

Remerciements

Nous remercions les membres du bureau de l'ARE-SER et les relecteurs, Claude Cazalé, Frank Dorge, Michel Espagne, Jacques Fijalkow, Rémi Lenoir, Christine Lévy, Frédéric Neyrat, Bernard Lacroix, Daniel Roche, Ann Thomson pour leur aide dans l'organisation de la journée à l'origine de ce livre et la relecture critique de certains articles. Notre gratitude va aussi à l'École normale supérieure qui a bien voulu accueillir cette journée et à Aline Fernandez, secrétaire de l'IHMC, pour son aide logistique et technique pour la réussite de cette journée et la mise au point du manuscrit et à Marie-Pierre Pouly, pour la traduction du texte de Chris Lorenz.

– Introduction – Universités françaises et universités européennes face au défi de Bologne

Christophe Charle¹

Ce qu'on appelle le « processus de Bologne » a été préparé par la signature par les ministres de l'enseignement supérieur d'Allemagne, d'Italie, du Royaume-Uni et de la France d'une déclaration commune présentée en Sorbonne le 25 mai 1998 « sur l'harmonisation de l'architecture du système européen d'enseignement supérieur ». Selon cette déclaration initiale, il s'agissait d'élargir l'Europe économique et monétaire, déjà bien avancée, à une Europe du savoir, à peine esquissée, puisque l'éducation n'est pas du domaine de compétence directe de l'Union européenne. Pour la faciliter on prévoyait l'articulation des études supérieures en deux cycles, avant et après la licence. Ces idées sont en fait reprises du rapport Attali, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, remis au début du mois de mai 1998 et, rédigé à la demande de

1. Christophe Charle est professeur d'histoire contemporaine à l'Université de Paris I, membre de l'Institut universitaire de France et président de l'ARESER qu'il a fondée avec Pierre Bourdieu en 1992. Il a publié notamment *La République des universitaires (1870-1940)*. Le Seuil, 1994, *Histoire des universités*, PUF, 1994 (avec J. Verger).

Claude Allègre, le ministre également à l'origine de la déclaration de la Sorbonne². Ce rapport reprenait la terminologie anglo-saxonne et préconisait les fameux 3/5/8 (*bachelor/master/PhD*) qui n'avaient pourtant que peu de correspondance dans les systèmes continentaux où les durées d'études et les niveaux de diplôme étaient alors très variables, y compris en France. Un an plus tard, la déclaration de Bologne, à l'issue de la réunion des ministres d'une vingtaine de pays tenue les 18 et 19 juin 1999, reprend certains principes de la déclaration de la Sorbonne. Les signataires s'engagent à : apporter une dimension intellectuelle, sociale et technologique à la construction européenne ; former les citoyens du 21^e siècle autour de valeurs partagées par l'ensemble de l'Europe ; faciliter la libre circulation des étudiants et des enseignants ; élever le niveau de l'enseignement supérieur européen pour lui donner ses chances au niveau mondial.

Les mesures pratiques prévues pour atteindre ces objectifs sont : adopter le système de crédits ECTS (*European Credit Transfer System*) ; promouvoir la mobilité, par le développement des programmes Erasmus et Socrates ; faciliter la coopération par l'assurance qualité ; donner une dimension européenne à chaque enseignement supérieur national ; adopter le système de deux cycles pour faciliter les équivalences de diplôme et la mobilité professionnelle. La durée du premier cycle est fixée à trois ans, celle du second n'est pas précisée.

Tous ces principes ont été peu à peu mis en œuvre et ont donné lieu à d'importantes réformes dans la plupart des pays avec des décalages entre le nord et le sud de l'Europe.

2. Pour un modèle européen d'enseignement supérieur : rapport de la commission présidée par Jacques Attali, Pascal Brandys, Georges Charpak, Serge Feneuille, Axel Kahn, etc., Paris, Stock, 1998. Pour un historique de cette transformation dans une perspective européenne, voir S. Garcia, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques. La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, mars 2007, n° 166-67, p. 80-93.

Il est frappant, en tout cas pour la France, de voir comment une initiative française produite par la nécessité de remédier à une spécificité nationale, la coexistence des universités, des grandes écoles, des grands établissements et des filières professionnelles (IUT, IUP, STS³), est maintenant justifiée par un cadre européen, et même mondial, contraignant alors que c'est cette initiative qui a justement donné naissance au processus d'harmonisation longtemps repoussé au niveau européen par peur pour chaque État de perdre son identité culturelle.

À partir du moment où la stratégie de Lisbonne, adoptée en 2000, a repris ces objectifs pour appuyer le projet d'une Europe compétitive fondée sur « l'économie du savoir » la boucle enclenchée en 1998 s'est trouvée bouclée, mais les finalités ont complètement changé. Les mots d'ordre sont maintenant la qualification de la main-d'œuvre pour s'adapter aux transformations économiques en direction d'une économie de services et du savoir, la préparation à une recherche en prise sur les besoins économiques, la coopération internationale entre des diplômés européens ayant bénéficié, dès leurs études, de séjours à l'étranger et donc à même de s'adapter à des environnements nationaux et culturels différents à mesure que les entreprises s'internationalisent. Loin de donner un supplément d'âme culturel et civique à l'Europe, c'est plutôt l'enseignement supérieur qui se trouve soumis aux principes généraux, économiques, voire économicistes de l'Europe des Six initiale : marché ouvert, concurrence, compétitivité, efficacité⁴. Loin de préserver la diversité culturelle et l'échange entre des traditions intellectuelles, ces nouveaux objectifs aboutissent à une

3. Institut universitaire de technologie, Institut universitaire professionnel, Section de techniciens supérieurs.

4. Voir dans le présent ouvrage la contribution de Chris Lorenz, « L'économie de la connaissance ».

normalisation rigide qui ne tient compte ni des spécificités disciplinaires, ni des particularités régionales ou nationales, ni même de la diversité des rapports des individus à la demande d'enseignement supérieur ou des diverses fonctions possibles de l'enseignement supérieur.

Dans cette dérive, le plus frappant c'est que la France, connue pour son incapacité à réformer sans secousse son enseignement supérieur, réputée pour son attachement à son identité intellectuelle forgée depuis le classicisme et les Lumières et dont les étudiants, encore récemment, ont mis en échec une réforme du contrat de travail décidée d'en haut, le CPE, ait à la fois enclenché ce processus de normalisation et appliqué ces mesures sans finalement trop de conflits, ni de résistance. On peut avancer à ce sujet trois ensembles d'explications :

1) Les années où se sont mis en place la réforme du LMD, 2002-2005, correspondent à une remontée du chômage et notamment du chômage des jeunes diplômés après les années euphoriques pour l'emploi du ministère Jospin. Le sentiment de fragilité de l'économie française redoublé par la crise traversée par le principal partenaire de la France, l'Allemagne, et la montée de l'inquiétude face au dynamisme des pays émergents (Chine, Inde, Brésil) ou des nouveaux pays intégrés dans l'Europe des 25 ont rendu plus aiguë, dans les jeunes générations, la perception de cette compétition généralisée et de la lutte nécessaire pour le maintien du statut social par les études. Cette inquiétude sur un avenir de plus en plus bouché est apparue au grand jour lors du non au référendum sur la Constitution européenne de 2005. Le discours sur la professionnalisation des études, sur la simplification des parcours et l'obtention rapide des diplômes s'en est trouvé conforté.

2) Comme le montrent plus loin Brice Le Gall et Charles Soulié, les transformations de l'offre d'enseignement supérieur produites par la décennie 1990 commencent aussi à

faire sentir leurs effets⁵. Les disciplines académiques traditionnelles sont de plus en plus concurrencées par de nouvelles disciplines définies, non par des méthodes ou des traditions intellectuelles, mais par des objets ou des domaines d'intervention et en prise directe sur la demande sociale, économique ou professionnelle. De même, les diplômés à valeur générale auxquels elles aboutissaient sont de plus en plus surclassés par les diplômés professionnels. Or les effectifs des étudiants et des enseignants de ces disciplines se sont beaucoup accrues par rapport à ceux des disciplines traditionnelles et pèsent de plus en plus lourd dans les orientations stratégiques des universités qui, en France, sont moins pluridisciplinaires qu'ailleurs du fait des découpages issus de mai 1968. Ces nouveaux domaines reprennent partiellement les objectifs affichés par les réformes du LMD et sont ainsi confortés dans la nouvelle « économie du savoir » en construction. Au sein du droit et des sciences économiques, c'est la gestion qui s'est le plus développée (+ 120 % entre 1992 et 2002), soit une discipline plus professionnalisante encore que le droit et les sciences économiques. En sciences, les universitaires s'alarment, à juste titre, du déclin des sciences théoriques ou fondamentales, mais ils oublient de signaler la croissance notable des effectifs des disciplines appliquées ou en interaction avec les nouvelles industries : informatique (+ 90 %), mécanique (+ 64 %), sciences de l'ingénieur. En lettres et sciences humaines, ce sont les disciplines récentes, elles aussi en interaction avec les transformations économiques et sociales contemporaines (études relatives au sport, à la communication, aux sciences de l'éducation, à l'aménagement), qui se développent le plus vite (+ 111 %) au détriment des disciplines académiques

5. Voir aussi S. Faure et C. Soulié, « La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 164, septembre 2006, p. 71.

tournées vers l'enseignement ou la fonction publique ou le rapport au passé (histoire, philosophie, lettres) (+ 21,4% seulement).

3) Cet aggrèvement rencontre parfaitement les objectifs assignés à l'enseignement supérieur par le processus de Bologne. Sous peine de perdre encore leur influence, les disciplines traditionnelles doivent proposer à leur tour aux étudiants des débouchés analogues à ceux de ces nouvelles disciplines puisque la seconde massification de l'enseignement supérieur répondait à une demande d'études supérieures pour se garantir contre le chômage et la déqualification qui avait déjà touché les bacheliers. C'est pourquoi aussi, et c'est un troisième phénomène qui a facilité l'adoption du LMD, les diplômes à finalité professionnelle se sont multipliés au détriment des diplômes classiques demandant des qualifications ultérieures pour accéder à un emploi. Les DESS (aujourd'hui master professionnels), les licences professionnelles, les préparations aux concours ouvrant sur les emplois publics, la multiplication des stages intégrés aux études ont répondu aux attentes d'étudiants issus de milieux moins favorisés et anxieux de rentabiliser le plus vite possible leurs études, d'autant plus que les taux d'échecs en premier cycle allongeaient notablement, pour nombre d'entre eux, la durée des études pour accéder aux deux premières années ou à la licence.

Fonctions affichées du LMD et fonctions réelles

Cette rencontre entre le discours officiel, accompagnateur de la réforme du LMD, et les attentes de nouvelles générations d'étudiants repose cependant en partie sur un malentendu et sur un faux-semblant. Si les enseignants critiques des processus en cours n'ont pu se faire entendre et si les organisations étudiantes n'ont pas réussi à mobiliser les étudiants

contre les effets pervers des réformes, c'est parce que les illusions entretenues par ce discours restent séduisantes.

Les faux-semblants des nouveaux diplômes

Le niveau de référence est maintenant la licence et non plus le DEUG, diplôme d'études universitaires générales (deux premières années), qui a, de fait, disparu et était presque devenu un stigmaté tant le discours de dénigrement du premier cycle était répandu en raison de l'échec massif de certaines catégories d'étudiants refoulés des filières sélectives ou issues de baccalauréats non généraux. Mais le changement d'étiquette ne suffit pas à masquer la cruelle réalité : l'étudiant qui ne dépassera pas la deuxième année n'a, de fait, plus de diplôme comme auparavant. Il n'a plus qu'un «niveau» L2 et ne distingue plus son curriculum vitae de celui d'un bachelier ordinaire que par deux années terminées par un échec, ce qui n'est pas du meilleur effet dans une candidature à l'emploi. De même, celui inscrit en master qui arrêté à la fin de la première année ou n'est pas autorisé à continuer en M2, n'a plus de diplôme reconnaissant son année supplémentaire par rapport au L3, comme c'était le cas avec l'ancienne maîtrise.

L'application de la réforme universitaire «à moyens constants» a obligé, dans les universités moyennes ou petites qui ne disposaient pas d'effectifs suffisants pour créer toutes les options, à inventer des mutualisations d'enseignement de disciplines voisines, pour satisfaire aux contraintes des maquettes, tout en rassemblant des effectifs pas trop ridicules devant chaque enseignant. Cette logique compatible et de rationalisation, liée aux infrastructures de salles disponibles et aux services à assurer, va souvent à l'encontre de la cohérence intellectuelle et professionnelle puisque'elle renvoie avant tout aux rapports de force entre les disciplines selon les lieux et les universités. Sur le papier, tel master de l'université X vaut tel master de l'université

Y puisqu'ils comprennent le même nombre de « crédits ». Mais, dans un cas, on aura un patchwork d'enseignements empilés pour atteindre l'horaire global, dans l'autre on aura une combinaison d'enseignements ayant de réelles relations de complémentarité et donnant une qualification effective pour une profession ou un travail de recherche. Dans la perspective de la concurrence généralisée entre les universités d'un même pays, mais surtout entre les universités de divers pays, la radiographie interne de la composition des diplômes théoriquement équivalents est donc amenée à se développer en fonction des exigences des employeurs pour dégager le bon grain de l'ivraie, c'est ce qu'on appelle dans le jargon technocratique européen, « l'assurance qualité ».

Ceci est déjà mis en pratique. Les secteurs les plus acquis à l'esprit de compétition et de rentabilité professionnelle ont déjà organisé des sortes de jeux olympiques des classements de filière : les grandes écoles de commerce françaises se flattent ainsi de leur place dans les classements internationaux de MBA (*master of business administration*). Dans *Le Journal du management* du 11 octobre 2006, qui reprend le classement du *Financial Times*, on peut ainsi lire : « Dans les cent premières *business schools*, on trouve cinquante-sept établissements américains, vingt-sept européens, sept canadiens, deux australiens et deux chinois. » Trois écoles françaises y figurent l'INSEAD 8^e, HEC 22^e et l'ESCP-EAP 99^e. Les principes du classement ont le mérite de la simplicité la plus matérialiste : le salaire perçu trois ans après la fin du MBA, la croissance du salaire obtenu grâce au MBA, le taux d'emploi de la promotion trois mois après la fin du MBA, la proportion de femmes par promotion, la proportion d'étudiants étrangers, la mobilité internationale. Comme la réputation de ces établissements repose sur les réseaux d'anciens qu'ils placent et qui facilitent la carrière des nouveaux, on voit comment un tel classement provoque un avantage cumulatif. En retour, ces *business schools* peuvent réclamer des droits supérieurs pour

recruter des enseignants réputés dont les carnets d'adresses faciliteront les carrières des nouveaux diplômés⁶. Le droit d'entrée est à la hauteur de l'avantage promis : 69 840 dollars par an pour la Harvard Business School, deuxième du classement mondial, qui assure, d'après le classement cité, le salaire le plus élevé à ses diplômés au bout de trois ans, soit 152 733 dollars par an. Autrement dit, deux années d'études sont remboursées par un an de salaire, le ratio n'est pas mauvais, comme diraient les économistes.

On va probablement assister, *mutatis mutandis*, à des compétitions identiques dans le reste des disciplines : le taux de sélection de tel master d'une grande université sera un moyen d'asseoir sa valeur marchande externe pour le placement de ses diplômés à la sortie. L'esprit de concours étant déjà très développé dans l'enseignement supérieur français, y compris dans les disciplines les plus canoniques, il n'aura pas de difficulté à s'installer dans ce qui lui échappait encore.

Le renforcement des écarts

Mais cette compétition, gage de progrès dans l'idéologie d'accompagnement du LMD, présente une contrepartie négative dont les diplômés, selon leur milieu d'origine, leur lieu d'études et leur possibilité ou non d'attendre et de choisir en fonction de leur urgence à terminer leurs études, vont faire, ou font déjà, la cruelle expérience. La circulation, théoriquement facilitée par ces harmonisations via les ECTS, renforce en fait les écarts et les avantages acquis. Les universités, selon leur ancienneté et leur centralité, les filières, selon leur caractère sélectif et le prestige de leurs débouchés, sont déjà fortement hiérarchisées en France et, en outre, dominées par le secteur sélectif des grandes écoles. Ces dernières entrent à leur tour dans la compétition

6. < <http://management.journaldunet.com/reperes/mba.shtml> >, « Trois écoles françaises parmi les cent meilleurs MBA du monde ».

puisqu'elles peuvent désormais délivrer des masters et des doctorats et attirer ou accueillir de plus en plus d'étudiants et d'enseignants étrangers puisque leurs diplômes ont maintenant une valeur d'échange européenne et internationale, ce qui n'était pas le cas autrefois. C'est ici que la rhétorique de la circulation européenne des diplômés révèle son caractère fallacieux. Un pourcentage limité d'étudiants accède actuellement aux programmes d'échange européens : en 2003-2004, on dénombrait 20 981 étudiants « Erasmus » originaires de France pour 2 millions d'étudiants inscrits, soit une chance sur cent de partir. À l'intérieur même de la France, le changement d'université est déterminé par les ressources financières et sociales des familles (en particulier à cause de l'insuffisance du logement étudiant dans les plus grandes villes aux universités les plus prestigieuses). Or la dégradation des capacités financières des étudiants depuis 1998 est avérée par des études récentes⁷. Cet accès aux avantages du nouveau système est donc immanquablement corrélé aux profils socio-éducatifs des étudiants, faute de mécanismes publics compensateurs.

Bien entendu, la rhétorique néolibérale de justification ne reste pas sans voix devant cette objection de (bon) sens social. Elle répondra, s'inspirant de ce qui se pratique dans certains pays anglo-saxons, qu'il suffit de se donner les moyens d'accéder au meilleur des systèmes universitaires en empruntant l'argent nécessaire au financement du déracinement ou au paiement des droits des systèmes les plus prisés. Le tenant de l'égalité des chances de départ répondra tout aussi simplement qu'un tel investissement n'a de sens que

7. L. Bronner, « Les capacités financières des étudiants se sont fortement dégradées », *Le Monde*, 6 septembre 2005. Rapportée au PIB par habitant, la contribution nette des étudiants français au financement de leurs études supérieures est même paradoxalement supérieure à celle d'un étudiant américain moyen : 18,9 % contre 17,2 %. En Allemagne, elle n'est que de 14,2 %, mais par contre de 24,5 % au Royaume-Uni.

pour les filières menant à coup sûr à des postes suffisamment rémunérés pour éponger ensuite l'endettement initial. Or il est clair que bien peu de secteurs professionnels peuvent aujourd'hui assurer de telles perspectives et que, dans les autres cas, les plus nombreux, une telle mise initiale pour un débouché professionnel ou financier aléatoire est un marché de dupes caractérisé. Surtout, même si l'on mettait entre parenthèses les déséquilibres entre l'offre et la demande, est-il profitable pour la société que l'arbitrage entre filières ne se fasse qu'en fonction de la règle économique coût/efficacité⁸ ? On voit déjà, en médecine, les effets ravageurs de telles logiques : des branches entières de la médecine, pourtant utiles socialement, sont abandonnées aux médecins étrangers sous-payés ou même non pourvues parce que les clientèles solvables y sont moindres ou les inconvénients matériels de l'exercice du métier considérables (assurances excessives pour les chirurgiens, frais d'installation pour les zones urbaines les mieux achalandées ou les branches hautement techniques, lieux peu hospitaliers d'exercice dans les campagnes dépeuplées et vicillissantes pour les médecins généralistes, contraintes horaires et stress croissant pour les urgentistes).

Les problèmes non résolus

Cette expérience française, malgré les spécificités tenant à l'histoire particulière d'un enseignement supérieur jamais remis de la grande coupure révolutionnaire et impériale, présente, malgré tout, une valeur d'enseignement pour d'autres pays, comme ceux du sud de l'Europe. Ceux du nord ou

8. C'est le fondement théorique par exemple du rapport des économistes Philippe Aghion et Elie Cohen, *Éducation et croissance*, Paris, La Documentation française, 2004. Concernant le débat en Angleterre sur le principe de l'emprunt pour études, voir dans le présent ouvrage la contribution de Cécile Deer, « La Grande-Bretagne à la croisée des chemins : entre volonté politique et logique économique ».

le Japon beaucoup plus avancés sur la voie du marché universitaire peuvent servir à des mises en garde contre nos apprentis réformateurs qui tentent de séduire les politiques en panne d'idées et de crédits.

Les différentes contributions qu'on va lire attestent que les processus de transformation des universités en Europe présentent d'incontestables analogies. Elles sont liées aux principes communs qui animent les responsables politiques, administratifs et même certaines fractions de la communauté universitaire acquises à ces réformes ou qui en tirent des bénéfices incontestables : insistance sur la professionnalisation, imposition de procédures de gestion empruntées aux entreprises, justification de procédures sélectives à certains niveaux, jeu sur la concurrence entre les fragments d'université, sur la hiérarchisation entre les universités à l'intérieur d'un même pays, entre les universités à l'échelle européenne et surtout mondiale. D'où la mise en avant des classements, des enquêtes de satisfaction et la mesure quantitative des performances : taux d'échec, taux de diplôme, nombre de publications, de prix décernés aux travaux, de brevets déposés par les laboratoires, degré d'internationalisation, etc. Ces items fondent les classements internationaux comme celui de l'Université Jiao Tong de Shanghai ou du *Times Higher Education Supplement*⁹.

Mais les universités européennes, et les universités françaises en particulier ne sont pas pour autant au même point

de leur application. Il existe un écart considérable encore visible entre l'Europe du nord-ouest (Angleterre, Pays-Bas, pays scandinaves) très avancée dans l'application de ces principes et très ouverte sur le monde extérieur et l'Europe du sud (Espagne, Portugal, Grèce), très marquée par un héritage historique et retardée par la période de stagnation de régimes dictatoriaux prolongés jusqu'aux années 1970. L'Italie et la France sont dans une situation intermédiaire ainsi que l'Allemagne mais pour des raisons différentes. Leurs élites économiques et scientifiques sont fascinées par le modèle américain, mais leurs élites politiques et administratives sont divisées sur la gestion d'un héritage historique très lié à un rôle central de l'État dans l'éducation et surtout tiraillées entre les demandes des universités centrales, d'ores et déjà capables d'entrer dans la compétition internationale, et les inquiétudes d'une masse d'établissements nés de la décentralisation et de la massification récentes qui ont tout à perdre dans ces processus et font pression sur les élus locaux pour ne pas être oubliés dans la redistribution des cartes.

La nécessité de penser à une autre échelle et dans un autre cadre

Le fonctionnalisme et l'économisme dominants laissent penser que ceux qui échappent encore au processus vont se rapprocher des pays les plus intégrés à celui-ci au nom de l'internationalisation elle-même. Les pays les plus « en retard » sont aussi ceux où les réformateurs trouvent le plus d'arguments positifs pour défendre leurs réformes puisque ces pays souffrent d'incontestables défauts hérités de la « vieille » université qu'il conviendrait de corriger, qu'on soit favorable ou non au processus de Bologne. Toute la question est de savoir si les réformes annoncées régleront réellement ces défauts ou n'accentueront pas la dualisation des systèmes entre des secteurs « adaptés » au nouveau cours et d'autres

9. Le décalage des résultats entre ces deux classements ne manque pas d'ailleurs d'interroger sur la combinaison des critères retenus et surtout leur pondération hautement empirique qui en relativise la signification. L'entité « université » ne signifie rien puisqu'on additionne sous cette entité, selon les cas, des institutions de recherche, des écoles professionnelles ou des conglomérats hétérogènes de taille très inégale (de un à trois ou quatre) et aux ressources financières pouvant aller de un à dix. Comparerait-on, en économie, les performances d'une multinationale et d'une entreprise moyenne, une firme multidivisionnelle et une « jeune pousse » spécialisée ? (voir les données résumées dans *Le Monde* du 14 décembre 2006 et le *Times Higher Education Supplement*, n° 5, novembre 2004).

tombés en déshérence parce qu'irréformables et surtout sans intérêt dans la «compétition» internationale.

De ce point de vue, la France, comme souvent en Europe, offre le kaléidoscope de tous les états du champ universitaire européen dans un seul pays. Elle possède un segment déjà complètement intégré aux nouveaux principes de management (secteur d'élite et grandes universités scientifiques et médicales principalement parisiennes). Grâce à la mise en place en cours des Pôles de recherche et d'enseignement supérieur et au vote de la loi récente sur le gouvernement des universités, ces établissements vont obtenir l'autonomie financière et la taille critique pour mener des politiques analogues à certaines grandes universités anglaises ou américaines : partenariat avec des entreprises, accords internationaux, financement mécatonale de nouveaux enseignements finalisés par la demande extérieure.

Avec le LMD et l'europanisation, l'objectif est maintenant d'opérer une sélection darwinienne des éléments les plus performants des universités intermédiaires ou des établissements professionnels qui peuvent trouver des niches dans ce nouveau marché comme recours pour les étudiants des pays moins nantis et pour les étudiants exclus du secteur le plus compétitif. Quant aux segments exclus du secteur compte soit sur la baisse démographique pour progressivement les regrouper ou les fermer, soit les cantonner à une fonction de collège universitaire initial ou de filière professionnelle courte. L'exemple anglais montre que ce processus a eu lieu pour les universités de deuxième rang, lot de consolation pour les étudiants étrangers mobiles qui ne peuvent s'offrir les «grandes» anglo-saxonnes aux droits d'inscription trop élevés.

En rester à ces constats, ou à ce fatalisme du probable, risque de faire verser dans le cynisme ou la désespérance. C'est d'ailleurs le principe de ces réformes où les universitaires sont censés se situer dans un marché de formation et

de recherche : acheter ou corrompre ceux qui peuvent en tirer quelque bénéfice personnel si leur discipline ou leurs compétences leur fournissent le moyen d'être du bon côté du système nouveau ; convaincre les autres qu'il n'y a pas d'alternative et que, s'ils ont mal joué dans le nouveau jeu, c'est de leur faute.

En fait, les liens établis entre les divers processus n'ont rien d'automatique malgré la dénonciation apocalyptique convergente des ultraconservateurs et des pseudo-révolutionnaires qui en fait se désintéressent de l'Université, soit parce qu'ils sont dans un autre monde, soit parce qu'au fond ils méprisent cet espace social comme renfermé, abscons, médiocre, passiste, individualiste, etc. L'ARESER, en donnant ici les pièces du dossier et en proposant les analyses de chercheurs de disciplines, de générations et d'origines nationales différentes n'entend nullement défendre dans tous ses aspects «l'ancien régime» qu'a réformé la mise en place du LMD. Dès 1997, nous avions critiqué les effets pervers de la multiplication des petites structures universitaires qui enferment les étudiants dans un choix d'options limité et favorisent le clientélisme pour le recrutement ou les fausses filières pour maintenir les postes¹⁰. Si le LMD remet un peu d'ordre et de cohérence, ce ne sera pas un mal¹¹, mais nous savons malheureusement que ces processus se feront en accroissant de nouveau les inégalités sociales et régionales que la démocratisation des années 1980 avait un peu atténuées. Surtout, il n'a en rien touché aux travers pédagogiques des cours magistraux responsables d'une bonne part des taux d'échec des premières années. Il trahit ainsi la

10. Cf. ARESER, *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Paris, Liber, Raisons d'agir, 1997.

11. En fait le premier bilan établi par la Cour des comptes sur les universités d'Île-de-France démontre au contraire une complexification croissante de l'offre de diplômes, inverse des objectifs de la réforme.

justification par l'ouverture de la déclaration initiale de la Sorbonne.

Le niveau master est celui où les effets pervers non assumés de la réforme sont les plus évidents. Le fait de mettre en place un cycle de deux ans, sans résultat intermédiaire, décourage une partie des étudiants qui trouvaient dans l'ancien modèle un diplôme spécifique à bac +4 qui avait une réelle valeur et attestait d'une qualification originale par rapport à la seule licence (il avait d'ailleurs été adopté comme niveau de référence pour l'ancienne licence en droit). Désormais, si l'on ne persévère pas jusqu'au diplôme final, on perd son temps. Comme c'est aussi le moment où les étudiants, puisque les horaires sont moins lourds, commencent à chercher des petits emplois pour compléter leurs ressources, la réforme va accélérer les abandons et faire remonter le taux d'échec. Des statistiques partielles l'indiquent déjà: le rendement théorique du deuxième cycle est tombé de 90% dans la décennie 1990 à 74% pour les masters au début des années 2000¹². Le nombre d'inscrits en master dans les universités est en baisse: 491 634 en 2003-2004 contre 476 741 en 2005-2006, soit une baisse de 3% en trois ans.

En outre à l'issue de la licence, les étudiants qui poursuivent leurs études préfèrent les masters professionnels aux masters recherche espérant y trouver de meilleurs débouchés. Une partie de ceux qui optent pour les masters recherche le font surtout par défaut ou par dépit d'être refusés dans les masters professionnels, ce qui diminue leur motivation et donc leur capacité d'aller jusqu'au bout en fonction d'un véritable projet intellectuel.

Au niveau du doctorat, on constate un phénomène identique malgré la sélection drastique initiale: les disciplines scientifiques qui disposent massivement de bourses ou d'al-

locations ont beaucoup plus de chance de permettre à leurs doctorants de soutenir leur doctorat et de respecter le délai légal, fixé de manière totalement irréaliste pour les sciences humaines et sociales, à seulement trois ans, alors que la durée moyenne constatée dans ces disciplines pour terminer une thèse est d'environ le double. Or, dans ces disciplines, les allocations sont beaucoup plus rares et l'investissement intellectuel pour atteindre à un niveau satisfaisant beaucoup plus lourd qu'autrefois étant donné la compétition croissante pour les postes universitaires ou de recherche avec la fin de la croissance démographique des effectifs étudiants et enseignants. N'ont donc la possibilité de finir dans les temps et avec un résultat satisfaisant que les étudiants les plus privilégiés: les allocataires, les anciens élèves des écoles normales supérieures, ceux admis dans des institutions de recherche à l'étranger comme la Casa de Velázquez, l'École française de Rome ou d'Athènes, le Centre Marc Bloch de Berlin, l'Institut européen de Florence, etc., ou encore ceux appartenant à des familles suffisamment nanties pour les entretenir le temps de la recherche.

En sens inverse, la précarité, qui se développe sous forme de « bourses », de post-docs, de vacances, de travaux alimentaires, avant d'accéder à un poste, même quand on est nanti du titre de docteur, conduit à un gaspillage d'énergie pour bâtir de pseudo-projets et de pseudo-équipes qui trompent facilement de faux experts nommés pour leur docilité à promouvoir les thèmes de recherche à la mode décidés par les technocrates. L'évaluation quantitative des dossiers en compétition pousse à la « colloquite » et à l'inflation d'articles dédoublés qui ne font que ressasser les mêmes sujets sous des emballages différents.

Les universités anglo-saxonnes, dont on nous vante la créativité, sont en proie dans ces domaines à des modes intellectuelles aussi stérilisantes que les appels d'offres techno-

12. Ratio calculé par Guy Burgel à partir des statistiques de l'Éducation nationale dans *Université, une misère française*, Paris, Hachette, 2006, p. 46-47.

cratiques à la française orientés par les priorités de l'heure¹³. Ces mêmes universités, que l'on situe dans les médias au premier rang international en fonction de critères issus des sciences de la nature, sont beaucoup moins performantes pour ces mêmes raisons en sciences humaines et sociales. Les carrières et les promotions étant essentiellement fondées sur l'évaluation individuelle de l'activité de recherche visible par la publication, les départements d'humanités et de sciences sociales ne produisent pratiquement pas de travail collectif ni de grandes enquêtes de longue haleine puisque ce qu'on évalue ce sont des individus ou des départements, collection d'individus rassemblés là par le hasard des stratégies individuelles et de la cohabitation des générations.

Enfin le principe de rentabilisation au fondement de la réforme du LMD repose sur une vision politique et sociale qui est à l'opposé de la tradition continentale des universités qui assurait un État providence minimal en matière éducative. L'augmentation des droits d'inscription (en cours de façon rampante ou massive un peu partout) prétend responsabiliser les étudiants et leur faire rembourser par avance les gains futurs qu'ils tireront de leurs études (cette analyse renvoie à la théorie du capital humain). Cette vision capitalistique de l'investissement éducatif présente cependant deux faiblesses majeures :

a) La croissance globale du niveau d'éducation lamine mécaniquement l'avantage comparatif tiré de cet allongement de la formation. Ce qu'on appelle en France le « malaise des classes moyennes » ou le sentiment que l'ascenseur social est « en panne » en est la perception confuse mais sa réalité objective est établie par de nombreuses enquêtes¹⁴.

13. Cf. F. Cusset, *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze et Cie, et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, Paris, La Découverte, 2003.

14. L. Chauvel, *Les Classes moyennes à la dérive*, Paris, Le Seuil, 2006 ; pour une comparaison internationale, voir O. Zunz, L. Schoppa, N. Hiwatari (eds), *Social Contracts*

b) Les profits à tirer de « l'investissement éducatif » sont très inégalement répartis entre les filières, cette répartition changeant elle-même en permanence en fonction des transformations des secteurs économiques. Or il est bien difficile d'anticiper aujourd'hui pour les générations actuelles, vu la reconfiguration mondiale des rapports de force entre les différentes économies ce qu'il en sera dans quinze à vingt ans. La réponse à cette objection est le principe affirmé officiellement de « l'éducation tout au long de la vie » et la reprise d'étude en cours de vie professionnelle, mais cela suppose qu'on soit libéré des endettements initiaux que cette même vision capitalistique de l'investissement éducatif induit, d'où un cercle vicieux.

Contre cette vision purement individuelle, il faut souligner que la société tout entière bénéficie de cette amélioration globale du niveau d'éducation de ses futurs cadres moyens et supérieurs puisque ce sont les catégories que forment maintenant les établissements universitaires. En fermant le robinet d'accès en fonction des ressources d'origine ou de la capacité à prendre des risques des nouvelles générations, elle contribue certes à la conservation des privilèges hérités et révèle ainsi son véritable visage socialement conservateur, ce que démontre pratiquement l'expérience américaine où l'accès ou non aux meilleures filières des bonnes universités, lui-même lié au milieu social, prédétermine le niveau de salaire accessible. Mais, ce faisant, elle contredit son principe libéral théorique qui est de donner leur chance au maximum d'individus pour que, la sélection future étant plus juste grâce à un panel plus large de candidats, les meilleurs

Under Stress. The Middle Classes of America, Europe and Japan at the Turn of the Century, New York, Russell Sage Foundation, 2002 ; et, pour une vision historique de longue durée : C. Charle, « Les classes "moyennes" en France, discours pluriel et histoire singulière (1870-2000) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 50-4, octobre-décembre 2003, p. 108-134.

soient meilleurs que ceux sélectionnés auparavant sur des échantillons biaisés *a priori* par des critères socioculturels ou l'héritage financier. Elle contribue donc à casser l'espoir et la croyance dans l'utilité de l'effort puisqu'elle montre que, dès le départ, l'argent et l'origine sociale et/ou géographique conditionnent tout, comme c'était le cas dans l'université du 19^e siècle et du premier 20^e siècle. Elle entretient en outre des rentes de situation au profit des plus nantis et contre-vient donc à ce qu'elle affirme au départ : que le meilleur gagne¹⁵.

Ceux qui abandonnent le terrain des principes sociaux généraux se réfugient souvent dans un raisonnement fiscal alternatif. Il s'agit, en diminuant les charges de l'État qui finance très majoritairement l'enseignement supérieur en Europe, de faire baisser la pression fiscale sur les classes moyennes supérieures et de ne plus faire payer les classes populaires peu présentes dans l'enseignement supérieur mais qui le financent sans le savoir via les taxes indirectes. Pour se donner malgré tout un visage social, ces tenants du financement privé proposent (système en place dans certains pays) des mécanismes compensateurs où, selon les filières et selon l'origine sociale, existe une modulation des frais et une péréquation des plus nantis vers les moins nantis. Là aussi, il ne s'agit que d'une fausse fenêtre : si l'on raisonne à l'échelle de l'établissement, comme il y a – vérité de La Palice – beaucoup plus d'étudiants pauvres que d'étudiants riches, cela supposerait, pour que cette bonne œuvre fonctionne, soit que les riches paient des sommes écrasantes (mais la philanthropie a des limites), soit que l'on choisisse quelques « bons pauvres » alibis (c'est ce qu'on fait à Sciences-Po où il y a peu d'étudiants d'origine modeste).

15. Sur la remontée du malthusianisme et du sélectionnisme et sa fonction conservatrice dans le discours actuel sur l'enseignement supérieur, voir F. Neyrat, « Le retour du sélectionnisme », *Les Temps modernes*, mars-juin 2006, n° 637-639, p. 364-392.

Un tel système ne peut donc fonctionner que pour quelques établissements d'élite. Il n'est pas généralisable pour l'ensemble d'un système pour des raisons d'équilibre social. Les universités d'élite américaines et anglaises peuvent s'en sortir parce qu'elles cumulent en fait des ressources multiples, absentes des autres pays¹⁶ : des systèmes de paiement inégalitaire, le mécénat des riches anciens élèves, les contrats de recherche avec l'argent public et privé, et surtout la rente de situation de l'exploitation du capital symbolique de la langue anglaise comme instrument de la mondialisation et le mythe, savamment entretenu par tous ceux qui y ont intérêt, de la supériorité des établissements anglo-saxons. Cette croyance se traduit en flux d'étudiants étrangers aisés vers ces établissements et donc en manne financière. Par une alchimie qui rappelle la griffe des grands couturiers, ce capital symbolique se transforme alors en capital tout court grâce aux droits d'inscription des étudiants nantis des pays moins avancés venus acheter des diplômes haut de gamme comme ces touristes japonais qui font l'emptette de sacs, de parfums ou de montres de luxe quand ils viennent faire un tour à Paris pour démontrer qu'ils ont bon goût.

Conclusion provisoire

Ces considérations permettent donc déjà de conclure que, contrairement à la vision évolutionniste et fonctionnaliste, la situation actuelle de l'Europe du nord-ouest, des grandes universités d'élite américaines et des satellites du Pacifique (Japon, Nouvelle-Zélande, Australie) ne peut que difficilement être généralisée puisqu'elle repose sur une économie politique de l'éducation supérieure dont les conditions de

16. Sur l'élitisme social et les sources de richesse des grandes universités privées américaines, voir l'article de R. Fantasia, « Débits d'initiés sur le marché universitaire américain. Les mécanismes de la reproduction de l'élite », *Le Monde diplomatique*, n° 608, novembre 2004.

possibilité ne sont pas réunies dans les autres pays d'Europe, ni par définition généralisables, sous peine de s'autodétruire. Le plus probable n'est donc pas une américanisation néolibérale de l'université européenne, mais une dualisation généralisée, à la française, des filières et des niveaux de sortie de l'enseignement supérieur, miroir de toutes les autres dualisations à l'œuvre dans nos sociétés.

Est-ce souhaitable? Je crois avoir déjà répondu par la négative et pas seulement pour des raisons de préférence politique. On peut évidemment adopter des options politiques opposées mais on ne peut affirmer pour autant que cette politique n'aura pas ces conséquences et on doit donc en assumer les effets sociaux et politiques, déjà perceptibles dans le désaveu de l'Europe actuelle dans plusieurs scrutins récents ou dans les mobilisations récentes des jeunes générations. Les illusions du processus de Bologne et de la stratégie de Lisbonne ont d'ores et déjà fait long feu¹⁷ puisque le budget européen, non réformé faute de consensus politique, n'a toujours pas les moyens de ses ambitions et s'en remet donc au sursaut des individus, des États ou des entreprises puisque l'essentiel de ce budget est gelé en dépenses structurelles non réformées (aides régionales, politique agricole commune).

Est-ce inévitable? L'historien répond toujours que rien n'est inévitable en histoire. Mais, pour reprendre une expression célèbre d'Ernest Renan après une autre défaite, celle de 1870-1871, et au risque de passer pour idéaliste, il faut au préalable une réforme intellectuelle et morale, c'est-à-dire une analyse juste de ce qui se passe, une affirmation de principes opposables aux principes masqués par les processus en cours sous des grands mots creux en en démontrant les faux-semblants, un refus aussi du simple conservatisme

17. L'horizon fixé était 2010 et les objectifs sont loin d'être atteints aujourd'hui.

académique. Il facilite la tâche des faux réformateurs qui caricaturent ainsi les positions alternatives et se donnent le beau rôle. Il faut avancer également des propositions rationnelles pour réduire le plus possible les effets dévastateurs de la dualisation, même si nous savons qu'elle ne disparaîtra jamais complètement puisqu'elle est inscrite dans toutes les structures de la société contemporaine. C'est l'un des objectifs de ces contributions.

Il a fallu plus de vingt ans pour qu'une fraction significative de l'opinion s'inquiète du sort de la planète en proie à l'industrialisation sans frein et à ses effets climatiques et environnementaux. Le combat n'est ni terminé, ni gagné, et pourtant, même aux États-Unis, les esprits évoluent y compris chez les responsables conservateurs. Il faudra du temps pour que l'avenir de la jeunesse et de la société sorte des faux débats et des discours biaisés par certains intérêts corporatifs ou nationaux et par les sophismes de «l'économie du savoir». C'est l'une de nos fonctions en tant qu'universitaires. C'est aussi notre intérêt pour justifier l'ambition intellectuelle critique de l'université face au rouleau compresseur des médias liés aux puissances économiques dominantes qui veulent la réduire à un instrument docile de la reproduction sociale¹⁸. Si l'on ne veut pas nous entendre, on ne viendra pas se plaindre quand la catastrophe annoncée sera là.

18. Voir, sous la direction d'E. Pinto, *Pour une analyse critique des médias. Le débat public en danger*, Bellecombe, Le Croquant, 2007.