

L'eupéanisation de l'enseignement supérieur, quelle réalité ?

Catherine Agulhon (MCF)
Paris Descartes
Laboratoire Cerlis 2010

Introduction

Au moment où le ministre de l'éducation en France lance une nouvelle réforme des universités et en appelle à leur autonomie, il n'est pas inopportun de s'interroger sur les causes et conséquences des turbulences qui agitent les universités européennes et celles d'autres continents.

Démocratisation ou massification, redéfinition des cursus et des architectures s'accompagnent d'une interrogation renouvelée sur l'organisation et les formes de régulation des systèmes d'enseignement supérieur. Sont préconisées évaluation de la qualité et de l'efficacité, professionnalisation des cursus, mais aussi des métiers d'enseignants, mobilité des étudiants et sélection à chaque pallier. Et, enfin, autonomie des institutions, autofinancement et concurrence parachèvent ce processus.

Jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, l'enseignement supérieur a été peu investi par la recherche. Les gouvernements étaient occupés à mener les jeunes jusqu'à la fin de secondaire. Les chercheurs n'investissaient pas un terrain dont ils étaient sans doute trop proches. Analyser l'enseignement supérieur s'assimilait presque à une autoanalyse. Mais, la pression de la demande a déplacé le curseur et entraîné des effets pervers qui appellent une analyse des prises de décision et de leurs effets. L'OCDE semble orchestrer un mouvement dont il détient les objectifs. L'harmonisation européenne engage les institutions dans une mutation qui les conduit à se comparer et à entrer en compétition, semble-t-il.

Toutefois, la comparaison permet d'affiner la compréhension des faits sociaux, de clarifier les similitudes et les spécificités, affranchissant l'analyse d'une simplification réductrice. Et, c'est bien sur ce chemin risqué que nous situons cette analyse de réformes transnationales qui trouvent des applications fort diverses selon l'histoire des systèmes nationaux

d'enseignement supérieur, leurs traditions et leurs dynamiques de changement. Est-il possible, alors, qu'au-delà des apparences, et, en dépit d'un discours fort, un modèle transnational libéral (ou non) d'enseignement supérieur réduise la complexité de systèmes nationaux, spécifiques autant par leur culture que par leur dynamique propre ?

En Europe donc, et sous la pression de l'OCDE et de l'Union Européenne, les réformes proposées à La Sorbonne (1998), à Bologne (1999), puis à Salamanque (2001) tendent à construire un système d'enseignement supérieur européen. Elles visent, nous dit-on, la lisibilité et la transparence des systèmes, elles favorisent la mobilité tant des étudiants que de la main d'œuvre qualifiée, l'implémentation d'une recherche européenne. Elles se traduisent par la partition entre trois niveaux, licence (L) pour le plus grand nombre, Master et Doctorat (MD) pour une minorité sélectionnée, la mise en place d'un système de crédits (ECTS) compatible entre les pays, la semestrialisation, la construction de cursus professionnalisés, le rapprochement entre les établissements et les entreprises. Il s'agit encore de s'engager dans une gouvernance qui se caractérise par la contractualisation d'une gestion sur projet (plan quadriennal, En France, la contractualisation entre l'Etat et les universités est engagée dès la fin des années quatre-vingt, elle préfigure cette capacité d'auto-analyse et de gestion par objectifs que prescrivent les réformes en cours.) et la diversification des sources de financement. Ces prescriptions se heurtent au poids des traditions, à la reproduction des structures et des habitus qui limitent leurs effets. Dès lors, les objectifs affichés se resserrent sur la mobilité des étudiants et des individus dans l'espace européen et la meilleure adéquation de l'offre de formation aux besoins économiques.

Ainsi, depuis quelques années, les réformes s'imposent aux institutions, précise A. Vinokur (2005). Les réponses apportées par cet enseignement tertiaire (et non plus universitaire, la différence est de taille, ce terme contient à lui seul une légitimation des différenciations entre les filières de formation) s'arriment toujours plus aux besoins des économies.

Mais, les objectifs qui travaillent les institutions peuvent apparaître contradictoires, redoublant les tensions qui les parcourent. Si l'on veut comprendre ces processus, on ne peut faire l'impasse sur les histoires nationales et singulières qui déterminent l'état des structures, de l'organisation et des arrangements entre les différents acteurs impliqués : l'Etat, les Régions, les établissements et leur administration, les enseignants et les étudiants, le monde économique.

De nombreux pays sont donc engagés dans ces réformes universitaires. Les uns se veulent acteurs du changement, d'autres subissent les incidences des injonctions externes qu'ils s'efforcent de

mettre en œuvre, d'adapter ou de contourner. Les rapprochements entre ces systèmes ne peuvent être que partiels, les scénarios d'appropriation des réformes sont divers et influencés par les relations de pouvoir entre les tenants d'une mise aux normes internationales et les défenseurs de modes de fonctionnement ou de dynamiques plus endogènes.

De fait, des voix s'élèvent contre cette instrumentation du monde universitaire, contre le démantèlement du service public, contre une convergence formelle entre les systèmes d'enseignement supérieur et contre la différenciation sauvage entre les établissements. Des associations de chercheurs et d'enseignants dénoncent une transformation profonde de leur univers qui invalide autant les principes républicains que la mission, large et citoyenne de l'université. L'ARESER (association de réflexion sur l'enseignement supérieur et la recherche) qui rassemble des enseignants des différents pays européens refuse la mise en concurrence déloyale des institutions, leur hiérarchisation et même leur dualisation (Areser, 1997). En effet, au Royaume-Uni, en Allemagne et en France, la différenciation des établissements est en marche : certains seront cantonnés au premier niveau (L) et réduits à la préparation des cadres intermédiaires, surtout dans les petites villes ; d'autres assument la formation des élites et la recherche sur financement finalisé et diversifié. L'évaluation est convoquée pour opérer une gestion par les résultats et par l'aval. Des agences externes sont créées (En France et en Allemagne, ces agences sont publiques, au Royaume-Uni, comme aux Etats-Unis ou au Mexique, elles sont privées, les universités payent pour obtenir évaluation externe ou accréditation de leurs formations.) sur le modèle américain, leurs missions se diversifient : informations et publicités, évaluations, accréditation ou habilitation des formations, des facultés ou des universités (Schimank, 2005). Cette délégation de l'évaluation à des agences externes remet en cause le fonctionnement des services publics, introduit même une certaine marchandisation de l'attribution de labels, phénomène indubitable aux Etats-Unis et à leur suite en Amérique Latine, encore balbutiant en Europe.

Démocratisation, architecture de l'offre, mobilité, professionnalisation, qualité, recherche finalisée, gouvernance et concurrence sont les axes du changement sur lesquels nous organiserons notre exposé, tout en sachant que ces termes de la réforme ne sont pas juxtaposés, mais, au contraire, fort bien articulés pour transformer la nature même des systèmes d'enseignement supérieur.

1-La démocratisation

Ces réformes se construisent sur un substrat de progression rapide de la demande d'éducation. Si les taux d'accès à l'enseignement supérieur varie encore de 20% d'une classe d'âge en Amérique latine à plus de 80% aux Etats-Unis ou au Japon, la croissance est partout sensible. Elle entraîne une modification de la demande d'éducation, un utilitarisme renforcé par le spectre du chômage qui se présente comme une violation du retour sur investissement attendu des étudiants.

Cette progression est soutenue par la production de mesures, puisque, chaque année, l'OCDE estime les avancées de la scolarisation dans son recueil « Regards sur l'éducation ». Chaque Etat tente de mobiliser toutes les formes d'éducation tertiaire (initiale ou continue) pour rester dans la course, il y a là, déjà, concurrence entre les Etats.

En France, est fixé un objectif de 50% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur. D'autres pays européens s'alignent sur des scénarios de croissance similaires, dans une période de mutations économiques et de concurrence internationale et font un pari convergent sur la matière grise. Au Royaume-Uni, il est préconisé de passer de 32 % à 45% de diplômés du supérieur. Dans ce contexte, les objectifs de restructuration de l'enseignement supérieur visent à la fois la régulation de la massification, le contrôle des coûts, la diffusion de la mobilité intra européenne, l'adaptation d'une offre d'enseignement jugée trop académique et son resserrement sur la formation des cadres intermédiaires. Mais, cette convergence des finalités et des stratégies s'appuie sur des systèmes particuliers et engendre des effets différenciés. Segmentation ou dualisation des institutions ici, maillage des publics là, mais, instrumentalisation de la recherche ou de l'enseignement dans bien des pays.

2 - L'architecture LMD

Le processus de Bologne (1999) incite les universités européennes à « se moderniser ». Des justifications, jugées par les politiques, rationnelles, cohérentes et pertinentes sont données à ce processus. Nous sommes entrés dans l'ère de la connaissance et nous devons participer à la compétition internationale pour nous y maintenir. La mobilité des actifs dans un espace européen en construction s'intensifie et nécessite une certaine homogénéité des systèmes d'éducation et de formation. La mobilité des étudiants qui anticipe celle des actifs doit être favorisée par la transparence de l'offre. Mais, chacun des pays européens, fort d'un système particulier et cristallisé, entreprend une réforme spécifique dans une temporalité qui lui est propre. L'homogénéisation n'est alors plus l'enjeu central de la modernisation.

La France s'est engagée dans la transformation de la structure des diplômes (le LMD), elle l'assortit d'un accroissement de la professionnalisation des cursus universitaires, d'une tentative de territorialisation de l'offre et d'une diversification des modes de financement des formations, (les collectivités territoriales, les entreprises sont appelées à participer au financement de l'enseignement supérieur). Tout se fait en ordre dispersé, dans des temporalités variables, laissant la responsabilité de la réforme aux décideurs locaux. Dans le même temps, la contestation s'ancre dans des luttes endogènes qui ne peuvent entraîner un mouvement national. C'est au nom de l'autonomie des universités, acquise en 1968 par la loi d'E. Faure, renforcée par la réforme de 1984 et celle de 2007 (LRU), qu'est justifiée cette dispersion des négociations qui nuit à une réflexion collective. La transparence de l'offre est loin de se dessiner.

Au Royaume Uni, la progression des effectifs passe plutôt par les polytechnics, à côté du bachelor en trois ans (équivalent du L français) se multiplie les cursus courts menant à des « sub-degree diplomas ». En Allemagne, le bachelor est juxtaposé aux Diploms et aux Magister Artium en quatre ans, tandis qu'une grande part des formations professionnelles est dévolue aux Fahrhochschule ou même à l'apprentissage. Les Lander (les régions) supervisent un processus d'extériorisation des règles semblables au nôtre. En Italie, des universités très autonomes adoptent à leur rythme l'architecture LMD, tandis qu'en Espagne, la progression des établissements offrant des cursus professionnels courts concurrencent les universités, elles-mêmes hétérogènes (publiques, privées ou même confessionnelles).

Et, de fait, nombre de signes en témoignent, la différenciation des parcours conduit les réformes plus que l'harmonisation européenne. Il s'agit de dégager un premier niveau de formation pour la majorité (en deux ans ou trois ans) et de sélectionner les étudiants qui poursuivront en master. Mais, formation générale de base ou formation professionnelle ciblée, l'ambivalence est forte, la question n'est pas tranchée. Le crédit accordé aux community colleges américains, aux polytechnics anglais, voire aux IUT français, en est bien le témoignage. Le maillage des publics (de formation initiale et continue) s'inscrit dans la logique de la formation tout au long de la vie (FTLV) et n'est pas le moindre des arguments avancés pour un retrait de l'investissement public ou un report de l'entrée en formation.

3 - La mobilité

La mobilité européenne est un des prétextes avancés pour réformer. Pourtant, les moyens mis à disposition sont très faibles, et, seuls 1,5% des étudiants européens opèrent une mobilité pendant leur scolarité. Ce sont plutôt des étudiants appartenant à des classes privilégiées qui ont les

moyens d'absorber tant les surcoûts réels de la mobilité que les incertitudes scolaires qu'elle génère, de sorte que cette mobilité ne peut constituer le ressort essentiel d'une politique européenne d'enseignement supérieur (Ballatore, 2006). Quelques recherches ont tenté des bilans de programmes comme Erasmus ou Lingua. On peut en déduire une grande hétérogénéité du sens des flux selon les pays, le Royaume-Uni accueille un grand nombre d'étudiants, mais en exporte peu, à l'inverse l'Italie ou l'Espagne exportent plus qu'elles n'accueillent. On peut lire la suprématie de la langue anglaise dans ces mouvements migratoires. On enregistre également de fortes inégalités selon les cursus et les types d'institutions, les étudiants de langues sont plus mobiles que ceux de sciences, les étudiants d'écoles d'ingénieurs ou de commerce effectuent plus souvent un stage à l'étranger, enrichissant ainsi leur CV. Les mobilités sont alors un signe de distinction dont bénéficie une minorité et qui ne peuvent en aucun cas justifier les réformes en cours.

4 - La professionnalisation

Cette injonction à ancrer les formations dans une perspective professionnelle dépasse l'université, elle y entre même en dernier lieu, peut-on dire. Elle est inscrite de longue date dans l'enseignement secondaire (filiale technologique et professionnelle), elle a favorisé la constitution d'un enseignement supérieur hybride (entre secondaire et supérieur), les STS et les IUT.

Mais, aujourd'hui, cette professionnalisation des cursus repose la question des missions de l'université. Elle interroge sur la nature des savoirs à dispenser, sur la construction des liens entre cursus universitaires et emplois, entre monde universitaire et monde économique. Elle suggère des dérives et des clivages inquiétants. En France, elle dichotomise des populations aux parcours différenciés, les étudiants de licences professionnelles et de licences générales, d'une part, ceux de masters professionnels et de masters de recherche, d'autre part. Elle construit un mouvement paradoxal puisqu'elle favorise des licences professionnelles à petits effectifs sélectionnés face à la masse qui se presse dans les licences généralistes, mais elle verrouille en même temps les poursuites d'études pour ces « happy few ». Elle oblige les étudiants à faire des choix douloureux : privilégier l'acquisition de cette expérience professionnelle (via le stage) tant prônée par les entreprises ou la poursuite d'études par une voie plus académique. Elle retourne contre les étudiants une réflexion (boudonnienne) en termes de coût et de profit, risque et sécurité, puisqu'ils ne peuvent résoudre ce dilemme tant leurs projets professionnels se construisent dans les interactions qu'ils vivent avec les mondes universitaire et professionnel.

Mais ces contradictions et paradoxes ne sont pas l'apanage de la France, on les retrouve clairement au Royaume-Uni et en Espagne,

moins en Allemagne où les cursus sont moins nettement dichotomisés à l'université, où les stages sont préconisés pour tous les étudiants. Sans oublier que les sélections ont déjà départagé les jeunes qui se répartissent en des filières plus étanches qu'ailleurs : système dual, fahrhochschule et universités. Nombre d'universitaires mettent l'accent sur la perte d'autonomie des savoirs académiques qui sont ainsi bradés et subordonnés aux exigences réductrices du monde économique. À l'ARESER, on insiste sur les contradictions entre formation et adaptation à l'emploi. On récuse la soumission des savoirs académiques à des besoins d'opérationnalité immédiate dans l'emploi. De plus, les stages largement préconisés renforcent les inégalités entre les jeunes dotés d'un réseau social solide dans le monde professionnel et les autres qui entrent dans des stages « parking » où ils sont utilisés pour des tâches subalternes qui ne les forment, ni ne favorisent leur accès à l'emploi (Agulhon, 2007b).

De Montlibert (2004) a dénoncé cet assujettissement de l'université à l'entreprise et son inscription dans un marché. Il rappelle que, dès 1991, les rapports publiés par la Commission européenne assimilent l'université à une entreprise : « une Université ouverte est une entreprise industrielle et l'Enseignement supérieur à distance est une industrie nouvelle. Cette entreprise doit vendre ses produits sur le marché de l'enseignement que régissent les lois de l'offre et de la demande » (p23). On ne peut être plus clair, mais pour ce faire, les Etats européens doivent remettre en cause leur système, surtout lorsqu'il est, comme en France, peu flexible. L'UNESCO en 1995, l'OCDE en 1996, la Commission européenne en 1999 et l'OMC en 2000 entérinent cette politique dont les effets seront insidieux et lents, souligne C. de Montlibert, mais, cependant irréversibles. Le savoir n'aurait-il de valeur ou de sens que dans son instrumentation productive ? L'entreprise (forme générique inexistante) est-elle omnisciente pour prédire les transformations nécessaires des cursus et des savoirs ? Doit-il y avoir un lien immédiat entre un corpus de savoirs qui construit l'individu pour mener une vie et une carrière et les compétences qu'il mobilisera dans un premier emploi qu'il a peu de chances de garder plus de cinq ans ? De plus, la professionnalisation est peu régulée, chaque universitaire, « petit entrepreneur indépendant » (Agulhon, 2007), peut créer une formation à géométrie variable, selon l'expression des besoins de l'économie locale. La dispersion de l'offre que cette procédure entraîne, participe de son opacité, ce qu'aurait dû, justement, tempérer la réforme (L'un des arguments de la Direction de l'enseignement supérieur pour imposer le LMD est justement cette faible lisibilité de l'offre française pour les étrangers, or la multiplication des formations aux intitulés obscurs nuit à cette lisibilité.)

Pour Chessel et Pavis (2000), et De Montlibert (2004) la filière de la gestion est emblématique de ces dérives. Elle s'est construite à l'université, en rupture avec la discipline économique et en concurrence avec les écoles de commerce, clairement inscrites dans les lois du marché ; elle s'est appuyée sur une vision pragmatique des savoirs et des finalités de la formation. Elle préfigure un changement radical dans la conception même des fonctions de l'enseignement supérieur. Celui-ci perd la primauté de ses fonctions de construction et de diffusion des savoirs, au profit d'une redéfinition des relations entre formations et emplois.

5 - Qualité versus efficacité

Depuis 1998, et dans le cadre du processus de Bologne, la Commission européenne incite les Etats à faire entrer les logiques industrielles d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur. Ces logiques ne sont pas introduites ex nihilo, elles sont déjà largement utilisées aux Etats Unis dans une perspective de benchmarking, d'évaluation des résultats, qui doit stimuler les institutions. Il est ainsi recherché la maximisation de l'efficacité. Mais l'éducation n'est pas un produit comme les autres, il ne se laisse pas mesurer si aisément, comme l'ont rappelé de nombreux chercheurs. Et, de fait qu'est-ce que la qualité de l'enseignement ? comment la mesurer ? S'agit-il des moyens ou des pédagogies ? S'agit-il des contenus et de leurs pertinences et sur quels critères (savoirs versus compétences) ? S'agit-il tout simplement de taux d'encadrement, d'horaires, de réussite ? L'acception donnée à ce terme varie d'un pays à l'autre, d'une institution à l'autre et d'un acteur collectif à l'autre. Peut-on alors construire des indicateurs et des normes qui attestent la qualité de l'éducation ? Celles-ci ne sont-elle pas au mieux réductrices des effets de l'acte d'éducation ou d'enseignement ? Les temporalités des effets de l'éducation sont aussi bien visibles qu'invisibles, explicites qu'implicites, immédiates que différées comme l'exposent clairement C. Baudelot et F. Leclerc (2005). La production de diplômés n'a rien à voir avec celle de produits industriels et la mesure des acquis ou de l'insertion comme finalités exclusives de l'investissement éducatif réduit l'amplitude et la portée des actions d'enseignement, d'éducation et de socialisation. La qualité d'un enseignement ne peut se réduire à un taux (d'accès, de rétention ou de réussite aux examens, d'insertion ou de chômage), à des quotas (nombre d'élèves par enseignant), au niveau de diplômes des enseignants ou à des acquis des étudiants mesurés à partir de questionnements rigides et succincts. Elle est multiforme et dépendante du contexte et d'évolutions socioculturelles difficilement réductibles. Les normes ISO, les critères d'accréditation que développent des agences externes d'assurance qualité, européennes et nord américaines, sont basées sur des évaluations et des mesures partielles, sur des critères

simplistes. Or, les relations éducatives ne peuvent pas être si facilement enfermées dans des catégories transnationales banalisées. L'adoption croissante de ces normes qualité dans de nombreux pays et dans de nombreuses institutions ont contribué à instrumentaliser les cursus, à focaliser l'attention sur une vision réductrice des fins de l'enseignement, à savoir la croissance des « résultats » (Normand, 2005). Elle a encore participé à minimiser aux yeux des étudiants, en particulier, d'autres fonctions de l'université, tant intellectuelles, que citoyennes ou encore socialisatrices.

L'université française est, moins que d'autres, assujettie à ces normes de qualité forgées en dehors d'elle (Vinokur, 2005) par un système ISO qui valorise un rendement ou une efficacité formels. Elle n'en change pas moins insidieusement (Garcia, 2006). Et, comme l'introduction de la VAE (Rope, 2005), celle de normes de qualité favorisent une dévalorisation des savoirs au profit de compétences immédiatement mobilisables (faux-semblant imposé par le monde économique, tant il ne peut y avoir de compétences sans savoirs et réflexivité) et participent de ces changements de perspective et de positionnement de l'université dans un univers marchand.

6 - La recherche en quête de légitimité

La recherche n'est, bien évidemment, pas à l'abri de cette marchandisation. En France, le mouvement de protestation « Sauvons La Recherche » a défini les termes du débat, en 2004. Ce n'est pas un cas isolé, tous les systèmes d'enseignement supérieur européens, à la suite du Japon ou de l'Australie, se voient amputer de leurs budgets publics et sommer de rationaliser leurs recherches, de l'inscrire dans une perspective pragmatique et de soumettre des projets financés par divers donneurs d'ordre.

Qu'il s'agisse de construire des pôles d'excellence (en Allemagne ou au Royaume-Uni), d'enfermer la recherche dans des projets finalisés ou de construire des schémas régionaux de développement, pour la Commission européenne et pour les Etats, la recherche doit soutenir immédiatement la compétitivité économique. Elle est ainsi instrumentée, elle y perd son indépendance, source de créativité. Mobilité des chercheurs, partenariat avec les entreprises, évaluation des projets et rationalisation des institutions sont convoqués dans cet objectif de construction d'une économie de la connaissance livrée au marché. Il est peu de responsables ou de présidents d'université qui contestent ces perspectives, seuls les chercheurs tentent d'attirer l'attention sur les effets pervers d'une politique à courte vue. Cette politique détruit l'indépendance de la recherche et avec elle sa créativité, elle oblige les chercheurs à se transformer en représentants de

commerce, en quête de fonds et de légitimité, elle attise les concurrences et décourage les coopérations.

7 - La gouvernance : habillage de l'autonomie financière

La gouvernance ou le nouveau management public est appelé pour construire cette politique rationnelle et opérationnelle. Elle suppose, en réalité, un affaiblissement de l'autonomie des acteurs au profit d'une direction, d'un leadership, efficace. Elle suppose la mise en compétition des institutions par leur accréditation, leur positionnement dans des classements internationaux. Elle se fonde sur des évaluations externes construites sur des critères réducteurs. Elle s'appuie sur une idéologie d'autonomie des établissements. Mais, celle-ci recouvre une connotation bien particulière puisqu'elle s'inscrit dans la soumission à l'ensemble des règles externes définies plus haut et signifie simplement que chaque établissement doit rompre avec ses traditions collégiales et déléguer le pouvoir de décision au président ou recteur, doit encore faire la preuve de son efficacité et justifier la légitimité des moyens qui lui sont accordés.

Cette autonomie recouvre, en fait, une obligation de résultats tangibles, une obligation de se positionner sur des marchés (économiques, de la recherche ou symboliques) plutôt qu'une capacité à s'autodéterminer. Et ceci, d'autant que, dans certains pays, les procédures d'habilitation limitent de façon drastique les possibilités de redéfinir en toute autonomie, justement, les formations. Inégalité et hiérarchisation entre les établissements, sélection des étudiants et autofinancement favorisent donc des dérives plus ou moins cachées et d'autant plus efficaces (Garcia, 2006). Les mouvements de résistance sont, malgré tout, étouffés et affaiblis du fait de la segmentation des politiques, de l'atomisation des institutions et de la diversification des intérêts des acteurs.

8 - Concurrence

Les universitaires estiment que la compétition et la concurrence exacerbées sont au cœur de ce nouveau mode de gestion et de régulation des universités. Ils en réprovent les mécanismes qu'ils décodent fort bien. Le benchmarking ou la gestion selon les résultats est un moyen sûr de mettre les institutions en compétition pour percevoir des financements supplémentaires ou des postes, pour attirer et sélectionner les étudiants, pour différencier le poids de la recherche et sa nature, pour conduire, enfin, les établissements à se mobiliser pour obtenir une meilleure place dans les classements internationaux. Mais cette compétition est-elle synonyme d'excellence et de qualité, ou bien de soumission et de stratégies opportunes ?

Dans cette course à la visibilité et aux moyens, les établissements ne partent pas tous avec le même handicap ou les mêmes atouts. Les inégalités de départ, fruit d'une histoire institutionnelle longue et complexe ancrée dans les territoires, s'accroîtront et laisseront à la traîne les petits établissements excentrés, les régions peu dotées.

9 - Un changement de modèle

Enfin, ces points de transformation et de tension se traduisent par un changement de modèle universitaire. C. Musselin (2001) avait examiné trois modèles universitaires (napoléonien, humboltien et anglo-saxon) dont les modes d'organisation et de régulation différaient tout au long du 19^e et du 20^e siècle. Modèle centralisé à la française, modèle disciplinaire à l'allemande ou modèle managérial à l'américaine se confrontent aujourd'hui dans la perspective d'une homogénéisation transnationale. Si l'université est une institution faible, comme le souligne F. Dubet (2001), les nouvelles injonctions ne réduisent pas cette faiblesse, elles en modifient les formes d'assujettissement. Cette université autonome doit transcender les identités disciplinaires et construire un projet d'établissement qui l'inscrit dans son environnement, elle doit encore répondre à la demande sociale et rassembler les financements dont elle a besoin. Elle vend des formations continues, loue ses locaux, répond aux demandes de recherches appliquées des entreprises et rationalise son fonctionnement. Évaluée sur ses performances, elle doit justifier la pertinence économique et sociale (entendu comme rendement) de son offre de formation et de sa recherche. Le président élu voit ses pouvoirs et ses prérogatives croître. Nouveau manager, il pilote son université et en contrôle l'efficacité interne et externe. La CPU (Conférence des Présidents d'Université) ne semble pas prendre position face à cet émiettement des missions de l'université et à la libéralisation de son mode de gestion.

La résistance à cette vision libérale est assez forte en France comme dans d'autres pays d'Europe, mais elle est dispersée et sélective. Qui refuse d'assujettir la recherche, trouvera tout à fait pertinent de faire financer les licences professionnelles par les entreprises. Qui au contraire souhaite maintenir des cursus généralistes, offrira une brèche à la recherche contractuelle. Il n'y a pas de front unifié vis-à-vis d'un ensemble de mesures proposées en ordre dispersé. Mais, surtout, une grande partie de ces mesures sont en gestation depuis plus dix ans. Le financement des formations par la formation continue ou des recherches par les entreprises, la "stagiarisation" des jeunes, l'adaptation des formations au marché, l'inégalité des ratios d'heures d'enseignement selon les filières et les disciplines, l'adaptation pédagogique à des impératifs externes ou financiers, tout cela n'a rien

de nouveau, mais s'organise plus clairement sur une cohérence libérale à chaque nouvelle injonction.

Conclusion

Autonomie, management, ouverture au marché, évaluation et accréditation culture de l'efficacité et des résultats sont les points forts des réformes, ils se posent en rupture avec la notion de service public et sont en prise avec le néolibéralisme prôné par les organisations internationales. On a là une convergence construite des injonctions dans tous les pays européens, elles se greffent cependant sur des systèmes hétérogènes dont elles ne réduisent pas les spécificités. Opposition nette en Grande-Bretagne entre de vieilles universités élitistes et de nouvelles structures peu réglementées, diversité des politiques réglementaires et financières des différents Länder en Allemagne, hiérarchie des filières (GE, universités, IUT, STS) en France, grande autonomie et hétérogénéité des universités italiennes. Cependant, les effets pervers de ces préconisations et du renouvellement des modes de gestion sont multiples, ils sont dénoncés par un grand nombre d'universitaires sans qu'ils aient pu construire l'amorce d'une réflexion transversale ou d'une réponse collective. Une des limites à une réponse unifiée est bien la diversité des enjeux pour les acteurs universitaires selon leur position dans le champ ; des hiérarchies subtiles entre les institutions, les facultés, les filières et les disciplines organisent des modes de résistances variés, segmentés et sélectifs.

F. Dubet (2003) rappelle que les facultés et les professeurs ont des traditions et des cultures disciplinaires très marquées, mais, ce sont les établissements et leurs présidents en l'occurrence, qui sont appelés aujourd'hui à rassembler les acteurs, à rénover, rationaliser, piloter ces processus, à assurer les relations internes et externes au détriment des conseils de département ou de faculté élus démocratiquement. Ils ont pour ambition de positionner leur établissement dans un classement international auquel ils se soumettent.

En aval, les enseignants sont incités à devenir de petits entrepreneurs qui recherchent leur financement, leurs partenaires, leurs étudiants et qui entrent en concurrence sur les marchés de la recherche ou de l'enseignement. Ces pratiques accroissent les inégalités entre les établissements dans tous les pays d'Europe et même au-delà. Les grandes universités scientifiques ou reconnues pourront multiplier leurs pourvoyeurs de fonds et se faire sponsoriser par de grandes entreprises quand les petites universités excentrées ou de sciences humaines n'obtiendront que des financements publics dérisoires. L'attractivité et la sélectivité des établissements se diversifient, les inégalités d'accès et

de fonctionnement se renforcent, les disciplines permettant des interphases avec les entreprises (gestion, informatique, pharmacie, chimie) assurent leur primauté au détriment de disciplines fondamentales (philosophie, mathématiques et pour une part sciences humaines) peu directement reconnues et soutenues par le patronat. Les voix du monde économique se font entendre avec force, remettant en cause la valeur d'usage des diplômes quand leur valeur d'échange est moins immédiatement mesurable et légitimée.

Et, de fait, les réformes pèsent à la fois sur la nature de l'institution et sur son organisation au quotidien. Elle la transforme en prestataire de service aux financements multiples. Elle réduit l'autonomie des Facultés et la spécificité des disciplines. Mais, derrière ces injonctions et ces cadrages formels, règne encore la plus grande diversité qu'il est bien difficile de saisir en quelques pages.

Bibliographie

- Agulhon C., 2004, La formation continue à l'université, Logique républicaine ou logique libérale ? *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3
- Agulhon C., 2007, *La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? Recherche et Formation*, INRP, n°54
- Agulhon C., 2007b, Les stages étudiants, un pas vers la précarité ? Communication pour les Journées internationales du travail, Londres, 20-22 juin
- Areser, 1997, *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Paris, Raison d'agir
- Ballatore M., 2006, Le programme Erasmus en France, en Italie et en Angleterre : sélection des étudiants et compétences migratoires, *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°5, pp 215-239
- Baudelot C., Leclerc F., 2005, *Les effets de l'éducation*, Paris, La documentation française
- Bourdieu P., 1964, *Les Héritiers*, Paris, Editions de Minuit.
- Charle C., 1994, *La république des universitaires, 1870-1940*, Paris, Le Seuil.
- Chessel M.E., Pavis F., 2000, *Le technocrate, le patron, le professeur*. Paris, Editions Belin.
- Collectif Abélard (Del Buono L., Gaubert C., Lebaron F., Lechien M.H., Neyrat F., Pavis F., Ramambason M., Soulié C., Tissot S.), 2003, *Universitas calamitas Le livre noir des réformes universitaires*, Les Editions du Croquant
- Coulon A., 1996, *Le métier d'étudiants*. Paris, PUF
- De Montlibert C., 2004, *Savoirs à vendre, L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Paris, Raisons d'agir
- Dubet F., 2001, *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.
- Dubet F. 2003, Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur, In G. Félouzis *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.
- Dubois P. 1997, L'organisation des universités : complexification, diversification, rationalisation, évaluation. *Sociétés contemporaines*, 28
- Félouzis G. (dir), 2003, *Les mutations actuelles de l'université*. Paris, PUF
- Filâtre D., 2003, Les universités et le territoire, nouveau contexte, nouveaux enjeux, in *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.
- Galland O., 1995, *Le monde des étudiants*. Paris, PUF
- Gantet C., 2006, «Une affaire d'aristocratie d'esprit.» L'université allemande aujourd'hui, *Les Temps modernes*, n° 637-638-639, pp. 666-702

Garcia S., 2006, L'assurance qualité : un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires, *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°5, pp 69-94

Giret J.F., Lopez A., Rose J., 2005, *Des formations pour quels emplois ?* Paris, La Découverte-Cereq.

Kletz F., Pallez F. 2003, La constitution de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement ? in *Les mutations actuelles de l'université*, G. Férouzis (dir), Paris, PUF.

Maillard D., Veneau P. 2003, La licence professionnelle: une nouvelle acception de la professionnalisation au sein de l'université ? in *Les mutations actuelles de l'université*, G. Férouzis (dir), PUF.

Musselin C., 2001, *La longue marche des universités françaises*. Paris PUF.

Normand R., 2006, La mesure de la dépense, entre comptes et mécomptes, *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°H.S. 1, pp 67-81

Pavis F.

Rope F. 2005, La VAE à l'Université française : entre savoirs et « expérience », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°4, pp 61-85

Schimank U., 2005, *On the Way Towards New Public Management?*, Hagen, Ronéoté

Vinokur A., 2005, « Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs », in A. Vinokur (dir) *Pouvoirs et mesure en éducation*, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série, n° 1, pp 83-108.