
La fin de l'ère des universités ?

La situation actuelle de l'université, prise en étau entre les exigences de la société de la connaissance et les contraintes de sa massification, est critique. Et les réformes que, sans état d'âme, certains veulent lui appliquer, tendent à en faire une simple organisation cognitive au service du développement économique. Parce que les enjeux de la société démocratique sont au centre du devenir des universités, on ne peut pas rester impassible à ce que serait la fin éventuelle de leur ère.

ALBERT BASTENIER

À chacun des moments qui ont scandé son devenir, l'institution universitaire a eu besoin d'élaborer une vision cohérente de ses missions. À chaque fois, au travers d'un dialogue avec les attentes exprimées par la société, elle a été conduite à formuler la conception de la production et de la transmission des savoirs à laquelle elle se ralliait. C'est cette exigence de réflexion au sujet d'elle-même qui se manifeste à nouveau. Elle se laisse voir notamment dans les *disputes* entourant la mise en œuvre de la déclaration de Bologne qui vise l'harmonisation de l'enseignement supérieur au niveau européen. Car ladite harmonisation pourrait bien déboucher, en effet, non pas comme jadis dans ce que furent les épisodes de sujétion de l'université aux pouvoirs religieux ou politiques, mais bien dans sa sujétion aux pouvoirs de l'économie.

LA SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE

La construction de l'Union européenne mais aussi l'évolution mondiale nous ont fait entrer dans ce qu'on appelle la *société de la connaissance*. Paradoxalement toutefois, les formations supérieures y apparaissent plus porteuses d'enjeux économiques et politiques que culturels. Que devrait être l'université dans ce nouveau contexte où les ambitions de la *mondialisation économique* sont parvenues à rattraper et même dépasser celles de l'*universalisme intellectuel* que, depuis ses origines, elle tente d'incarner ? Dans un environnement où paraît s'abolir la différence entre le savoir et la technique, la science et la politique, faut-il conclure que l'université n'a d'autre alternative

que d'infléchir ses enseignements et les savoirs qui s'y cherchent en fonction de leur correspondance avec les critères de l'efficacité productive ? Pour définir ses missions, doit-elle les envisager à partir des exigences d'une société qui tend à se comprendre elle-même comme un marché intégralement compétitif et internationalisé ? N'y a-t-il rien d'autre à faire que de concevoir les savoirs universitaires, leur élaboration et leur transmission, à la manière d'un soutien direct de cette vision bien particulière du *progrès*, formule qui d'un seul mot a longtemps permis à la société moderne de présenter ses objectifs ?

Des vocables comme *excellence scientifique*, *recherche de haut niveau*, *pôle de compétences*, *notoriété au palmarès international de l'enseignement supérieur*, *service à la société...* sont autant de mots à l'aide desquels le milieu académique cherche à se redéfinir lui-même. Ils forcent toutefois à constater que la chose est faite d'une manière très conforme à l'esprit du temps, puisque l'avenir de l'université en vient ainsi à être conçu à la manière d'une performance, de la compétition et de l'accession des chercheurs aux rangs enviables de la sélection internationale. Et surtout comme si, pour répondre aux injonctions de la *modernisation économique*, il n'y avait pas à se soucier des enjeux socioculturels enfouis en elle. En tout cas, à observer ce qui se passe ça et là dans le champ universitaire européen (Charlier, 2008), on en vient à se dire que, sous la conduite de hiérarchies qui se posent comme clairvoyantes mais qui paraissent peu enclines à prendre intellectuellement des risques réels pour leur carrière, plus ou moins ambitieuses mais généralement élues par des académiques dont la majorité semble partager leurs vues, bien des établissements universitaires sont promis à une activité inspirée par une vision fonctionnelle de leur mission : par le biais des sciences et des technologies les plus efficaces, il s'agit de s'imposer comme attractifs pour les jeunes qui veulent monter dans le train des professions rentables et, aux plus doués, de participer à un type de recherche qu'on appelle maintenant la *recherche-développement*.

Ce que désigne la *société de la connaissance*, c'est donc d'abord cela : celle où l'activité intellectuelle et scientifique est pleinement devenue un facteur de production et un enjeu fondamental dans la compétition économique. Bien sûr, ce n'est pas d'aujourd'hui que date la présence d'intérêts industriels dans le périmètre des universités, qui n'ont jamais vécu dans le ciel des idées pures. Le contexte des dernières décennies a cependant radicalisé ce qui pousse à privilégier les savoirs *vraiment utiles*. Cela, dans la mesure où le vieux modèle de l'industrialisation s'est relativement épuisé, la demande d'innovation s'est affirmée fortement et l'économie en mutation a imposé l'idée que c'est par le développement de nouveaux produits que les firmes parviendront à obtenir des avantages comparatifs sur le marché concurrentiel internationalisé.

Face à cela, on a toutefois envie de dire que l'appel aux universités pour qu'elles assument un rôle hautement proactif d'innovation dans le développement économique ne serait pas en soi une chose irrecevable s'il n'était rapidement devenu une sorte de *pense-bête unique*, le cache-misère intellectuel de la pensée courte chez nombre de hiérarchies universitaires au sujet de l'institution que, pourtant, elles engagent.

LA MASSIFICATION DE L'UNIVERSITÉ

Mais la *société de la connaissance* n'est pas que cela. On observe aussi depuis des années une forte croissance de la demande de savoirs de la part de nouveaux publics qui, plus qu'autrefois, aspirent à des qualifications supérieures. Il s'agit principalement des jeunes issus des classes moyennes, socialisés dans les promesses redistributrices de l'État providence et bénéficiaires de la démocratisation de l'enseignement secondaire. L'accès à l'université leur est désormais ouvert et, lorsqu'ils en ont la possibilité, ils privilégient cette voie, non sans raison : ils n'ont généralement pas d'autre patrimoine à faire valoir pour entrer dans la vie active et on les a persuadés que les titres universitaires constituent — mais jusqu'à quand ?¹ — le meilleur bouclier contre le chômage. Beaucoup sont enclins, dans un contexte difficile d'accès à l'emploi, à considérer l'université comme une sorte de succursale de la sécurité sociale. D'où résulte ce que l'on appelle la *massification de l'université*.

L'attrait que l'université exerce sur les individus doit aussi se comprendre à partir de l'emprise de l'*idéologie méritocratique*, la seule encore acceptée par la matrice constitutive de notre société — la *société des individus* — qui a concouru à la mort de toutes les autres. On y croit dans la croissance et aux débouchés promis à ceux qu'elle stimule. Dans toutes les familles, l'éducation scolaire des jeunes est vécue comme un vecteur privilégié, dont on espère qu'il sera celui de leur réussite. Même si ce n'est que pour un nombre réduit qu'elle réalise ce qu'elle annonce, on développe malgré tout des demandes sans fin à son égard.

Tout cela a contribué à l'expansion impressionnante du volume des étudiants que l'enseignement supérieur accueille. Le phénomène est général en Europe : pour l'UE-9, leur nombre a plus que triplé en moins de trente ans, passant 3 à 9,1 millions entre 1970 et 1998 ; dans l'UE-25, on dénombrait 18 millions d'étudiants en 2006 (dont 11,7 millions pour les neuf plus anciens membres). En Belgique, ce volume s'est multiplié par plus de trois, les effectifs de l'enseignement supérieur passant de 125 000 en 1970 à 395 000 en 2006. Quant au territoire qui, depuis 1989, correspond à l'actuelle Communauté française, on y dénombrait en 1970 un effectif avoisinant 50 000 étudiants, qui est passé aux environs de 140 000 en 2005 (dont 48 % à l'université).

Mais cette massification n'est pas une démocratisation. Elle a donné naissance à un enseignement supérieur de plus en plus bureaucratique et trompeur sur l'offre des nombreux programmes séduisants qu'il propose sur le nouveau marché de la formation. Il est resté profondément inégalitaire et est loin de fournir à tous des diplômés ayant une valeur professionnelle.

1 Les spécialistes parlent d'une *inflation des diplômes*. Dans *L'illusion scolaire. Les désillusions de la méritocratie* (Seuil, 2006), Marie Duru-Bellat souligne que l'évolution de la structure de l'emploi et celle des flux de diplômés sont de plus en plus discordantes, et que c'est une mythologie de croire que le nombre des diplômés de l'enseignement supérieur et le niveau des qualifications requises sur le marché du travail s'élèvent de manière parallèle. L'OCDE, principale agence internationale qui contribue à diffuser la thèse du « capital humain facteur de croissance », en vient elle-même aujourd'hui, sans y renoncer toutefois, à mettre en lumière les difficultés de sa mise en application (OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2008).

LA QUESTION DES ÉCHECS

Le problème de l'échec dès la première année d'études s'y révèle très important. Il constitue un défi qui s'explique par différentes raisons. Jouent les aptitudes intellectuelles de nombreux jeunes qui, ayant décidé de fréquenter l'université ouverte à tous, n'ont pas perçu qu'elle fonctionne néanmoins sur une sélection interne plutôt que préalable. La majorité des professeurs a sans doute accepté sa transformation démocratique, mais leur conception de la profession n'a pas pour autant cessé de vouloir en faire un haut lieu des connaissances. L'échec s'explique aussi par des motivations insuffisantes chez ceux qui ont été happés par la massification plutôt qu'ils n'ont réellement choisi d'être là. Il s'explique, évidemment, par des méthodes pédagogiques profondément inadaptées en regard de l'envol quantitatif de la nouvelle population étudiante. Cela surtout au cours des premières années, dont les besoins en encadrement — malgré les efforts consentis pour transformer le premier cycle universitaire en *organisation apprenante* — demanderaient des budgets auxquels nul n'ose réellement songer.

On ne peut ignorer, par ailleurs, que si la pédagogie universitaire ne parvient à se transformer que lentement, c'est aussi parce que, dans un corps professoral lui aussi de plus en plus nombreux, on ne peut espérer que les talents du pédagogue et ceux du scientifique de haut niveau soient fréquemment réunis chez un grand nombre d'individus. La préoccupation pour la pédagogie ne s'est d'ailleurs développée au sein des *universités mammoth* qu'à partir du moment où, ne voyant plus très bien la cohérence de leurs missions, elles cherchèrent à parer au plus visible et intolérable de leur gaspillage. Que dirait-on d'une usine de voitures qui, en bout de chaîne de montage, enverrait 25 ou 40 % de sa production au rebut ?

Quant aux programmes de formation à la pédagogie universitaire mis en œuvre, ils ne sont généralement suivis que par des professeurs débutants, pleins de bonne volonté à l'égard de leurs élèves dans leur nouveau job dont ils ne mesurent pas encore bien les contradictions actuelles. Mais les plus rusés d'entre eux découvrent rapidement, avant que la logique du système n'y pousse ultérieurement un grand nombre d'autres, que, dans la carrière universitaire contemporaine, il compte plus d'être valorisé par ses pairs que par les étudiants. Happés eux aussi par la concurrence scientifique internationalisée, de plus en plus éviteront de s'investir dans la préoccupation locale qu'est l'enseignement, réduisant autant que faire se peut le temps qui lui est consacré pour se dédier aux réseaux de la recherche où se jouent les véritables réputations. Face à cela, les universités qui visent la notoriété internationale devraient certes avoir le courage de reconnaître que, si elles le pouvaient, elles se délesteraient volontiers de la lourde charge que représentent les premiers cycles. Mais, compte tenu du mode de financement des établissements, lié pour l'essentiel au nombre d'étudiants qu'elles drainent, elles ne le peuvent pas. Tout simplement parce que c'est la dotation acquise sur la base du premier cycle qui, pour une part importante, sert à financer les cycles ultérieurs et la recherche.

Malgré tout cela, le niveau des échecs en début de formation est resté stable en Belgique au cours des trente dernières années (aux environs de 55 %). Et, en 2006, le taux des diplômés de l'enseignement supérieur parmi les 25-34 ans, était passé de 22 % en 1975 à 42 %. Toutefois, l'un des objectifs affichés par les chantres de la société de la connaissance est que l'enseignement soit l'instrument d'une élévation générale des qualifications. En outre, contrairement à ce qui est affirmé, il n'est déjà plus du tout évident que, dans l'avenir, le marché de l'emploi (sauf dans certaines catégories précises de professions) saura absorber et satisfaire les attentes du nombre croissant des diplômés du supérieur. Avec M. Duru-Bellat (*op. cit.*), on peut donc se poser la question : pour ne pas se retrouver en face de graves problèmes d'intégration culturelle et sociale, n'aurait-il pas été plus démocratique de se préoccuper davantage des moyens et des méthodes que mettent en œuvre les niveaux d'éducation plus basiques qui préparent à des emplois ne demandant pas une longue qualification scientifique ? Jusqu'ici, ces niveaux basiques ont difficilement joué ce rôle puisqu'ils ont permis qu'un tiers du total de la population ne dispose, au mieux, que d'une certification du secondaire inférieur. Et qu'un nombre important de jeunes quittent le système scolaire sans formation véritable qui les mette à l'abri de l'exclusion².

L'UNIVERSITÉ SELON HUMBOLDT

Ce qui précède conduit à une question fondamentale : est-ce que l'installation dans la société de la connaissance n'est pas, non sans paradoxe, ce qui est occupé à mettre fin à ce que fut l'ère des universités ? Comme l'exprime M. Freitag (1995), leur rôle d'*institution* est occupé à glisser vers celui d'*organisation*. Car on fait d'elles des sortes d'agences sociales ou de simples entreprises affectées au développement et à la transmission des connaissances techniques attendues par le secteur économique comme des facteurs de production. Ce qui est très différent du rôle d'interface entre la culture, les valeurs et la société que, au niveau institutionnel, la tradition universitaire humboldtienne leur conférait depuis deux siècles.

C'est en effet W. Humboldt qui, dans l'Allemagne du XVIII^e siècle, au moment de la crise de légitimité que traversaient les universités héritées du Moyen Âge, fut l'artisan de leur refondation en leur conférant un rôle propre dans le grand mouvement de transformation historique inauguré par l'esprit des *Lumières*. En revisitant l'inspiration de la création des universités au XII^e siècle, il identifia dans l'émergence de la corporation des professeurs et des étudiants dans les cités médiévales, la naissance des *intellectuels* au sens où l'entend la

2 En 2006, parmi les Belges de 25 à 64 ans, 33 % ont un niveau de formation de l'enseignement supérieur (tous types confondus), 68 % ont au moins un diplôme du niveau secondaire complet et 32 % n'ont au maximum qu'un diplôme du secondaire inférieur. Parmi les Belges de 25 à 34 ans, 81 % ont un diplôme du secondaire complet et 42 % sont diplômés de l'enseignement supérieur. À partir de cette année-là, environ 40 % d'une cohorte d'âge obtient une certification de l'enseignement supérieur. Quant au « taux de survie » dans l'enseignement supérieur, il est d'environ 75 % (proportion d'étudiants qui y obtiennent finalement un premier diplôme après leur engagement et d'éventuels redoublements et réorientations dans ce type d'enseignement) (OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2008).

culture européenne. Une communauté de gens voués à l'étude, dont le métier reconnu et qui les fait vivre est de penser et d'apprendre à penser. Et dont tout l'*art* — terme hérité des corporations d'artisans — est ordonné à la recherche collective de la *vérité* comme d'un bien nécessaire et désintéressé.

Bien entendu, tout au long de son histoire, l'université a assumé des tâches fonctionnelles de formation professionnelle et ce n'est pas une nouveauté que de les exiger d'elle. Dès ses débuts, elle forma des médecins, des juristes, des mathématiciens, des philologues etc. Sa préoccupation spéculative initiale n'excluait donc pas l'attention aux savoirs empiriques, et elle intégra plus tard les *nouvelles sciences* qui reconstruisirent les savoirs sur la nature. Mais elle conçut toujours les formations aux compétences de la vie pratique en les associant à la tâche collective de poursuite du *savoir authentique*. Réactualisant la tradition d'autonomie intellectuelle de l'Antiquité grecque, l'université a aussi habilement joué des uns contre les autres, tantôt de la tutelle exercée tantôt des latitudes accordées par les Églises ou par les Princes. Tout en restant sous la dépendance globale des pouvoirs ecclésiastiques et politiques, elle est parvenue, dans le cadre fixé par ses chartes et ses franchises, à bénéficier d'une réelle marge de liberté intellectuelle. L'intégration en elle du débat critique sur les savoirs lui a permis de s'affirmer comme un lieu institutionnel se substituant à l'autorité de la tradition et comme un espace central d'élaboration d'une culture commune. De cette façon, les universités contribuèrent grandement à la formation de l'identité du Continent.

Ce que Humboldt fit voir, c'est que la caractéristique première des universités, indépendamment des vicissitudes qu'elles connurent, fut de ne jamais cesser de reposer sur des valeurs et d'être des lieux d'activité intellectuelle orientés vers la recherche critique de la vérité par la rencontre des savoirs dialoguant entre eux. Tout en suscitant une ouverture à la nouvelle rationalité des disciplines scientifiques qui explosaient à son époque, il s'opposa néanmoins aux conceptions utilitaristes présidant aux *écoles supérieures professionnelles* qui se multipliaient alors. De cette façon, il réhabilita le rôle de référent civilisationnel de l'université.

La refondation de l'université à Berlin en 1809 servit de modèle et, avec des variantes locales, inspira la pensée sur l'université durant près de deux siècles. Ce modèle rencontra certes des limites et ne parvint qu'à honorer relativement ses ambitions. Doit-on dire pour autant qu'il relève d'une mythologie ? C'est en tout cas l'avis de la plupart de ceux qui détiennent le leadership dans la réforme actuelle de l'université. Pour eux, la tradition humboldtienne a fait son temps. Elle est dépassée, disent-ils, et ce ne sont pas les convictions du vieil idéalisme allemand qui pourraient désormais inspirer un modèle universitaire. Au nom du réalisme, il faut admettre que la société de la connaissance et la massification ont profondément bouleversé le cadre dans lequel l'université doit élaborer la vision de ses missions. Même A. Renaut (2002), par exemple, qui voudrait pour sa part que l'on ne s'écarte pas de l'intelligence lucide qui anima Humboldt, se demande quelle applicabilité garde son modèle. Car il fut

conçu pour recevoir moins de 5 % d'une tranche d'âge alors qu'il s'agit actuellement d'en recevoir autour de 40 % pour lesquels l'attente d'un enseignement préparant à une pratique professionnelle l'emporte de façon écrasante.

LA RECHERCHE DANS L'UNIVERSITÉ ENTREPRENEURIALE

De la même façon, si l'on considère que les universités sont vouées à la recherche, il faut admettre que, dans la société de la connaissance, cette recherche occupera une part de plus en plus importante du temps au détriment de l'enseignement. Car, comme partout ailleurs, la compétition y est de plus en plus féroce et on évalue la compétence de ceux qui ne sont plus des *savants* mais des *experts* ou des *techniciens* hyperspécialisés d'un domaine à l'aune des articles scientifiques publiés ou des brevets obtenus. À cet égard, c'est partout la course folle aux demandes de subvention, aux partenariats dans des réseaux interuniversitaires où il faut se placer, aux colloques, séminaires et conférences qui sont autant d'indicateurs d'excellence et de productivité dans le cadre de ce que B.R. Clark (1998) appelle l'*université entrepreneuriale*. En son sein, sont même apparus des faussaires — mais comment s'en étonner? — tentant de bâtir leur carrière sur le mensonge scientifique. Si on peut espérer que la chose demeurera marginale, plus inquiétante pour l'avenir des jeunes qui s'engagent dans cette profession est la multiplication des académiques et scientifiques que la concurrence rend précocement cyniques, parfaitement indifférents aux conditions de perpétuation de l'institution dont ils vivent, parce qu'elle ne leur sert que de base de départ pour leur carrière personnelle qui se joue ailleurs. Ceux-là n'attendent que le découplement des missions d'enseignement et de recherche.

Finalement, dans un contexte de resserrement des subventions publiques, où une part importante des ressources que les universités parviennent à drainer provient des entreprises et des agences supranationales orientées vers la recherche-développement, est-il devenu vain de mettre en garde contre les risques d'une disponibilité à la pénétration accrue du monde économique qui pousse les universités à se penser comme des *entreprises de matière grise* ou des *parcs scientifiques*?

L'expérience des dernières décennies montre que l'université humboldtienne est sur son lit de mort parce qu'elle ne parvient plus à se vouer à la diversité de ses missions devenues contradictoires : préparer non plus une élite restreinte mais une grande masse d'individus à l'exercice de professions directement utilitaires ; poursuivre par la recherche l'élaboration de savoirs nouveaux ; et développer le sens critique des individus en les mettant en garde contre tout assentiment automatique à ce qui, dans la société et par rapport aux savoirs, passe pour normal, établi et légitime.

L'EMPRISE DE LA RATIONALITÉ INSTRUMENTALE

Nul doute que c'est largement à l'hégémonie progressivement acquise par la rationalité instrumentale au sein de l'université que doivent être imputés les divorces dont elle souffre. Sinon, comment comprendre que tout au long du dernier siècle, on s'y soit tant interrogé sur les *secrets de la nature* et, comparativement, si peu sur les *secrets de la culture*, c'est-à-dire sur ce qui demeure caché des sources de la violence et de la domination qui ont permis que la puissance et le bonheur des uns n'adviennent qu'au prix de la soumission et du malheur des autres? De quelle recherche l'université s'est-elle fait le héraut? Le progrès auquel elle dit vouloir contribuer se limite-t-il à une extension infinie de l'emprise des sciences et des techniques sur l'environnement naturel et des personnes?

La question est alors: quel rôle joue l'université lorsqu'elle continue d'affirmer que, bien sûr, son travail repose sur des valeurs et qu'elle est un lieu d'activité intellectuelle orienté vers la recherche critique de la vérité? Perçoit-elle la question que lui pose un sage comme J. Ladrière (2000), lorsqu'il dit que la raison instrumentale tente de prendre totalement le contrôle de l'institution universitaire, et que c'est dans la mesure où l'université prête prioritairement son soutien à cette seule raison-là que, de son côté, elle lui apporte son appui en termes de moyens?

Lorsque M. Freitag (*op. cit.*) dit que les universitaires eux-mêmes en sont venus à concevoir l'université comme une *organisation cognitive* plutôt que comme une *institution culturelle*, il met l'accent sur l'une des manifestations de la contradiction qui gît au cœur de la modernité occidentale. Bien d'autres avaient vu l'urgence d'y faire face, mais il est bon qu'il ait redit les graves ambiguïtés qu'elle engendre au sein de l'université: si cette culture possède massivement le pouvoir de manipuler technologiquement le réel, ce n'est pas, ni pour elle ni pour nous, la garantie qu'elle possède aussi le pouvoir de déterminer ce qui est pratiquement nécessaire et souhaitable dans l'intérêt général.

L'université n'aurait-elle pas à s'en soucier? Par une étrange inversion des moyens et des fins en tout cas, au sein de la majorité des enseignements qu'elle diffuse, elle en est venue à accepter une image de l'homme vu comme un simple serviteur de la progression des sciences, alors qu'il lui avait été promis qu'avec elles, il deviendrait l'acteur libre de sa propre destinée. Et lorsque nombre des réformateurs actuels de l'université serinent qu'il faut la sortir de sa tour d'ivoire, cela semble vouloir dire qu'il faut abandonner toute prétention à un dépassement idéaliste de sa situation actuelle. Ici aussi le réalisme post-moderne devrait mettre fin aux *grands récits* qui, antérieurement, mobilisèrent les sociétés occidentales.

UNE RÉFORME EST-ELLE POSSIBLE ?

Mais alors, que faire ? On a pu dire qu'une caractéristique de la culture occidentale était le regard critique qu'elle s'est rendue capable de jeter sur elle-même. C'est-à-dire le développement d'une capacité de retour lucide sur ses propres œuvres. L'université a assurément joué un rôle à cet égard, irremplaçable même selon G. Busino (2001), puisqu'elle a été admise comme la seule institution qui donne un statut légitime à la critique des conceptions intellectuelles établies. Toutefois, ajoute-t-il, puisque personne n'est arrivé jusqu'ici à concilier le rôle foncièrement déstabilisant de la recherche critique avec le rôle intégrateur de la transmission des savoirs institués, l'université se trouve constitutivement appelée à poursuivre des objectifs qui sont en conflit inévitable entre eux.

Assurément, l'université doit trouver une nouvelle façon d'organiser ses différentes missions, qui n'ont plus la même unité qu'hier entre elles. Il n'est plus possible de demander aux mêmes personnes de se vouer toutes avec compétence à l'enseignement et à la recherche. Il n'y a pas moyen non plus de continuer à y enseigner indistinctement, comme si tous les étudiants étaient des scientifiques en puissance. D'une façon ou d'une autre, il faut donc réorganiser les différents cycles et programmes d'études selon les finalités propres qu'on leur assigne.

Tout cela, on a commencé à le faire. Les malentendus sur l'objectif final restent cependant profonds et graves. Car si tout le monde est à peu près d'accord pour reconnaître que l'université est durablement entrée dans un contexte où il faudra compter avec la domination de l'économie, on se divise toutefois sur la question de savoir s'il est acceptable ou non que ce soit la concurrence entre les *universités du marché* qui soit devenue le critère *décisif* des recherches et enseignements valorisés. Par une telle hiérarchisation des thèmes et des objets d'étude, n'est-ce pas à ce qui est reconnu comme *objet de vérité* que l'on porte atteinte ?

LA POSITION DES RÉALISTES...

À cet égard, il y a la position de ceux pour lesquels il faut être réaliste et s'adapter, pour sortir l'université de l'impasse. Ils font valoir qu'il n'est pas possible d'ignorer ce que sont les sources de son financement. Celles-ci prennent essentiellement en considération la formation des cadres et des experts scientifiques de la société existante. Et à partir de là, on ne sait évidemment que faire avec l'idée que la clarification intellectuelle poursuivie dans les murs des facultés ne vise ni forcément ni prioritairement la *solution des problèmes*, mais notre *capacité d'assumer leur existence*.

Cette vision des choses, adaptative ou duplice, est généralement adoptée par les hiérarchies universitaires qui lient l'avenir de l'institution — mais aussi le leur — aux puissances de l'heure. Elles sont assurées de recevoir divers sou-

tiens. Celui d'une grande partie du corps académique parce que cette vision leur permet d'espérer l'allocation des moyens nécessaires à la machine universitaire existante. Celui aussi des publics potentiels de l'université qui, pour des raisons compréhensibles, n'attendent d'elle rien d'autre qu'un accès à la protection qu'offrent ses certifications scientifiques ou professionnelles.

Indépendamment de l'opportunisme de cette posture, elle est soutenue aussi par ceux que J. Ladrière (*op. cit*) discerne comme les représentants d'une nouvelle conception des savoirs universitaires. Partout se développent des départements de gestion. Mais simultanément, l'université elle-même reformule ses problèmes dans la perspective définie par le concept de gestion : les enjeux intellectuels liés à l'accroissement du nombre d'étudiants et à l'efficacité de leur encadrement, l'organisation de la recherche, les relations avec le monde économique ne sont plus d'abord conçus comme relevant de la quête scientifique, mais d'un souci gestionnaire. Il s'agit de trouver un optimum par rapport à des contraintes, un ajustement des moyens entre divers objectifs. L'idée du savoir véritable n'est pas repoussée par principe, mais recouverte par la nouvelle ambition du projet gestionnaire. Que reste-il alors de l'élaboration d'un travail intellectuel critique qui, pour exister, doit être animé par l'idée, non pas de l'inutilité bien sûr, mais de la gratuité morale ? Car si la dimension morale n'est pas évacuée, elle est ici déduite de ce qui s'observe dans les contraintes de l'environnement existant. Il s'agit en fait d'une réinterprétation instrumentale de la critique universitaire, qui la transforme en un facteur d'efficacité et risque bien de lui faire perdre la force spécifique de son autonomie. Les gestionnaires ne tiennent pas compte de ce que, pour eux comme pour tout le monde, ce qui est admis comme *possible* ne l'est jamais indépendamment d'une interprétation marquée d'idéologie au sujet de ce qu'est ou pourrait être l'avenir de la société. Et l'on retrouve ici la question de l'émancipation humaine par la liberté de l'esprit qui, depuis ses origines, spécifiait l'université. On peut certes dire que c'était son idéologie propre et choisir de s'en détacher. Mais il faut le faire en le sachant et en affichant son choix.

... ET CELLE DE LEURS OPPOSANTS

L'autre position est tenue par ceux qui prétendent qu'il faut radicalement rompre avec les critères étroits de la productivité et de la compétition. Car ceux-ci placent les hiérarchies universitaires dans l'incapacité d'accomplir la tâche que l'on est en droit d'attendre d'elles : l'actualisation de son inspiration originaire. Ces critères ne sont donc rien d'autre que ceux de sa reddition, et leur adoption fait de l'université la gardienne institutionnelle qui reproduit et assourdit en même temps les dissonances propres au mythe d'une modernité qui n'accomplit pas ses promesses. Que dire d'une université dont le plafond paradigmatique fait qu'elle ne se préoccupe plus de grand-chose d'autre que de la promotion de la pensée dominante ? Certains des opposants à l'*université du marché* en viennent ainsi à se demander si les facultés et programmes à orientation professionnelle ont bien leur place dans l'institution. Ne lui font-ils

pas perdre son âme puisque ce ne sont pas les pratiques politico-économiques qui y écoutent le diagnostic scientifique, mais plutôt les techno-sciences et même les sciences sociales qui infléchissent leurs objectifs sous la domination politico-économique ? Il n'y a pas dans cette position l'affichage d'un mépris de principe pour la recherche appliquée qui vise à trouver la solution d'un problème pratique. Le pilotage de certaines recherches par les besoins sociaux et économiques n'est pas à repousser parce qu'il serait un mal en soi. Mais il reste indispensable de réfléchir sur les conséquences que peuvent avoir sur la raison universitaire la logique de l'économie ou celle des politiques publiques lorsque leur poids devient déterminant.

Indépendamment de la pertinence de ces arguments, on ne manquera pas d'observer que ces cris d'alarme émanent généralement de porte-parole des facultés occupées à perdre du terrain en raison de l'hégémonie acquise par la rationalité instrumentale. Ceux-ci évoquent donc volontiers certains épisodes de l'histoire de l'université où, sous d'autres dominations, ses hiérarchies se transformèrent en courtisans, où la recherche et les enseignements furent tirés vers le bas et où certains grands intellectuels — non seulement Erasme, Spinoza ou Leibniz mais aussi Copernic ou Galilée — durent chercher d'autres lieux pour développer leur pensée non conforme. Tout en reconnaissant la nécessité vitale de l'université comme lieu de transmission des hauts savoirs établis, ils font donc valoir qu'il n'est écrit nulle part que la culture doive nécessairement y loger la problématisation prophétique de ses paradigmes. Non plus d'ailleurs, à l'inverse, qu'elle ne puisse en venir à éjecter de son sein les formations professionnelles qui font trop cause commune avec l'ordre établi (Singleton, 2003).

SORTIR DE L'ÉTAU

Prise en étau entre les contraintes de la société de la connaissance et celles de sa massification, l'université s'est enfoncée dans une crise que les tensions actualisées par la mise en œuvre de la déclaration de Bologne n'ont fait que mettre davantage en pleine lumière. Et nul ne peut plus feindre de croire que cette dernière apporte une dimension culturelle dans la construction de ce qui n'apparaissait que trop exclusivement comme l'Europe de l'euro. Pour ceux qui veulent sortir l'université de ses impasses et sauver son inspiration originelle, il ne peut pourtant s'agir ni de revenir en arrière ni de fuir en avant.

Il n'y a pas moyen d'exposer ici un plan de ce que serait l'université optimale et on se contentera de dire que la voie la plus prometteuse, que certains défendent mais pas tous, semble être celle qui, tant pour l'enseignement que pour la recherche, organise l'université non pas selon les clivages disciplinaires traditionnels mais par champ d'application des connaissances : celui des sciences de la terre et de l'environnement ; celui de la santé physique et psychique ; celui des pratiques économiques, la production des biens et de l'organisation du travail, celui de la ville comme entité construite et unité de vie collective ; celui

des rapports sociaux, de la pratique politique et du droit; etc. Car c'est en ne séparant pas les connaissances de l'usage social qu'on en fait que l'université se donne le plus de possibilités de surmonter les contradictions et les souffrances engendrées par leur éclatement, de remembrer les savoirs émiétés dont l'approfondissement et son coût trouvent leur justification non dans l'enrichissement de certains, mais dans la liberté qu'ils accroissent pour tous.

Cette voie permet aussi d'entrevoir une sortie de crise pour l'université de masse telle qu'elle fonctionne actuellement. Par une nouvelle fédéralisation entre elles, ne seraient plus confondues dans le même ensemble indistinct la production, la transmission et l'application professionnelle des connaissances. La notion de fédéralisation est ici décisive, parce qu'elle doit permettre une réelle autonomie entre les différents niveaux de tâche à honorer, qui devront être relativement séparés, mais elle doit garantir en même temps que l'on n'aille pas vers la dualisation de l'université. C'est-à-dire procéder à la hiérarchisation de ses différentes prestations, voire à leur démantèlement et à un délestage de la charge du nombre auquel consentiraient volontiers certains en vue de ne sauver que ce qu'ils croient devoir sauver. Car l'université doit rester le lieu institutionnel de la *dispute culturelle*. Là où, d'une part, se croise l'élaboration des savoirs nouveaux avec les savoirs institués au sein d'une communauté où le travail de chacun est offert à la critique de tous les autres. Et où, d'autre part, tous sont requis à prendre conscience du lien qui existe entre la société, sa culture et les pratiques sociales.

DEUX EXIGENCES

Si l'université doit être ce lieu où la société produit ses catégories conceptuelles, ses sciences et ses techniques d'intervention sur elle-même en se laissant enseigner par son passé et en réfléchissant à son avenir, il est clair qu'elle ne peut le faire qu'en s'inscrivant consciemment dans son époque. Et une telle inscription passe actuellement par deux exigences.

Tout d'abord celle de ne pas travestir les difficultés de l'université en évacuant l'un ou l'autre des termes de la tension qui la traverse. En l'occurrence la tension qui y oppose les différents modes de travail de la rationalité. C'est bien entendu du problème posé par l'hégémonie acquise par la rationalité instrumentale qu'il est question ici. Dans la dynamique du marché mondialisé qui semble emporter l'université avec elle, certains se demandent si elle n'est pas tombée aux seules mains des agents exécuteurs de cette rationalité-là. Il est vrai que les conflits internes à la rationalité qui divisent le champ universitaire renvoient aux rapports de pouvoir qui traversent la société. Or, si la fonction de l'université se spécifie par le refus de l'enfermement intellectuel, par le choix de la diversité et de la stimulation que peut produire la confrontation des points de vue, on observe aussi que les uns y donnent plutôt leur appui à l'ordre social dominant tandis que les autres soumettent tout à l'examen critique en vue de contester l'ordre établi.

Pour que l'institution universitaire continue d'assumer ce pour quoi elle a été inventée, il faut parvenir à dépasser cette tension. Il s'indique donc non pas de la fuir ou de la masquer, mais de l'assumer. De la faire vivre en multipliant les initiatives qui conduisent à l'interrogation et au débat. Nul ne saurait d'ailleurs sérieusement prétendre que le salut de l'université réside aujourd'hui dans le renoncement à la rationalité instrumentale. On ne peut pas la définir que négativement, en ignorant les vertus libératrices dont elle a historiquement donné la preuve. Dans son sillage s'est sans doute établie une dure domination. Toutefois, à l'intérieur de l'université, l'enjeu intellectuel n'est pas celui de l'élimination, mais celui de la responsabilisation de la raison. C'est pourquoi, dans la tension, il faut y maintenir l'exigence d'un débat entre la rationalité instrumentale capable de nous émanciper des déterminismes naturels et la raison critique soucieuse de ce qui est souhaitable du point de vue de la liberté et de l'intérêt général.

L'autre exigence actuelle est de reconnaître qu'il n'y a sans doute pas de tâche plus urgente pour l'université que de redéfinir son projet culturel qui se heurte aux contradictions entre les *impératifs de la haute culture* et la *contrainte du nombre*. Pourtant, comme le soutient A. Renaut (*op. cit.*), l'allongement de la formation générale que représente de fait la massification de l'université ne constitue pas un acquis culturel sans importance que l'on peut négliger sans plus de réflexion. Il y a même peut-être de bonnes raisons de le défendre.

Dans le premier cycle d'études universitaires, qui ne contribue pas à une formation strictement scientifique mais concourt néanmoins à une meilleure employabilité future des étudiants, n'y a-t-il pas une place à reprendre par une finalité de l'université qui s'était peu à peu perdue mais qui s'avère de plus en plus nécessaire dans la perspective d'une société démocratique qui ne peut exister réellement que par la culture du débat : celle d'un éveil et donc d'une capacité à prendre part aux grandes questions que pose le développement des savoirs eux-mêmes. Il s'agirait par là de promouvoir une réinterrogation sur la notion de *progrès* en montrant l'implication des connaissances dans les transformations du monde contemporain en même temps que dans les nouveaux enjeux que ces innovations font naître. À cet égard, les domaines de questionnement ne manquent pas et constituent des défis auxquels les jeunes générations sont sensibles : les dégâts du progrès et la question écologique, la société du risque et le principe de précaution, les enjeux bioéthiques et ceux des neurosciences, etc. Tous ces défis ne peuvent être rencontrés que par un dépassement de l'émiettement catastrophique des savoirs. Et dans le cadre d'une société dont la dynamique induit cet émiettement en même temps qu'une forte atomisation des individus, l'université peut-elle négliger ce rôle qui tout à la fois ouvrirait les étudiants à une meilleure perception du projet de rassemblement qu'exprime l'idée d'université et du sens que peut avoir son offre d'unité par l'articulation des spécialisations autour d'exigences susceptibles d'être partagées ?

POUR UNE RÉFLEXION POLÉMIQUE

Avoir polémique dans tout ce qui précède ne relève pas de l'idéalisme rêveur qu'il y aurait à vouloir échapper aux contraintes de l'histoire, face à quoi les cyniques auraient beau jeu de rétorquer que jamais l'histoire — fût-ce celle de l'université — n'a fait d'omelette sans casser des œufs. Oui, c'est vrai, ici il ne faut pas rêver et on n'imagine pas que le passé fut indemne de controverses et de situations d'influence où intervinrent les pouvoirs des monarques ou des Églises, les mécènes de l'aristocratie ou de la bourgeoisie, les partenariats avec les industriels ou avec les partis politiques qui, tous, cherchèrent à infléchir les programmes, les méthodes et, par là, l'idée que l'université se faisait de ses missions. Mais c'est précisément parce que l'on ne rêve pas qu'il s'agit de réfléchir à propos de ce qui se construit aujourd'hui. ■

Bibliographie

- Burton R. C., *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon Press, 1998.
- Busino G., « Plaidoyer pour l'université », dans *Esprit*, n° 8-9, 2001, p. 23-31.
- Charlier J.-É., « Le racolage des QI de compétition », dans *La Revue nouvelle*, janvier 2008.
- Freitag M., *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, La Découverte/Mauss, 1995.
- Ladrière J., « Université et liberté », dans *L'université dans la tourmente*, sous la direction de A.-M. Dillens, publication des facultés universitaires Saint-Louis, 2000.
- Renaut A., *Que faire des universités ?*, Bayard, 2002.
- Singleton M., « L'universalité de l'université », dans *Repenser le développement et la coopération internationale*, Karthala, 2003.