⁽²⁰⁾. De fait, le recentrage utilitariste et mercantile de l'Université pose de manière particulièrement vive la question de l'autonomie de la recherche. Or, la spécificité de l'Université, depuis sa fondation médiévale, est de constituer un espace unique, singulier, où le savoir est conjointement produit et transmis.

L'enseignement ne peut donc y être coupé de la recherche. C'est la justification du statut des « enseignants chercheurs », distinct de celui des enseignants du secondaire ou des professeurs des écoles directement professionnelles (écoles de commerce ou d'ingénieurs par exemple). Au demeurant, on remarquera que les fonctions de recherche tendent à se développer dans le secteur le plus haut de ces écoles qui s'enorgueillissent, par exemple, du taux important de docteurs dans leur corps enseignant, de l'importance de leurs laboratoires de recherche, etc., ce qui atteste bien de la nécessité (au moins symbolique) de l'alliance entre l'enseignement et la recherche. Certains pourraient objecter que ce qui est bon pour « l'élite » ne l'est pas forcément pour le « peuple ». Les suivre serait un constat d'échec pour toute la politique conduite depuis vingt ans et admettre qu'on ne conçoit plus la « démocratisation » de l'enseignement supérieur que sur le mode d'une démocratisation ségrégative, déjà largement en place. Comparé à celui des autres pays, l'enseignement supérieur français ne souffre que trop du décrochage entre les universités et les organismes de recherche spécialisés. Accentuer la hiérarchisation des universités, émietter les statuts des universitaires, comme le propose le rapport Belloc (cf. encadré 4), pousser à l'excès la logique régionale, c'est tourner le dos à la véritable circulation internationale des étudiant(e)s, des universitaires et des chercheur(e)s, seul gage de maintien de la France dans les pays qui comptent encore et parient sur l'avenir. Attachés à un tout autre idéal, celui du programme d'une université républicaine toujours à accomplir dans le sens de la liberté intellectuelle, du partage du savoir et d'un vecteur de mobilité sociale, il ne nous paraît que temps de dissiper les illusions sur lesquelles reposent les mesures à l'ordre du jour.

²⁰- Voir Vincent Duclert, Alain Chatriot, *Quel avenir pour la recherche ?* Paris, Flammarion, 2003 ; et aussi : « Pouvoir et argent, chercheurs sous pression », *Courrier de l'Unesco*, novembre 2001, pp. 17-35.