

Les Cahiers de recherche du Girsef

L'UNIVERSITÉ AUX RISQUES DE L'ÉCONOMIE DE
LA CONNAISSANCE, OU QUELLES FINALITÉS POUR L'UNIVERSITÉ
AUJOURD'HUI?

Michel Molitor

N°114 ▪ JANVIER 2019 ▪



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

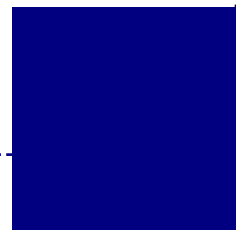
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Miguel Souto Lopez

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



L'UNIVERSITÉ AUX RISQUES DE L'ÉCONOMIE DE LA CONNAISSANCE, OU QUELLES FINALITÉS POUR L'UNIVERSITÉ AUJOURD'HUI ?

Michel Molitor

Présentation du Cahier et de l'auteur

Miguel Souto Lopez

Le texte proposé dans ce numéro des Cahiers du Girsef est rédigé par Michel Molitor, sociologue et professeur émérite de l'Université catholique de Louvain (UCLouvain). Ce texte est une version retravaillée d'une leçon publique qu'il a donnée au Collège de Belgique le 8 novembre 2017. Intitulée L'université à travers les réformes et les transformations du monde de l'éducation et de la recherche ces dernières années, cette leçon, inscrite dans une perspective historique, proposait une réflexion sur les profondes transformations qu'a connues l'université et interrogeait ses finalités actuelles.

Si les Cahiers du Girsef publient traditionnellement les travaux des membres du Girsef, le plus souvent sous la forme d'un work in progress, le texte proposé ici se rapproche davantage d'un essai. L'auteur retrace de façon documentée l'évolution qu'a connu le système universitaire belge francophone en l'inscrivant dans une perspective globale et historique. Michel Molitor livre également son point de vue à partir des transformations de l'université qu'il a vécues tout au long d'une carrière. Il nous invite dès lors à réfléchir sur ces finalités et à les expliciter.

Il nous a semblé important de publier cette réflexion car elle soulève un ensemble d'interrogations qui sont au cœur des recherches menées par les membres du Girsef sur les systèmes éducatifs : le rôle attribué à l'éducation, sa globalisation, les réponses que l'éducation apporte aux injonctions toujours plus nombreuses qui lui sont adressées, les transformations organisationnelles des établissements, l'accueil qu'elle réserve aux apprenants, etc.

Pour que le lecteur puisse situer le propos de l'auteur, ce texte introductif présentera tout d'abord le parcours institutionnel de Michel Molitor. Les sections suivantes s'attarderont des éléments contextuels de l'enseignement supérieur belge francophone et du processus de Bologne.

L'auteur

Michel Molitor est titulaire d'un doctorat en sociologie. Il a enseigné et mené ses recherches dans le domaine du travail et des mouvements sociaux à la Faculté des sciences économiques, politiques et sociales (ESPO) de l'UCLouvain. Il a également enseigné à la Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES) dont il a soutenu la création et le développement. La FOPES propose un master en politique économique et sociale et s'adresse à un public en reprise d'études. De 1986 à 1994, Michel Molitor a également enseigné au Programme d'économie du travail au Chili qui associait des enseignants de l'UCLouvain au soutien d'activités de recherche et d'enseignement dans le domaine des sciences sociales.

Il a été directeur de la *Revue Nouvelle* de 1981 à 1993. De 1992 à 2000, il a été membre de la commission des sciences sociales du FNRS.

De 1991 à 1994, il a été le doyen de la Faculté ESPO. Il a occupé la fonction de vice-recteur aux Affaires académiques de 1994 à 2005. C'est dans le cadre de cette fonction qu'il s'est intéressé de très près aux questions de politiques universitaires, d'autant plus que cette période coïncidait avec le lancement du processus de Bologne

qui a produit des effets importants en Belgique francophone. Il a été amené à travailler ces thèmes en Belgique, mais aussi en Amérique latine. De 1996 à 2000, il a en effet assumé la présidence de la Commission interuniversitaire de coopération au développement. A ce titre, il a contribué au lancement de projets de coopération institutionnelle visant à renforcer les capacités d'enseignement et de recherche d'universités partenaires dans des pays du sud.

Michel Molitor a ainsi développé une connaissance pointue du système universitaire à travers les diverses fonctions institutionnelles qu'il a occupées, mais aussi en prenant le temps de mener une réflexion sur l'évolution de ce système. Parmi ses diverses publications sur le sujet, on peut citer le *Courrier hebdomadaire du CRISP* sur « Les transformations du paysage universitaire en Communauté française » (Molitor, 2010), le dossier qu'il a coordonné dans la *Revue Nouvelle* sur « Les turbulences de l'enseignement supérieur » (Molitor, 2013) et l'imposant *Courrier hebdomadaire du CRISP*, intitulé « Les évolutions de l'enseignement supérieur », qu'il a cosigné avec Jean-Émile Charlier (Charlier & Molitor, 2015).

Éléments contextuels

Structure de l'enseignement supérieur belge francophone

Les piliers qui structurent la société belge se retrouvent dans l'enseignement supérieur : enseignement d'État neutre et enseignement privé, catholique et laïc, subventionné par les pouvoirs publics. L'enseignement supérieur belge francophone est dit « binaire » : universitaire et hors université.

L'enseignement universitaire est assuré par des universités dites complètes et incomplètes. Les universités complètes sont habilitées à enseigner dans tous les domaines, mais leurs habilitations sont limitées à des zones géographique et fixées par les pouvoirs publics. Ces universités sont l'Université de Liège (ULiège), l'Université libre de Bruxelles (ULB) et l'Université catholique de Louvain (UCLouvain). À l'inverse, les universités incomplètes sont celles dont les enseignements sont limités à certains domaines. Il s'agit de l'Université de Mons (UMons), de l'Université de Namur (UNamur) et de l'Université Saint-Louis Bruxelles. L'enseignement supérieur non universitaire est dispensé par les hautes écoles, l'enseignement supérieur de promotion sociale et les écoles supérieures artistiques.

Deux réformes importantes ont restructuré l'enseignement supérieur belge francophone. Il s'agit du décret Bologne de 2004 et du décret Paysage de 2013. Le décret Bologne a été adopté suite au

lancement du processus de Bologne sur lequel reviendra la section suivante. Le décret Paysage a abrogé et remplacé le décret Bologne.

Le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne

Le 25 mai 1998, le ministre français de l'éducation nationale, Claude Allègre, a convoqué ses homologues allemand, britannique et italien à l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris. Cette réunion a débouché sur ce qu'il est convenu d'appeler la *Déclaration de la Sorbonne* à travers laquelle les quatre ministres ont lancé un appel aux autres pays membres de l'Union européenne de les rejoindre dans leur volonté de contribuer à une « Europe du savoir » qui « n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques, de l'économie » (*Déclaration de la Sorbonne, 1998:1*). Il s'agit de construire un espace européen de l'enseignement supérieur à travers une « harmonisation progressive des structures d'ensemble [des] diplômes et [des] cycles d'études » (*id.:2*), l'objectif affiché étant d'« encourager l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité » (*ibid.*).

Près d'un an plus tard, le 19 juin 1999, 29 pays européens ont signé la *Déclaration de Bologne* et se sont ainsi engagés dans un processus intergouvernemental pour construire cet espace européen

de l'enseignement supérieur devant contribuer au « renforcement [des] dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques » (Déclaration de Bologne, 1999:1) de l'Europe. Pour y arriver, les ministres européens de l'éducation signataires de cette déclaration ont fixé des objectifs communs, tout en exprimant leur volonté de respecter la diversité des systèmes européens d'enseignement supérieur.

Ces objectifs sont les suivants :

- Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables [...]
- Adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence. L'accès au deuxième cursus nécessitera d'avoir achevé le premier cursus, d'une durée minimale de trois ans. [...]
- Mise en place d'un système de crédits – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. [...]
- Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation [...]
- Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité [...]
- Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur [...] (id.:2-3)

A travers ces objectifs, il est question de contribuer au renforcement des valeurs humanistes et démocratiques de l'Europe, tout en favorisant à la fois l'employabilité des diplômés, leur mobilité à travers l'Europe ainsi que celle des personnels

des établissements d'enseignement supérieur, la possibilité de poursuivre un enseignement supérieur à n'importe quel moment de sa vie, la compétitivité de l'enseignement supérieur européen face à des concurrents tels que les États-Unis.

Claude Allègre a pris soin de tenir à l'écart la Commission européenne pour notamment montrer que les gouvernements nationaux, préservant ainsi leurs prérogatives en matière d'enseignement supérieur, peuvent construire ensemble une « Europe des universités » (Muller & Ravinet, 2008). Cependant, les 23 et 24 mars 2000, les chefs d'État et de gouvernement européens se sont réunis à Lisbonne et ont fixé l'objectif stratégique de faire de l'Europe, à l'horizon 2010, « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Conseil européen, 2000:2). Le moteur de la croissance d'une telle économie est l'innovation technologique. L'enseignement supérieur est considéré comme un pilier de cette stratégie et est appelé à former une main-d'œuvre hautement qualifiée dont les compétences sont ajustées aux besoins du marché du travail. En 2010, l'Union européenne n'est pas parvenue à atteindre son objectif stratégique. Elle a adapté sa stratégie à travers Europe 2020 qui vise le développement, à l'horizon 2020, d'une économie intelligente, durable et inclusive (Commission européenne, 2010). Le principe de l'économie de la connaissance

défini dans la stratégie de Lisbonne n'a pas fondamentalement été modifié. Une attention plus soutenue et plus explicite est apportée aux questions de durabilité et d'inclusion.

En 2001, la Commission est parvenue à en prendre le pilotage du processus de Bologne (Croché, 2010) lorsque les ministres européens de l'enseignement supérieur réunis à Prague dans le cadre du suivi du processus de Bologne ont intégré dans leur communiqué les objectifs de la stratégie de Lisbonne (Communiqué de Prague, 2001). La Commission n'a évidemment pas pris le pilotage du processus de Bologne de façon autoritaire. Elle y est parvenue en forgeant des alliances et en devenant la porte-parole de ses alliés (Croché, 2010). Elle y est également parvenue en introduisant ou en soutenant une série d'instruments qui coordonnent le travail des acteurs à l'échelle européenne (Souto Lopez & Ferrada Hurtado, 2018), tels que le système de crédit ECTS, le supplément au diplôme, l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur, le cadre global des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur. C'est aussi et surtout parce que la Commission est le seul acteur qui dispose de moyens suffisants et d'une expérience de coordination à l'échelle européenne qu'elle y parvient. Parmi ces moyens, on peut citer les mécanismes de soft law, telle que la méthode ouverte de coordination, qui n'ont rien de formellement contraignants mais qui établissent un cadre cognitif global à l'intérieur duquel les acteurs sont amenés à penser l'enseignement supérieur (Charlier, 2003).

Les décrets Bologne et Paysage

Le 31 mars 2004, le Parlement de la Communauté française de Belgique (CfB) a promulgué le Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités (M. CfB, 2004), plus communément nommé le décret Bologne.

Le changement le plus visible apporté par ce décret a sans doute été la réorganisation des cycles d'enseignement qui étaient jusque-là organisés en candidatures pour le premier cycle, et en licences pour le second cycle. La majeure partie des programmes prévoyait deux années de candidatures et deux années de licence. Certains programmes comme les polytechniques ou la médecine prévoyait une durée d'études plus longue. Les diplômés pouvaient ensuite s'engager dans un Diplôme d'études spécialisées (DES) ou dans un Diplôme d'études approfondies (DEA) qui constituaient un troisième cycle.

Avec le décret Bologne, les candidatures sont devenues des bacheliers et les licences des masters. Les bacheliers comptent de 180 crédits ECTS correspondant en principe à trois années académiques. Les masters peuvent être organisés en 60 ECTS ou 120 ECTS ou même davantage pour les études de médecine et médecine vétérinaire, correspondant aujourd'hui à 180 crédits. Les masters d'au moins 120 crédits peuvent intégrer l'une de ces trois finalités : didactique, spécialisée et approfondie. Le troisième cycle est constitué du doctorat.

Le décret Bologne a aussi été l'occasion de traiter d'autres enjeux plus spécifiquement locaux, tels que les modes de financement ou les collaborations entre les établissements d'enseignement supérieur. A cet égard, le décret Bologne prévoyait le regroupement d'universités en académies structurées autour d'une université complète. Ce regroupement devait s'organiser sur une base volontaire mais chaque université ne pouvait être membre que d'une seule académie. Des incitants financiers encourageaient la fusion des universités à l'intérieur de chaque académie. Trois académies ont vu le jour : l'Académie Wallonie-Europe qui regroupait l'ULiège et les Facultés universitaires des sciences agronomiques de Gembloux (FUSAGx), l'Académie Wallonie-Europe constituée de l'ULB, des Facultés polytechniques de Mons (FPMs) et de l'Université de Mons en Hainaut (UMH), l'Académie UCLouvain constituée de l'UCLouvain, des Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM), des Facultés universitaires Saint-Louis (FUSL, actuelle Université Saint-Louis Bruxelles) et des Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix (FUNDP, rebaptisée aujourd'hui Université de Namur - UNamur). Des fusions ont bien eu lieu : l'ULiège a absorbé les FUSAGx, l'UMH et la FPMs ont fusionné pour former l'UMons,

l'UCLouvain a absorbé les FUCaM. De neuf universités, nous sommes donc passés à six. Mais surtout, les académies ont mis en évidence la prégnance de la logique des piliers dans les rapprochements et les collaborations institutionnels.

Le 7 novembre 2013, le Parlement de la CFB a promulgué le Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (M.CfB, 2013), dit décret Paysage, qui a abrogé et remplacé le décret Bologne. L'une des modifications majeures apportée par ce décret a été la suppression des académies pour les remplacer par cinq pôles académiques qui regroupent universités et hautes écoles sur une aire géographique déterminée. Il s'agit des pôles académiques de Bruxelles, Hainaut, Liège-Luxembourg, Louvain et de Namur. Chaque pôle est structuré autour d'une université de référence, respectivement : l'ULB, l'UMons, l'ULiège, l'UCLouvain, l'UNamur. L'un des objectifs affichés était de casser la logique des piliers pour privilégier une logique territoriale de collaboration en matière d'enseignement. Ces cinq pôles sont regroupés à l'intérieur d'une structure factice : l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur¹.

¹ Pour une histoire plus précise des transformations du paysage de l'enseignement supérieur belge francophone, voir Molitor 2010, Charlier 2012, Molitor 2013, Charlier & Molitor, 2015.

Propos conclusifs

Depuis vingt ans, l'enseignement supérieur européen a connu de profonds changements. Des injonctions toujours plus nombreuses lui sont adressées. Par l'Europe qui entend faire de l'enseignement supérieur un pilier de son projet de société défini par la stratégie de Lisbonne d'abord, par Europe 2020 ensuite. Par les « parties prenantes », toujours plus nombreuses issues de la société civile et représentant les intérêts des établissements d'enseignement supérieur, des agences d'évaluation de la qualité, des employeurs, des étudiants, etc. Ces injonctions internationales se couplent d'injonctions nationales, infranationales et locales. Un nombre croissant d'acteurs intervient, ce qui complexifie la définition de finalités communes.

Ces injonctions ont abouti à des transformations des modes de fonctionnement des universités qui sont sommées de s'inscrire dans un registre d'efficacité, d'efficience et de productivité. A cet égard on assiste à la multiplication d'instruments de coordination, de gestion, de mesure de la qualité des enseignements et de la recherche. L'université est priée de rendre des comptes et de sortir de sa tour d'ivoire. Le détour historique que propose Michel Molitor est à cet égard heureux. Il montre que l'université n'a jamais été déconnectée des enjeux sociétaux de son époque. Ce mythe de la tour d'ivoire est surtout une manière de légitimer des transformations des modes de

fonctionnement. La reddition des comptes (*accountability*) et le développement des mécanismes d'assurance-qualité sont présentés comme une manière d'assurer la confiance des parties prenantes, ce qui est une autre façon de dire une certaine défiance à l'égard des universités.

La multiplication et la diversification des acteurs ayant leur mot à dire ainsi que des instruments rend complexe la définition de finalités de l'université. L'attention se déplace vers la gestion de l'université, vers le choix des instruments censés être neutres et garantir l'efficacité de l'action publique. Or, la littérature a montré depuis longtemps que les instruments n'ont rien de neutres. Ils sont conçus à partir d'une certaine vision du monde et pour agir d'une certaine manière sur le monde. A ce titre, ils renferment des logiques qui leur sont propres et qui renvoient à ces visions du monde dont ils sont l'expression matérielle (Lascoumes & Le Galès, 2004).

L'université n'est pas la seule à connaître ces transformations. Les administrations publiques, les hôpitaux ou encore, plus récemment, les enseignements maternel, primaire et secondaire belges francophones à travers le *Pacte d'excellence* sont soumis au même régime : management par objectifs, pilotage par les résultats et assurance-qualité sont censés garantir la transparence, l'efficacité, l'efficience et l'équité.

Il va dès lors sans dire que la question que pose Michel Molitor sur les finalités de l'université en tant qu'institution culturelle ne concerne pas que l'université. Pour reprendre les propos de l'auteur, il s'agit de « discuter l'indiscutable, [d']explorer les

virtualités infinies de la connaissance, [de] penser et [de] débattre les sociétés qui se font, [d']éduquer les nouvelles générations à se mouvoir avec imagination, compétence et responsabilité dans ce monde ».

Références

Charlier J.-É., 2003, « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la 'Méthode ouverte de coordination' et de ses équivalents », n° 12, p. 5-11.

Charlier J.-É. (coord.), 2012, *Marcourt, paysagiste de l'enseignement supérieur*, Dossier de *La Revue Nouvelle*, n° 3, p. 21-82.

Charlier J.-É., Molitor M. (coord.), 2013, *Les turbulences de l'enseignement supérieur*, Dossier de *La Revue nouvelle*, n° 5, p. 37-74.

Charlier J.-É., Molitor M., 2015, *Les évolutions de l'enseignement supérieur*, in *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 2268-2274.

Commission européenne [CE], 2010, *Europe 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*, COM(2010)2020, 3 mars.

Communiqué de Prague, 2001, *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Prague, 19 mai.

Conseil européen, 2000, *Conclusions de la Présidence*. Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000.

Croché S., 2010, *Le pilotage du processus de Bologne*, Louvain-la-Neuve, Academia.

Déclaration de la Sorbonne, 1998, *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*, À l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni, Paris, 28 mai

Déclaration de Bologne, 1999, *L'espace européen de l'enseignement supérieur*, Déclaration commune des ministres européens de l'éducation, Bologne, 19 juin.

L'université aux risques de l'économie de la connaissance,
ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui ?

Lascoumes P., Le Galès P. (dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Pressens de Science Po.

Ministère de la Communauté française de Belgique [M.CfB], 2004, *Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités*, 23 mars.

Ministère de la Communauté française de Belgique [M.CfB], 2013, *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études*, 7 novembre.

Molitor M., 2010, « Les transformations du paysage universitaire en Communauté française », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 2052-2053, p. 5-97.

Muller P., Ravinet P., 2008, « Construire l'Europe en résistant à l'EU? Le cas du processus de Bologne », *Revue internationale de politique comparée*, Vol. 15, n° 4, p. 653-665.

Souto Lopez M., Ferrada Hurtado R., 2018, « Coordinar el trabajo de los actores mediante los resultados de aprendizajes », *Revista Argentina de Educación Superior*, n° 16, p. 83-129.

L'UNIVERSITÉ AUX RISQUES DE L'ÉCONOMIE DE LA CONNAISSANCE, OU QUELLES FINALITÉS POUR L'UNIVERSITÉ AUJOURD'HUI ?¹

Michel Molitor

Introduction : questions de départ

En Belgique francophone, depuis le début des années 2000, les universités ont vécu deux réformes importantes, sanctionnées par des législations nouvelles : le décret Bologne de 2004 (M.CfB, 2004) et le décret Paysage de 2013 (M.CfB, 2013). La réforme de Bologne visait à adapter notre système d'enseignement supérieur (universités et hautes écoles) à l'architecture commune des études en Europe. Le décret Paysage avait pour objectif de réorganiser l'enseignement supérieur à partir de pôles régionaux, de proposer des coordinations inédites et de réformer les cursus d'études. Ces réformes ont été accompagnées de débats dans diverses enceintes, parlementaires et autres. Cependant, la question de la nature de l'université et de son rôle n'a été que très rarement ou indirectement abordée, la réponse à cette interrogation étant supposée connue et ne mériter que peu de commentaires (voir par exemple Van Campenhoudt, 2008 ; Charlier, 2012). Cet implicite est éloquent,

car, en réalité, il est peu d'institutions qui connaissent aujourd'hui de plus profonds changements.

Depuis vingt ans, les politiques ont donné le ton². La *société de la connaissance* est entrée dans le langage politique et a été consacrée, en Europe, par la stratégie dite de *Lisbonne* qui donnait les balises d'un nouveau développement de l'économie de l'Union. L'innovation est définie comme un axe central du développement européen³. Un rôle important est assigné aux universités : s'articuler à l'économie de la connaissance. Lors de la mise au point du projet de décret Paysage en 2013, le ministre Marcourt s'est référé à ce contexte, en s'appuyant notamment sur l'argumentaire de la Commission européenne :

« Nous devons améliorer l'éducation et la formation pour permettre à davantage de personnes de réaliser pleinement

¹ Ce texte est la reproduction d'une conférence donnée au Collège Belgique le 8 novembre 2017.

² Voir par exemple: Commission européenne, 1995 ou Cresson, 1996.

³ Sarah Croché (2010) montre comment le processus de Bologne a contribué à faire de l'enseignement supérieur un vecteur du développement centré sur l'innovation.

L'université aux risques de l'économie de la connaissance,
ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui ?

leur potentiel, dans leur propre intérêt et dans celui de l'ensemble de la société. Nous devons aussi investir dans la recherche pour conserver notre avantage comparatif par rapport aux régions avec lesquelles nous sommes en concurrence. Il nous faut plus de concurrence pour être sûrs que notre recherche débouche sur des innovations véritables, alors que nos entreprises se battent pour conserver leur avance sur des marchés hautement compétitifs. »⁴

Cette injonction pèse fort sur les universités et leur fonctionnement se transforme de multiples manières, de telle sorte qu'il n'est pas inutile de s'interroger sur leur destinée aujourd'hui et sur la possibilité de maintenir certains principes que nous pensions inhérents à leur nature profonde. *Dans le contexte contemporain de l'économie de la connaissance, l'université n'est-elle pas en train de se transformer en profondeur ?* Telle est la question que je voudrais discuter.

Que l'on me permette une brève anecdote qui se situe au tout début de ma vie professionnelle. Une institution de financement de la recherche avait demandé à quelques chercheurs candidats à un subside d'aller présenter leurs projets à des sommités du monde académique américain. J'ai eu la chance de participer

à cette mission. Un jour du mois de décembre 1967, nous avons donc présenté une série de projets relatifs à l'innovation technologique au professeur Churchman, un des pères de la recherche opérationnelle à Berkeley. Après nous avoir écouté, il a un peu grommelé et nous a dit : « Bien sûr, l'innovation technologique, c'est quelque chose d'intéressant, mais est-ce vraiment important ? Pour moi, aujourd'hui, les choses véritablement importantes, c'est de savoir comment les communautés vont faire pour vivre ensemble ? Quelles sont les valeurs que nous allons partager ? ».

Nous étions en décembre 1967 et les campus californiens étaient en ébullition. Il en irait de même quelques mois plus tard dans le monde universitaire européen. Confusément, se posait la question d'une société juste et du rôle de l'université dans sa construction. Cette recherche, à côté d'autres, appartient à ce que j'appelle l'*action culturelle* de l'université, ce travail réflexif, entre la science et l'éthique. Dans un monde où la connaissance est un facteur toujours plus déterminant, l'université qui est au cœur de sa production et de sa transmission doit également s'interroger sur son sens et sur ses usages. Mais pour le faire, elle doit trouver ou retrouver le sens de ce qu'est être une université aujourd'hui. C'est de cela dont je voudrais vous parler.

⁴ http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-07-568_fr.htm

L'université à l'agenda : on en parle beaucoup

Comment parle-t-on aujourd'hui des universités?

L'enseignement supérieur est donc aujourd'hui un *thème à la mode*. On écrit et on publie beaucoup à ce sujet ; on organise des conférences, les gouvernements opèrent des réformes, les experts et les consultants se pressent dans les universités, les grandes agences internationales multiplient rapports et recommandations. Divers *lobbies* et *think tanks* proposent des orientations. Par exemple, on sait trop peu que la réforme dite de Bologne en Europe a été indirectement inspirée par les travaux d'une institution informelle regroupant les dirigeants des plus importantes entreprises industrielles, la « Table ronde des industriels européens, ERT » dont les premières publications datent de 1989. En 1994, elle diffuse un rapport important intitulé *Une éducation pour les Européens. Vers la société de la connaissance* (ERT, 1994) comportant une série de recommandations⁵. Ces propositions n'étaient qu'une facette des recommandations adressées au monde de l'enseignement supérieur.

On était alors dans un registre très différent de celui qui prévalait à la fin des années 1960 du siècle passé en Europe et en Amérique du Nord. A cette époque, ce sont

les *étudiants*, avant tout, qui interpellaient les universités. Les dirigeants politiques et universitaires intervinrent dans un second temps, pour répondre, plus ou moins adéquatement, à ces interrogations.

De fait, dans le courant des années 1960, c'est le poids démographique inédit des étudiants qui a mis l'université à l'agenda. On découvrait alors l'inadaptation des structures universitaires au flux massif d'étudiants qui arrivaient aux études supérieures. L'université de masse était née, c'est-à-dire une université très largement ouverte à une classe d'âge. En France, entre 1960 et 1978, les populations étudiantes ont été multipliées par 4 (de 200 à 840.000 étudiants). En Belgique, on comptait environ 18.000 étudiants en 1950 et près de 70.000 en 1970, soit presque un quadruplement sur 20 ans.⁶

Une deuxième massification s'est amorcée au tournant du siècle. En 2010, la Fédération Wallonie-Bruxelles, comptait 170.380 étudiants (universités et hautes écoles confondues), soit 55% d'une classe d'âge. Autrement dit un taux de croissance de 50% par rapport à 1990. Il en allait de même dans l'ensemble des pays d'Europe. C'est dans ce contexte que l'enseignement supérieur a fait l'objet d'options politiques

⁵ <https://www.ert.eu/document/education-europeans-towards-learning-society>

⁶ Les données et la distinction entre première et deuxième massification sont issues de Charle et Verger (2012). Voir, pour la Belgique Conseil national de la politique scientifique, 1961 et 1962. On consultera également les statistiques de la Fondation universitaire : <http://www.universitairerichting.be/fr/content/statistiques>.

L'université aux risques de l'économie de la connaissance, ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui ?

fortes. Les gouvernements de divers pays ont engagé des réformes, parfois très importantes, qui exigeaient des universités une efficacité nouvelle.

Parallèlement à ces transformations, les études sur l'université se sont multipliées. Elles peuvent être regroupées aujourd'hui en trois grandes catégories. D'abord, une littérature managériale, essentiellement prescriptive et normative, propose aux universités des formules de gestion destinées à prendre en charge les multiples problèmes qu'elles rencontrent⁷.

Il existe également des essais plus analytiques qui visent la compréhension des questions abordées ou vécues par les universités aujourd'hui, vues sous l'angle des problématiques étudiantes,

du fonctionnement ou des politiques des universités⁸.

Il faut évoquer enfin une troisième veine, au bout du travail analytique : des essais essentiellement critiques comme ceux de Michel Freitag (1995), d'Alain Deneault (2016), ou de Claude Javeau (1998). Ils dénoncent diverses formes de dérives susceptibles d'altérations profondes de l'université et de son action. On en reparlera plus loin.

D'une manière générale, je pense que ce travail analytique et critique doit être poussé plus avant et qu'il est important de continuer à faire de l'université, de nos universités, *des objets de connaissance*. La leçon d'aujourd'hui voudrait se faire l'écho de cet effort.

L'université dans l'histoire : comprendre l'université en connaissant son évolution

Utilité d'un détour historique

Pour bien comprendre l'évolution contemporaine des universités, il faut les remettre dans le contexte de leur histoire. L'université d'aujourd'hui est le fruit de sédimentations historiques successives. On proposera un bref repérage destiné à comprendre comment les missions ou les caractères des origines sont apparus et quelle a été leur évolution. Je vais m'arrêter brièvement à deux moments : la naissance des universités au Moyen Âge, où elles

acquerront leurs caractères de base, et leur développement au 19^{ème} siècle, sous l'impact de la révolution scientifique. Pour beaucoup d'entre vous, ce sont là des choses connues, mais leur rappel me permettra de préciser mon sujet⁹.

Aux origines : l'université médiévale

L'époque où apparaissent les premières universités en Europe (12^{ème} et 13^{ème} siècles) est caractérisée par un considérable *renouveau de la pensée* favorisée, entre autres, par la traduction des

⁷ Pour une bonne analyse de cette littérature, voir: Mailhot & Schaeffer, 2009.

⁸ Un exemple récent est donné par Musselin, 2017.

⁹ Cette partie de ma conférence doit beaucoup à Verger, 2013 [1973] et Charle & Verger, 2012.

philosophes grecs mal connus jusqu'alors. Jacques Verger résume l'apport des universités à l'origine :

- a- Elles sont nées d'une double mutation. *Institutionnelle* tout d'abord, avec la capacité nouvelle d'organiser un enseignement qui va négocier son autonomie par rapport aux pouvoirs civils et religieux. *Mentale* ensuite parce qu'on va ouvrir la discussion et la recherche intellectuelle sur une série de débats difficiles comme les relations entre la révélation chrétienne et la raison (Verger écrit : « (les universités) réussiraient-elles la synthèse originale (...) de la raison et de la foi, de la nature et de la grâce, élargiraient-elles, avec l'aide d'Aristote, la doctrine chrétienne aux dimensions d'un savoir complet du monde et de Dieu ?) (Verger, 93).
- b- Les universités donnent naissance à un *milieu original* et inédit : des enseignants, des enseignés, des intellectuels, etc.
- c- Le *contrôle* des universités a constitué assez tôt un enjeu pour les autorités. Le contrôle idéologique pour l'Église, le contrôle politique pour les princes, le contrôle social (l'ordre public) pour les villes.
- d- Les universités ont exercé une *influence culturelle majeure* et ont contribué à la constitution des élites intellectuelles européennes. Ces élites étaient largement internationales pour autant que ce terme ait eu du sens au Moyen Âge ou à la Renaissance.

C'est donc dès les origines que les universités acquièrent ces caractères fondamentaux qui subsistent encore

aujourd'hui : enseignement ouvert à la discussion, dynamique de la relation enseignants-enseignés, ouverture aux idées, échanges et communication, même s'ils se déclinent sur des registres différents. Sans idéaliser cependant ; le conformisme le dispute souvent à l'audace et les modes intellectuelles exercent déjà leur tyrannie. Il n'empêche que dans ces universités, l'on débat et l'on y apprend.

La naissance de l'université moderne

Le 19^{ème} siècle est un autre âge d'or des universités. Il est caractérisé par trois révolutions qui vont considérablement bouleverser les sociétés : la révolution *démocratique* (transformation des systèmes d'autorité et renouvellement des élites politiques), la révolution *industrielle* (transformation de l'appareil de production), la révolution *scientifique* (explosion des connaissances). Ces changements auront un impact considérable sur le monde des universités. Mais les sociétés choisiront de donner des formes différentes à leurs systèmes d'enseignement supérieur.

En France, après la fermeture des universités sous la Révolution, une organisation nouvelle se met en place. Les universités, réduites à des regroupements de Facultés, directement dépendantes de l'État, assurent essentiellement l'enseignement et des formations professionnelles dans certains domaines, comme la médecine ou le droit. Par ailleurs, on poursuit la création des *Grandes écoles* dont la vocation est explicitement de former une élite administrative, industrielle, éducative :

L'université aux risques de l'économie de la connaissance,
ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui ?

Polytechnique, Mines, Pont et chaussée, Normale supérieure, etc. Certaines de ces institutions ont d'ailleurs été créées à la fin de l'Ancien Régime. La recherche est confiée aux *Grandes écoles*, à des établissements nationaux (le Muséum) ou des institutions spécifiques telle l'École pratique des hautes études créée en 1868 (Zedlin, 1980). Ce n'est qu'au courant du 20ème siècle que les universités françaises récupéreront très lentement une capacité et des moyens de la recherche.

L'Allemagne va connaître un régime complètement différent avec la création en 1817 de l'université de Berlin à l'initiative de Wilhelm Von Humboldt, un linguiste. Dans sa définition de l'université, l'enseignement dépend directement d'une compétence scientifique ; le savoir communiqué aux étudiants passe par le filtre de la recherche des enseignants. Enseignement et recherche impliquent une forte autonomie institutionnelle qui se résume dans la notion de liberté académique. Ce modèle novateur va connaître un succès considérable, se diffuser dans toute l'Allemagne et être imité ailleurs.

Le Royaume-Uni vit une évolution comparable mais sur la base d'un modèle organisationnel différent. Au départ, les universités sont des rassemblements de « collèges », entités relativement autonomes assurant une formation classique aux élites qui y apprennent (entre autres) à devenir des *gentlemen*. Au cours du 18ème siècle, les grandes universités comme Oxford et Cambridge sont somnolentes. L'historien

Gibbon dira qu'elles sont « plongées dans le porto et les préjugés » et ce sont des collèges dissidents ou la Royal Society qui animeront la vie intellectuelle et scientifique (Boorstin, 1991:175). Mais ensuite, les sciences et la recherche scientifique progresseront très rapidement dans les grandes universités britanniques au cours du 19ème et du 20ème siècle.

Les Etats-Unis, enfin, connaissent une évolution très intéressante. Au départ, les universités sont organisées sur le modèle britannique et assurent une éducation classique. Les transformations du pays au lendemain de la guerre de Sécession s'accompagnent de la constitution d'un véritable système universitaire américain (Charle & Verger, 2012:106). Les premières universités au sens moderne du terme apparaissent au courant du 19ème siècle, fort influencées par le modèle allemand. A côté des filières traditionnelles d'enseignement, certaines universités développent des formules nouvelles, telles les *Business Schools*. La recherche universitaire se développe rapidement, aidée par le soutien de grandes fondations issues du monde industriel. De ce processus, émerge un type fort et inédit d'universités étroitement articulées aux besoins de la société américaine. Les modes de gestion de ces universités sont originaux. Comme l'a montré un historien américain, Daniel Boorstin, les universités sont « soumises à un contrôle qui s'exerce de l'extérieur » (Boorstin, 1991:181) ; aux Etats-Unis, l'université n'est pas la propriété de la corporation académique.

La « Multiversity »

Au cours du 20^{ème} siècle, plusieurs universités américaines vont progressivement adopter un nouveau modèle, incorporant pour partie les missions et objectifs traditionnels du système universitaire, mais à travers des formes organisationnelles beaucoup plus complexes et multiples. Un ancien président de l'université de Californie, Clark Kerr a inventé le concept de *multiversity* pour rendre compte de l'évolution des universités dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle (Kerr, 1967:26). Pour lui, la *multiversity* est une organisation complexe et diversifiée qui, outre les fonctions de base d'enseignement et de recherche, assume une série d'autres prestations, économiques, culturelles ou de services divers. Une citation :

« [En 1963, l'université de Californie] employait au total plus de 40.000 personnes, soit plus qu'IBM, et dans des emplois beaucoup plus variés ; ses activités étaient localisées en plus de cent endroits différents : campus, stations expérimentales, centres urbains et ruraux de vulgarisation ; ses travaux à l'étranger intéressaient plus de cinquante pays ; elle avait près de dix mille cours à ses programmes ; [...]. Elle gérait et entretenait des masses d'équipements très coûteux. Plus de quatre mille bébés étaient nés dans ses hôpitaux. C'était le plus grand fournisseur mondial de souris blanches. Elle aura bientôt la colonie de primates la

plus nombreuse du globe. Elle aura aussi bientôt cent mille étudiants, dont trente mille au-delà de la licence ; [...]. » (Kerr, 1967 :17)¹⁰.

En réalité, l'idée de *multiversity* doit nous aider à comprendre comment, au bout d'une longue évolution, une réalité nouvelle et complexe émerge des frontières traditionnelles ou des représentations classiques de l'université. Il ne faut pas être une très grande université pour faire l'expérience de la diversification et de la multiplication des rôles et des instances. C'est le cas de la plupart des universités contemporaines. J'aimerais souligner une des caractéristiques fondamentales de la *multiversity*. Ici, l'unité ou l'intégration ne sont plus assurées par l'éducation ou l'enseignement (université ancienne) ni par la recherche scientifique (modèle Von Humboldt), mais par la *gestion et le gouvernement*. La *multiversity* ne se développe que dans la mesure où elle est capable de répondre à des demandes variées et multiples.

Dans cette université, l'*organisation des moyens* devient une question centrale. Les thèmes dominants sont la gestion de l'université, la mesure de son efficacité, la productivité du travail universitaire. En résumé, comme le dit le sociologue canadien Michel Freitag, tout se passe comme si l'intérêt s'était déplacé de l'université « *institution* » (c'est-à-dire l'université définie à partir de ses finalités,

¹⁰ En 2017, l'Université de Californie compte 10 campus, 200.000 étudiants, 150.000 employés. Son budget est comparable à celui du CNRS français soit autour de 3 milliards d'euros.

de ses raisons d'être) vers l'université « *organisation* » (définie à partir de ses programmes de travail, de son fonctionnement, de ses moyens) (Freitag, 1995). Les causes de ces déplacements sont multiples : la question des ressources évidemment (toujours insuffisantes et qui conduisent les universités à rechercher comment optimiser leur usage), la demande sociale orientée vers un marché du travail toujours plus compétitif, une exigence – ou une contrainte – globale d'efficacité qui constitue désormais une

source puissante de légitimité. *La question qu'il faut se poser est de savoir en quoi cette réalité nouvelle est susceptible de servir, ou d'altérer, les finalités ou missions assignées, historiquement du moins, à l'université.*

Nous allons approfondir cette interrogation en abordant 3 thèmes de nature et de dimension très différente caractérisant l'université contemporaine : la mission d'enseignement ou de formation, la mission de recherche et enfin la gestion elle-même.

L'université contemporaine

La mission de recherche

Dans l'université contemporaine, la recherche est un des deux piliers majeurs de l'action universitaire. Elle y acquiert un poids toujours croissant.

Je ferai, à cet égard, 4 observations.

a- Les universités n'ont pas le monopole de la recherche¹¹

Aujourd'hui, même si la recherche est une des activités dominantes des universités, celles-ci n'en n'ont pas le monopole. D'autres institutions (laboratoires, centres de recherche, hôpitaux ou entreprises) mènent des activités de recherche parfois très avancées. Deux exemples.

Le CERN à Genève conduit les recherches les plus avancées en physique des particules. Il réunit une équipe permanente de 2.500

personnes, un réseau de 8.000 chercheurs visiteurs provenant de 580 universités et de 85 pays. Le CERN est une institution internationale publique. Le budget du Centre s'élevait en 2013 à un milliard 80 millions d'euros. A peu près l'équivalent, la même année, de tout le budget de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, universités et hautes écoles confondues, soit un milliard 13 millions d'euros.

Le secteur privé connaît aussi ce genre de concentration. Exemple : les laboratoires pharmaceutiques Abbot aux USA employaient en 2009 83.000 personnes dans le monde. Leur budget de recherche la même année était de deux milliards 288 millions d'euros, soit le double du budget de l'enseignement supérieur de notre communauté.

¹¹ Données recherche. Sources OCDE, principaux indicateurs de la science et de la technologie, juin 2006, Voir : https://fr.wikipedia.org/wiki/Statistiques_mondiales_de_recherche_et_developpement

La comparaison entre les sources de financement et les secteurs d'exécution de la recherche donne un éclairage comparable. En 2014, les Etats-Unis ont investi l'équivalent de 353 milliards d'euros dans la recherche, soit 2,81% de leur PIB. Les entreprises utilisent 70% de ce budget, les universités 13,6%.

Il en va de même en Europe. L'Allemagne investissait la même année 82,9 milliards d'euros dans la recherche (soit 2,84% de son PIB). 68% de ce budget était destiné à l'entreprise et 17% à l'enseignement supérieur. Les proportions sont comparables en France et au Royaume uni. Autrement dit, en prenant comme clé les investissements, la majeure partie de l'investissement en recherche est fait au sein de ou au bénéfice des entreprises.

b- La spécificité de la recherche universitaire

Si les universités n'ont pas le monopole de la recherche, on pourrait s'interroger sur la *spécificité* de la recherche universitaire, en principe orientée vers des questions plus fondamentales, sans utilité pratique immédiate. J'aimerais proposer ici trois idées.

- La *frontière* n'est pas toujours claire entre recherche fondamentale et recherche appliquée, ou recherche contractuelle et recherche libre. C'est particulièrement visible dans la recherche médicale par exemple. Par ailleurs, pour pallier les insuffisances du financement public, les universités doivent souvent recourir à des collaborations avec le monde industriel ou d'autres institutions économiques. Cette collaboration est une chose tout à

fait normale, et quelque part heureuse, mais elle comporte un risque : le poids croissant de la recherche orientée, c'est-à-dire commandée par des intérêts pratiques. D'aucuns estiment qu'il s'agit là d'une vision pessimiste des choses répondant à une conception idéalisante de l'université ; j'estime au contraire qu'elle est très pertinente. Si on se réfère aux idéaux de l'université, on se rappellera qu'à l'origine la recherche « est une activité intellectuelle libre orientée vers la recherche critique de la vérité et la construction d'une synthèse rationnelle des connaissances » (Freitag, 1995:29). Cette définition pourrait paraître plus adaptée à la recherche en philosophie que dans d'autres domaines ; je pense au contraire que ces principes peuvent être appliqués à tout type de recherche fondamentale ou de base. Dans la conduite ou dans l'animation des universités, il est absolument essentiel de réserver une part substantielle des moyens à des *explorations libres*, qui ne soient commandées par aucun objectif de rentabilité de court terme.

- A l'université, il est possible d'articuler la recherche à une interrogation sur le sens. Jean Ladrière (2000:82) a bien décrit cette tâche. Pour lui, l'université est le lieu par excellence où se construit la relation entre la *raison instrumentale* (la dynamique de transformation du monde, nourrie dans ce cas par la recherche et orientée par le désir d'efficacité) et la *raison critique* (c'est-à-dire le sens, la justification, le questionnement). Maintenir cette relation dynamique et la rendre possible est extrêmement important.

L'université aux risques de l'économie de la connaissance,
ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui ?

- Enfin, à l'université, il est important de multiplier les interpellations entre secteurs de la connaissance : sciences de la nature, sciences de l'homme, sciences de la santé, de confronter les questions et les réponses que l'on propose. Dans un entretien récent, Alain Jonas, professeur à l'École polytechnique de Louvain et spécialiste des nano-matériaux, parle des rapports entre philosophie et sciences expérimentales, selon lui, deux voies d'exploration du monde : « Il est un peu dommage, dit-il, que cette spécialisation réciproque ait mené à un manque d'innervation des domaines les uns dans les autres. Cela finit par isoler la science et inversement. Je pense pourtant que la réflexion philosophique sur la structure du monde peut générer un questionnement qui peut trouver des réponses en science »¹².

La recherche n'est donc pas une activité clôturée sur elle-même. Quelle que soit sa nature, elle est, directement ou indirectement, connectée à d'autres questions : usage du savoir, choix éthiques, priorités. C'est exactement ce que j'appelais « l'action culturelle de l'université » au début de cet exposé. Cette préoccupation qui appartenait à la vulgate de la « science critique » de la fin du siècle dernier est trop souvent oubliée aujourd'hui. Elle est pourtant d'une fécondité singulière, pour la science elle-même, comme pour ses usagers.

c- La compétition comme facteur d'orientation de la recherche.

D'autres types de pressions orientent les activités de recherche des universités aujourd'hui ; elles sont endogènes à la sphère des universités. Vous connaissez la mode actuelle, source de terreur pour la direction des universités, quoiqu'elles en disent souvent : les « *rankings* » ou les classements des universités souvent liés à la production scientifique (nombre de prix ou brevets, publications établies par les « citations index », etc.). Les reconnaissances exprimées par les *rankings* scientifiques révèlent également les orientations implicites ou les options scientifiques à l'intérieur d'un champ disciplinaire. Pour exister aujourd'hui, bien souvent, il faut participer au *Mainstream*, au courant dominant d'une science ou d'une discipline scientifique.

Quand j'étais vice recteur de mon université, j'ai discuté un jour du choix d'un candidat avec le président d'un excellent département de l'UCL. Le département avait refusé la candidature d'une personne particulièrement brillante, mais un peu hétérodoxe, ce qui me paraissait précisément une richesse. Pour le département, ce n'était pas le cas parce que cette présence aurait pu le déprécier dans l'orthodoxie disciplinaire du moment. Le principal critère de recrutement était :

¹² Voir: <http://www.academieroyale-technologieetsociete.be/fr/les-actualites-detail-actualite/messages/alain-m.-jonas-ou-la-nanotechnologie-appliqueeenbsp-vers-une-maitrise-de-la-matierenbsp/>

« cette candidature va-t-elle contribuer ou non à l'amélioration de notre position dans les classements ? ».

Dans ce contexte, comment respecter l'idéal universitaire du pluralisme culturel et du libre débat ? Comment former les étudiants à se situer dans les controverses fondatrices d'une discipline ?

La publication de classements d'universités (les *rankings*) basés sur l'évaluation de leurs performances nourrit l'image d'un univers académique planté d'institutions multiples en compétition pour la reconnaissance (et les ressources qui y sont liées). Il s'agit là d'indications, sans doute utiles et intéressantes, mais assez largement désocialisées. Autrement dit, les classements renvoient à une dimension finalement abstraite et passablement désincarnée des universités. On pourrait dire la même chose des instruments d'évaluation de la productivité scientifique des chercheurs qui se limiteraient aux *Citations Index* ou autres. Ce sont des outils intéressants, des éléments de reconnaissance par les pairs, mais qui n'épuisent pas la réalité de la recherche produite. Dans l'avant-propos de son livre *Le Nouvel Etat Industriel*, J.K. Galbraith remercie un de ses collègues, le professeur Carl Keyser, dont il dit qu'il est « de ces bonnes natures qui ont le don de se faire publier sous le nom des autres » (Galbraith, 1967:10). Et il ajoute : « Nous qui écrivons, comment ferions-nous si de tels hommes n'existaient pas ? » (*ibid.*). Nous avons tous connu de ces remarquables accoucheurs

d'idées qui ne sont évidemment pas pris en compte dans les catégories des *Citations Index*.

d- La profession académique.

L'importance centrale donnée à la recherche a, dans certains secteurs, d'autres effets paradoxaux. Il est fréquent aujourd'hui que les enseignants soient recrutés à partir de leurs compétences scientifiques plus que pédagogiques. On suppose qu'ils pourront être des enseignants, c'est-à-dire des individus capables d'enseigner et motivés par cette activité. Il n'empêche que les critères de base (doctorat, post-doctorat, publications et activités scientifiques) ne sont pas nécessairement de bons prédicteurs de la capacité d'enseigner. Sans doute cela peut-il s'acquérir, mais il faut pouvoir en donner le temps et soutenir les motivations. Dans les universités contemporaines, les personnes partagent deux univers de référence : l'université qui les a engagées (leur milieu de travail pratique) et la discipline scientifique ou le segment de discipline dans lequel ils s'inscrivent. L'univers de référence de la recherche est la discipline scientifique et les institutions qui lui sont liées (réseaux, revues) qui s'inscrivent dans une dimension extérieure à l'université et le plus souvent internationale. Les deux univers de référence peuvent diverger. Dans plusieurs secteurs, la référence à la discipline scientifique se substitue à la référence à l'université. Les pairs ou les interlocuteurs les plus pertinents sont ceux qui participent au même champ disciplinaire. Autrement

dit, les mécanismes de reconnaissance, de gratification et d'évaluation de la valeur professionnelle appartiennent de manière privilégiée à la discipline et prennent le pas sur l'appartenance à l'université et à ses tâches de base, au premier rang desquelles l'enseignement¹³.

La difficulté ne se résume pas à une question d'appartenance ou de fidélité institutionnelle, mais on ne peut ignorer que la croissance du poids de l'activité scientifique et la transformation de la nature de l'activité de recherche peuvent avoir des effets sur l'activité d'enseignement qui pourrait apparaître moins valorisée et au total moins importante dans l'activité académique. Nous reviendrons bientôt sur cette question.

Enseignement, formation, éducation

a- L'université de masse

Rappelons-nous que lorsque nous parlons d'université aujourd'hui, nous parlons d'une institution ouverte à une fraction importante d'une classe d'âge. C'est ce que désigne, on l'a vu, le vocable d'*université de masse*. Ce terme n'a rien de péjoratif, il désigne une situation où l'enseignement supérieur est accessible à toutes celles et à tous ceux qui, au terme de leur scolarité, ont les titres requis pour y accéder. On a vu tout à l'heure comment l'accès à l'enseignement supérieur avait crû des années 1960 à aujourd'hui. La question qu'il faut se poser est évidemment de

savoir si cette croissance et les profondes transformations culturelles qui y sont liées ont eu des effets dans la structure et les dispositifs éducatifs des universités. Plusieurs secteurs ont répondu par la sélectivité. Par exemple, dans certains pays, on fait dépendre l'accès à des filières d'enseignement supérieur des résultats obtenus à la fin des études secondaires.

Le système le plus pervers que je connaisse est celui du Chili. Dans ce pays, tous les étudiants passent une sorte d'examen national (la *Prueba de selección universitaria*) à la fin de leurs études secondaires. Les universités décident alors des seuils d'accès aux études qu'elles organisent. Les plus prestigieuses sont les plus exigeantes. Par exemple, l'université du Chili dira que pour accéder aux études de médecine, il faut un score de 90% là où l'Université catholique du Chili dira que pour les études d'ingénieur, 85% suffisent. Les universités moins prestigieuses mettent la barre plus bas. La perversité du système est que les subsides publics (relativement peu élevés par rapport au budget général des universités et ne concernant qu'une vingtaine d'universités) suivent les étudiants les plus performants. Lors de séjours au Chili, j'ai été frappé de voir dans certains journaux du mois de février (la rentrée est en mars) des interviews d'étudiants ayant réussi des scores impressionnants à la fin de leurs études secondaires et détaillant les offres de bourses qui leur

¹³ Voir à ce sujet Bourgaux, 2017.

étaient faites par certaines universités. J'arrête ici la parenthèse et vous laisse méditer sur cet exemple et les multiples significations qu'il comporte. Notamment, la mise en concurrence des universités sur ce qui devient, dans la réalité, un marché de l'enseignement supérieur. Un marché censé produire de l'efficacité.

Il existe des contextes sans véritable sélectivité et il faut assumer les conséquences de ces options. Quand il s'inscrit dans une université aujourd'hui, l'étudiant formule une sorte de *contrat moral implicite* : « En m'inscrivant dans cette université, je la mandate en quelque sorte pour assurer ma formation, moyennant mon engagement dans mes études et mon adhésion aux règles qui les gouvernent ». Le problème est que dans de multiples cas, les règles ne sont pas claires et les dispositifs éducatifs approximatifs ou obscurs. Comme l'écrivaient Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie, en se référant aux analyses de Raymond Boudon stigmatisant sèchement l'université française il y a quelques années : « L'université n'est plus une institution. Sa désorganisation et son absence de transparence condamnent l'étudiant à une 'navigation à vue' dans la mesure où il ne peut avoir une vision nette des finalités de son passage à l'université et des exigences du système à son égard » (Lapeyronnie & Marie, 1992 :124). On ajoutera que l'ambiguïté s'aggrave dès lors que l'étudiant demande de la réussite et non de la formation, ou encore moins de l'éducation, comme on le verra plus tard.

b- L'accréditation sociale

Je vais sans doute enfoncer une porte ouverte, mais il est des choses qu'il est utile de répéter. Aujourd'hui, l'enseignement et avant tout l'enseignement supérieur avec les formations qu'il organise est un des facteurs clés de l'accès à la réussite sociale. Dans une certaine mesure, il en est ainsi depuis longtemps ; le passage par l'université a toujours conféré une sorte d'accréditation sociale au-delà des savoirs professionnels. Et c'est bien légitime.

Mais, la présence de nouveaux publics à l'université, les incertitudes liées au marché du travail et les exigences du secteur des milieux professionnels sont à l'origine de la croissance d'une demande de formation directement professionnalisante. De nombreux étudiants choisissent des filières d'étude où l'anticipation sur la pratique professionnelle est assez marquée. Dans plusieurs programmes, on observe une pression vers l'acquisition immédiate de compétences pratiques qui peut être contradictoire avec une formation scientifique de qualité. Le poids de cette demande pourrait bien transformer les codes culturels de l'université. Dans son livre, *Masse et impuissance*, Claude Javeau a bien montré combien les *consommateurs* d'enseignement, étudiants ou parents, sont à l'origine de la soumission à l'utilitarisme qu'il déplore dans les universités contemporaines (Javeau, 1998).

Allons plus loin. Dans un livre de souvenirs, l'écrivain américain Arthur Miller rapporte

L'université aux risques de l'économie de la connaissance,
ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui ?

une conversation avec un collègue universitaire à l'époque du Maccarthysme dans les années 50 du siècle dernier. Pour son collègue,

« ...l'espèce de paranoïa qui s'était emparée de toute la société risquait de paralyser les échanges entre les étudiants de la faculté et d'inoculer aux jeunes un psychisme uniforme et anonyme. D'après lui, l'idéal que se fixaient les étudiants était de s'intégrer au monde des affaires américain plutôt que de développer leur aptitude à démêler le vrai du faux ou de discuter des injustices du monde et d'y chercher des solutions, sujet qui n'intéressait aucun employeur et pourrait même paraître suspect. 'Ils deviennent experts en la manière de gravir les échelons de la société, mais ne prennent plus le temps de se poser des questions' disait-il » (Miller, 1988:334).

Dans un contexte très différent, il est normal aujourd'hui d'éprouver des appréhensions devant l'avenir, mais c'est précisément là que l'université peut et doit agir avec pertinence et inventer des réponses originales. Depuis son origine, l'université forme des professionnels -médecins, ingénieurs, juristes, enseignants, mais elle n'est vraiment une université que lorsqu'elle ne conçoit cette formation qu'à travers une éducation scientifique et culturelle large et ouverte dont l'objectif est de permettre aux étudiants, non seulement de dominer la pratique professionnelle, mais encore de l'inventer (Rémond, 1979).

c- L'éducation

J'aimerais approfondir brièvement mon argumentation. Jusqu'à présent nous avons beaucoup parlé de formation, d'enseignement. Mais la tâche première de l'université ici n'est-elle pas l'éducation ? L'éducation, c'est-à-dire la formation d'une personnalité ? J'emprunte cette idée à Alain Touraine qui la formulait il y a longtemps déjà dans un livre consacré à l'université aux États-Unis (Touraine, 1972). De fait, l'université est un lieu de formation, mais aussi et avant tout de construction de la personnalité. L'éducation suppose le développement d'aptitudes cognitives et réflexives (apprendre à connaître et apprendre à évaluer). La combinaison de ces aptitudes permet à la fois le développement de la créativité –ce qui implique l'existence d'une distance critique avec les contenus techniques– et la formation du jugement moral qui est à la base d'une citoyenneté libre, dans l'univers du travail comme en dehors. La philosophe américaine, Martha Nussbaum (2010), a très bien exprimé cette idée :

« Au moment où les gens ont revendiqué la démocratie, l'éducation a été revue dans le monde pour produire le type d'étudiants qui correspondraient à cette forme exigeante de gouvernement : on ne forme plus des *gentlemen* cultivés, imprégnés de la sagesse du temps, mais des personnes actives, critiques, réflexives et solidaires d'une communauté d'égaux, capables

d'échanger des idées en comprenant et en respectant les autres, dans leur diversité ».

On ne forme plus, on n'éduque plus aujourd'hui comme on le faisait dans le passé ou hier encore, ne fut-ce que parce que l'univers culturel des jeunes et leurs compétences ont fortement changé, ou encore que les technologies ont bouleversé les champs de l'apprentissage. Il y a là une opportunité considérable pour innover, mais il y a encore des réticences voire des manques d'imagination ou d'audace qui empêchent de faire le pas. De mon expérience, il me semble que c'est dans le domaine des sciences appliquées et des sciences médicales que l'on est le plus innovant, là où les sciences sociales restent encore à la traîne...

Je vais conclure ce long chapitre sur une dernière idée : la finalité ou la justification des dispositifs éducatifs à l'université, plus que de former un individu à assumer un rôle social, devrait plutôt être de lui apprendre à *construire sa vie dans un contexte où il devra agir avec responsabilité*, ce qui est très différent. La tension entre formation et éducation, entre l'adaptation aux exigences fonctionnelles et le développement de la personne est au cœur de l'expérience universitaire. Elle est aussi la preuve de sa fécondité.

Le management ou la gestion

L'université contemporaine, est donc confrontée à des *défis inédits*. Mais comment faire fonctionner cette machine ? Si dans l'université ancienne son unité

et son intégration étaient assurées par l'enseignement comme elles le seraient par la recherche dans le modèle développé par Von Humboldt, Clark Kerr a bien mis en évidence comment dans la *multiversity*, l'intégration était désormais assurée par la gestion et le gouvernement. La gestion est donc une catégorie nouvelle de l'action de l'université. C'est encore Jean Ladrière qui insistait sur cette idée à l'occasion d'un colloque organisé en 2000, *L'université dans la tourmente* (Ladrière, 2000).

Sur cette question de la gestion des universités, je voudrais développer trois thèmes : la complexification des structures, le poids des logiques économiques, et la question du gouvernement.

a- La complexification des structures

Devant la croissance des universités et la multiplication de leurs rôles, on a revu leurs structures et leur organisation. Ce principe général a connu des déclinaisons particulières selon les pays et les régimes universitaires. Avant le grand boom des populations étudiantes, les universités dans nos régions avaient des structures relativement simples et des modalités de gestion parfois franchement artisanales.

Je suis entré à l'UCL en octobre 1959. Le service des inscriptions était assumé par un monsieur fort bougon, le secrétaire général de l'université, assisté d'un personnage de sexe féminin que l'on disait être sa fille. Le bureau où il nous recevait à la queue leu leu était l'ancienne salle à manger du recteur décorée de meubles assez hideux sise au premier étage d'un

L'université aux risques de l'économie de la connaissance,
ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui ?

bâtiment moyenâgeux. L'université elle-même était une sorte de confédération de facultés, gérées par des clubs de notables académiques qui se réunissaient de temps à autre et coiffées par un recteur magnifique disposant de l'autorité suprême. Les services étaient réduits à leur plus simple expression : les bâtiments étaient gérés par des appariteurs parfois assistés de concierges dotés de surnoms pittoresques, les services financiers étaient composés de quelques comptables au profil balzacien, les programmes de cours et les horaires étaient confectionnés par un ecclésiastique âgé passionné des lignes de chemin de fer et du système de correspondances. Il y avait des professeurs, peu d'assistants sinon dans les laboratoires, et les cliniques et les bibliothèques étaient administrées par des érudits assistés de quelques dames silencieuses et à talons plats. Bref, le degré zéro de l'organisation. Les premières analyses sociologiques de l'université (rares à l'époque) parlaient d'ailleurs d'anarchie organisée (Granget, 2006). La corporation des professeurs occupait le centre du système. Du cœur du centre, émergeait une figure éminente, le recteur, dont la légitimité avait des sources variables selon les institutions (nomination ecclésiastique pour Louvain, élection, nomination politique ou cooptation ailleurs). Autour de ce centre, des appendices peu complexes constituaient les services administratifs ou logistiques de l'université. Je n'idéalise certainement pas cette université pour laquelle je n'éprouve aucune nostalgie particulière ; j'en rappelle le souvenir pour souligner la distance parcourue.

La croissance de l'organisation, la complexification des tâches de l'université, mais aussi la prodigieuse irruption d'outils nouveaux (tel l'informatique) sont à l'origine du développement d'une administration ou, plus exactement, d'une *technostructure* composée d'une pluralité de fonctions et de métiers nouveaux, de la gestion budgétaire et financière à l'informatique, du soutien à la recherche au contrôle ou aux audits internes, de la gestion des populations étudiantes à l'évaluation, des études prospectives aux ressources humaines, des relations internationales aux services juridiques. Cette technostructure est beaucoup plus qu'une administration, elle a un rôle d'impulsion et de soutien plus que de simple régulation. Si, comme le disent Hugues Draelants, Aubépine Dahan et Xavier Dumay, les universités sont désormais invitées à se comporter comme des acteurs organisationnels, les technostructures universitaires y contribuent très clairement (Draelants & coll., 2016).

Dans notre pays (mais il en a été de même ailleurs), les universités ont commencé à élaborer de nouvelles structures et de nouveaux modes de gouvernement dès la fin des années 1960, et ce mouvement n'est pas terminé. Dans un essai récent, Jean Jadot, qui a été directeur du service d'étude de l'UCL entre 1972 et 1986, en charge des questions d'organisation, écrit que « l'évolution des méthodes de gouvernement fut à l'UCL, dès 1962, mais clairement à partir de 1970, réellement phénoménale » (Jadot, 201 : 247). Si,

comme il l'écrivait par ailleurs, les méthodes de gestion et les modes d'organisation n'avaient guère évolué entre 1834 et 1962, les transformations qui ont suivi ont induit une organisation d'une grande complexité. Cette observation peut être multipliée tant le phénomène a été général dans le monde des universités. Parfois, comme le souligne Christine Musselin, ces changements se sont diffusés par des phénomènes d'imitation, autrement dit l'adoption de structures organisationnelles ou de principes de fonctionnement nouveaux, inspirés de ce qui se faisait ailleurs (Musselin, 2008).

Ces mouvements répondaient autant à la recherche de l'efficacité qu'au désir de trouver une sorte de légitimité en se conformant à un modèle dominant (Musselin, 2017:15). Ce qu'on a appelé le *benchmarking*, autrement dit la recherche et la comparaison de formule ou de solutions structurelles par l'observation et l'analyse de ce qui se faisait ailleurs, est devenu une pratique courante pour les conseillers des recteurs. Ce mécanisme a été précipité par la multiplication des audits ou évaluations proposés aux universités par des institutions de coordination ou de conseil telle l'Association Européenne des Universités.

En outre, l'internationalisation du champ universitaire diffuse clairement des modèles implicites de « bonne université », caractérisée par l'efficacité de sa gestion et

la capacité d'interpréter très rapidement les demandes d'un environnement complexe en transformation rapide. L'espace universitaire est aujourd'hui marqué par la présence de nombreuses agences de coopération ou de coordination internationales¹⁴ dont la justification est d'aider les universités à s'adapter à leurs environnements nouveaux en leur proposant des règles de gestion ou des procédures d'évaluation censées permettre une amélioration de leur fonctionnement. Je confesse avoir douté parfois du bien fondé des conclusions de ces évaluations. On fantasme souvent la norme et si l'observation des bonnes pratiques (ou réputées telles) est utile, et si une institution peut s'en inspirer, elle doit d'abord inventer ses propres réponses sans répliquer un modèle réputé conforme.

b- L'accent singulier des logiques économiques : *l'université managériale*

D'autres facteurs, externes, accélèrent et amplifient le développement des technostructures particulières aux universités. En Belgique, comme dans d'autres pays d'Europe, l'enseignement supérieur est encore considéré comme un bien public largement soutenu par le financement public et accessible à tous. Dans nombre de cas cependant, le financement public s'avère insuffisant, ce qui conduit les universités à rechercher d'autres financements par le moyen de fondations, de mécénat ou le recours aux

¹⁴ Par exemple, et de manière non limitative: International Association of Universities (IAU), Association européenne des universités (AEU), European Center for Strategic Management of Universities (ESMU), Heads of Universities Management and Administration Network in Europe (HUMANE), Dean's European Academic Network (DEAN), etc.

anciens. Ces exigences entraînent à leur tour la création de fonctions nouvelles qui n'ont a priori rien à voir avec les missions traditionnelles de l'université. Certains pays ont connu des évolutions radicales. Le gouvernement de Mme Thatcher avait encouragé les universités britanniques à se comporter comme des acteurs économiques et les gouvernements qui se sont succédés en Grande-Bretagne depuis le début du 21^{ème} siècle n'ont pas modifié cette option. La transformation des modes de financement (baisse sensible des financements publics et accroissement considérable des droits d'inscription) a accru la concurrence entre universités. Les contrôles exercés par le gouvernement via des agences d'évaluation et de certification de la qualité censées éclairer le choix des étudiants et des partenaires des universités sont à l'origine de la création d'organes administratifs spécialisés dans la préparation de ces évaluations et la recherche d'opportunités de financement. Ces organes¹⁵ contribuent sensiblement au développement d'une culture de la performance et d'un certain economicisme (Beynon, 2016).

c- Le pilotage et le gouvernement

Dans le contexte des grandes universités contemporaines, comment assure-t-on *l'intégration et le pilotage de l'université* ? Dans la littérature, les images ne manquent

pas pour décrire la conduite traditionnelle des universités. Dans le passé, l'image d'une confédération de républiques académiques était sans doute la plus proche de la réalité. Des républiques entretenant des liens assez lâches et coiffées par une autorité relativement lointaine, rectorat ou présidence aux fonctions largement représentatives. Dans cet univers, les positions dominantes étaient occupées par les professeurs, notables érudits, qui se considéraient comme les propriétaires légitimes de l'université et retiraient de cette qualité une honorabilité sereine. Jacques Leclercq écrivait que dans la première moitié du siècle dernier, on disait à Louvain (Leuven aujourd'hui) Monsieur le Professeur, comme on disait Monsieur le Baron au Quartier Léopold...¹⁶ Cette époque est révolue. Les universités contemporaines se caractérisent par une diversification sensible entre un gouvernement (rectorat et présidence), un système politique (conseils et mécanismes de représentation) et une technostucture (l'administration et ses composantes). J'aimerais ici souligner deux points.

- D'une manière générale, le *gouvernement des universités a dû se renforcer*. Il a fallu une longue évolution pour qu'on accepte l'idée d'un gouvernement de l'université relativement indépendant de la composante académique. Les professeurs, en tant que

¹⁵ National Science Survey (NSS), Teaching Excellence Framework (TEF), Research Excellence Framework (REF).

¹⁶ Jacques Leclercq est un ecclésiastique belge qui enseigna à l'UCL la philosophie morale et le droit naturel dans les années 1930-60. Esprit paradoxal et libre, il eut une influence considérable dans la vie intellectuelle de son temps (voir Sauvage, 1992).

corps, se sont souvent définis comme les dépositaires de la légitimité de l'institution. Un recteur était légitime quand son action correspondait à leur vision des choses. Les rectorats se sont renforcés. D'autres personnages sont apparus à côté du recteur afin de le seconder ou de démultiplier son action à travers un certain nombre de rôles plus spécialisés. Le rôle du rectorat est d'orienter l'ensemble et de coordonner l'action d'instances indépendantes et parfois en tension ; comment arbitrer et coordonner les objectifs des premiers cycles d'étude et le travail des équipes de recherche de pointe qui fonctionnent dans des univers diamétralement différents ? Ce gouvernement diffuse son action à travers un système politique constitué de Conseils associant diverses composantes de l'université. Ces conseils exercent également une fonction de contrôle sur la conduite de l'université.

- Enfin, les universités ne sont plus composées aujourd'hui d'*enseignants ou*

L'université contemporaine

L'ensemble de ces évolutions nous conduit à une question simple : l'expérience des universités ne se déplace-t-elle pas ? Si la question est simple, les réponses le sont moins.

Les fins et les moyens

L'observation de la majorité des universités aujourd'hui, quels que soient leurs environnements concrets, permet de mieux comprendre le *déplacement* non seulement

de chercheurs égaux devant les missions de l'institution ; ce sont aussi de grands ensembles hiérarchisés, marqués par la division du travail et caractérisés par une distribution inégale des ressources et des capacités d'initiative. Si, dans de nombreuses matières, l'autorité est distribuée selon les mêmes critères que ceux qui prévalent dans toutes les organisations, le pouvoir proprement politique, c'est-à-dire la capacité de peser sur les orientations de l'institution, est confiée à certains pour un temps donné par le mécanisme du *mandat*.

Ce cas particulier pose la question de la légitimité de la *décision* dans la culture politique universitaire : qu'est-ce qu'une décision légitime ? Une décision portée par une instance légitimement mandatée à cet effet ? Une décision approuvée par tous ceux qu'elle concerne (enseignants et étudiants sont-ils concernés de la même manière) ?

du discours sur l'université, mais aussi de l'*expérience* de l'université qui passe de la question *politique* des fins (finalités, raisons d'être) à la question *pratique* des moyens. Pour reprendre une distinction abondamment utilisée, les universités se considéraient classiquement comme des *institutions* (elles se définissaient à partir de leurs missions), elles découvrent, et de plus en plus, qu'elles sont des *organisations* (des ensembles agencés en

L'université aux risques de l'économie de la connaissance,
ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui ?

fonction d'objectifs multiples fonctionnant sous diverses contraintes dans un univers marqué de nombreuses incertitudes). En outre, comme on l'a vu, la réorientation des demandes adressées à l'université pèse fort sur les codes culturels qui sont censés la structurer.

Alors que le monde s'est profondément transformé, on n'a plus discuté des *finalités* de l'université depuis longtemps. Après la crise de 1968, on a débattu des rapports complexes entre l'université et la société. L'audace intellectuelle l'a souvent disputé alors au bavardage, mais depuis, tout se passe comme si le sujet était supposé connu et admis. Il conviendrait pourtant de s'interroger sur l'actualisation de ces missions ou de ces raisons d'être dans des contextes toujours nouveaux. La réforme de Bologne a été entreprise et conduite sans que ces questions soient abordées. On a peu dit à l'époque que les origines de la réforme provenaient moins de dynamiques internes au champ de l'enseignement supérieur qu'elles ne répondaient à des exigences du marché du travail élargi à l'échelle du continent. Lors des débats qui ont accompagné la mise au point du décret Paysage du ministre Marcourt, des groupes de travail ont abordé des questions comme l'accès aux études ou le service à la société, mais il ne s'est pas trouvé de temps à consacrer à la discussion de ce à quoi sert un système d'enseignement supérieur aujourd'hui, ni à l'évaluation ou à l'actualisation de ses missions. C'est supposé connu. Or, nous entrons dans un monde nouveau et que

nous devons apprendre à connaître. La situation particulière de l'*université* dans ce monde n'est pas une question inutile. Une littérature considérable est consacrée aujourd'hui à la gestion des universités. Et sans doute, la défense de l'université passe-t-elle aussi, mais pas exclusivement, par des stratégies d'optimisation et de rationalisation. Au risque de paraître un esprit attardé, je ne suis pas certain que ce soit véritablement une université qui sorte de ce processus.

La standardisation culturelle

Les contraintes économiques, éducatives et politiques qui pèsent aujourd'hui sur les universités pourraient contribuer à y renforcer cette définition de l'action qui domine dans nos sociétés, à savoir la *rationalité instrumentale*. C'est-à-dire la recherche de l'efficacité et de la rationalité qui serait coupée de leurs fins culturelles. Ces facteurs sont porteurs d'un risque considérable : la *banalisation ou la standardisation culturelle* de l'université. Si l'on n'y prend garde, on pourrait être une université « efficace », bien notée sur divers critères, et être en même temps une université largement banalisée qui aurait perdu tout ce qui fait sa singularité et, par là, sa richesse possible. Il est donc clair que la logique des moyens doit rester subordonnée et qu'elle ne suffit pas à gouverner une université. Reconstituer les universités du passé n'est pas une réponse acceptable, mais il faut retrouver les intuitions ou les visions fondatrices et les actualiser dans un contexte matériel et culturel inédit.

Conclusions

Devant les profonds bouleversements du champ de l'enseignement supérieur et de la vie des universités, on a parfois abusé du terme de *crise* pour qualifier l'effet de ces turbulences dans les universités. Elles ont vécu et vivent de nombreuses difficultés, mais, *nos universités ne sont certainement pas des échecs*. Et ceci à l'inverse d'autres institutions qui se sont révélées bien moins capables d'aborder le changement. Plus profondément, alors qu'une vision superficielle des choses se plaît à souligner leurs goûts pour la tradition et leur conservatisme, elles ont manifesté dans divers domaines d'étonnantes capacités d'innovation et de changement. Mais à quels risques ?

Comment donc dépasser les contraintes nouvelles que rencontrent les universités aujourd'hui ? Il n'y a pas de réponse toute faite à cette question mais sans doute, en employant une formule banale, devons-nous transformer ces contraintes en opportunités et inventer. Il est inutile de vouloir reconstituer les paradis perdus – largement fantasmés d'ailleurs – du Cardinal Newman qui rêvait d'une université où chacun serait l'enseignant et l'enseigné de ses pairs. Il s'agit, paradoxalement peut-être, de poursuivre l'histoire des universités en se souvenant des ruptures qui les ont fait naître : discuter l'indiscutable, explorer les virtualités infinies de la connaissance, penser et débattre les sociétés qui se font, éduquer les nouvelles générations à se mouvoir avec imagination, compétence et responsabilité dans ce monde.

À cet égard, j'aimerais ouvrir des pistes à soumettre au débat.

- a- Nous ne devons jamais oublier que l'enseignement à l'université s'inscrit dans cette perspective plus globale que j'ai appelée le *souci de l'éducation*, en l'actualisant cependant dans un contexte inédit, comme je l'ai dit tout à l'heure. Mais acceptons aussi de reconnaître qu'on ne peut pas tout demander aux universités. À défaut de mécanismes de sélection, souvent injustes et fondamentalement peu discriminants, acceptons une véritable et salubre *clarification* de son offre éducative. Il est d'autres types d'enseignement supérieur qui peuvent rencontrer de légitimes aspirations de formation.
- b- L'université constitue un espace nécessairement pluriel où coexistent légitimement *divers paradigmes* scientifiques. À côté de la recherche empirico-expérimentale qui domine dans les sciences de la nature et dans certains secteurs des sciences humaines, il existe les paradigmes interprétatifs ou compréhensifs qui contribuent, chacun dans leur domaine, au progrès de la connaissance et de l'homme. Les sciences de la nature prétendent ne jamais s'incliner devant l'évidence. Il n'en va pas autrement pour les sciences de l'homme dont la raison d'être n'est pas de conforter un intérêt ou une justification politique mais d'interroger nos constructions culturelles. Enfin, une partie substantielle des choix de recherches de nos universités ne peuvent pas être indépendants de leur

L'université aux risques de l'économie de la connaissance,
ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui ?

environnement historique. Plus que jamais, les universités doivent être des lieux où se pensent les grandes orientations de la société.

- c- Au total, il me semble que le défi auquel nous sommes confrontés est de démontrer notre capacité à réassigner des fins pleinement culturelles –c'est-à-dire qui disent le sens– à l'action de nos universités. Autrement dit, de définir et de diffuser un modèle qui allie la recherche de l'efficacité (qui nous est imposée par notre environnement) et la responsabilité (c'est-à-dire notre manière de choisir et de définir notre réponse). Pourquoi rejoindre une université ? Non seulement parce qu'on y conduit une recherche de valeur et que l'enseignement y est intéressant, mais aussi parce qu'on sait qu'on y discute ou y débat de questions importantes de manière originale, parce qu'elle est un laboratoire d'idées. C'est à ces conditions-là que nous redécouvrirons que derrière le laboratoire, le département ou la faculté, il existe une université et que cela vaut la peine de s'y intéresser.

L'université doit donc rester un *projet*. Un projet qui s'élabore dans des contextes à découvrir et qui comporte une certaine dose d'utopie. On pourrait imaginer deux versions de cette utopie, dans notre présent, mais il en est beaucoup d'autres.

- a- Je pense que les universités ont besoin d'un *grand récit* qui les mobilise. Les universités s'inscrivent dans de multiples horizons : l'horizon de la science ou de l'évolution des diverses branches du savoir, et celui des sociétés

qu'elles servent ou sont censées servir. Aujourd'hui, on pourrait en ajouter un autre qui combine la conjoncture historique et les besoins des universités elles-mêmes : l'Union européenne. Cette piste m'a été suggérée par une discussion avec mon collègue Felice Dassetto, un sociologue de l'UCL. Les universités sont au départ une idée née en Europe. Pendant longtemps, les membres des universités ont correspondu, circulé, échangé. L'association des universités aux destinées nationales au cours du 19ème siècle a fait passer cette dynamique au second plan, mais ne l'a pas empêchée, sauf lors des grandes guerres. De son côté, l'Union européenne a besoin de souffle et d'une vision culturelle renouvelée de son devenir. Les universités n'ont-elles pas un rôle efficace à jouer sur ce terrain ? On pourrait proposer aux universités comme *mythe mobilisateur* ou comme utopie d'être autre chose ou plus que les instruments de l'économie de la connaissance, même si c'est important. Leur fonction d'éducation et leur rôle culturel en fait des instruments privilégiés de construction de la société européenne en voie de constitution.

- b- Enfin, chacune de nos universités est un élément d'un système, le système d'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le défaut majeur du récent décret Paysage est d'avoir évité de raisonner en terme de système. Il a donné la priorité à un objectif implicite : la gestion de la concurrence par la création de pôles chargés de gérer les populations étudiantes et d'imaginer des liens pratiques avec les hautes écoles. Je pense que nos universités

doivent pouvoir rechercher entre elles, sur certains projets, indépendamment de toute préoccupation de gestion de la concurrence, les ressorts d'un fonctionnement de type système, recherchant les complémentarités utiles et les chemins nouveaux de coopérations institutionnelles fécondes. Les innovations hors de portée d'établissements singuliers peuvent être le fruit de leur concours. Ce sera le bien de tous et de chacun.

Pour terminer, j'espère vous avoir démontré, ou rappelé si la chose était nécessaire, que l'université n'est pas une *institution banale*. S'il en était ainsi, elle serait morte comme institution. Tant

de voix se font entendre qui semblent prêcher la raison, pressant l'université de conjuguer l'efficacité et l'utilité, de répondre à ce qu'on appelle les besoins du marché, de s'adapter aux courants de la mondialisation. On débat trop peu de ces risques, des fausses opportunités d'une modernité mal comprise. Il faut se souvenir que l'université est d'abord une institution culturelle qui, à travers la démarche scientifique, articule le travail de la raison et la recherche du sens. Le risque majeur que nous courons aujourd'hui est de découpler ces deux termes et de nous enfermer dans la cage de fer de la raison instrumentale, autrement dit de séparer ce qui, à l'université doit rester uni...

Références

- Beynon H., 2016, "The Rise of the Corporate University in the UK", *Global Dialogue*, vol.6/3.
- Boorstin D., 1991, *Les Américains*, Paris, Laffont.
- Bourgau A.-E., 2017, « Professeur(e) d'université : un sport de combat ! », *Démocratie*, Juillet-août
- Charle C., Verger J., 2012, *Histoire des universités*, Paris, Presses universitaires de France.
- Charlier J.-É., 2012, « Marcourt, paysagiste de l'enseignement supérieur », *La Revue Nouvelle*, n° 3.
- Commission européenne, 1995, *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Livre blanc sur l'éducation et la formation, Luxembourg.
- Conseil national de la politique scientifique, 1961, *Rapport sur la croissance des populations étudiantes*.
- Conseil national de la politique scientifique, 1968, *L'expansion universitaire*.
- Cresson E., « Enseigner et apprendre, une nouvelle mission pour l'Europe », in Fondation de l'Entreprise, *La société de la connaissance*, Bruxelles, 1996.
- Croché S., 2010, *Le pilotage du processus de Bologne*, Louvain-la-Neuve, Academia.
- Deneault A., 2016, *La médiocratie*, Québec, Lux éditeur.
- Draelants H., Dumay X., Dahan A., 2016, « Présentation. Les universités en quête d'identité ? », *Recherches Sociologique et Anthropologiques*, 47-1, 1-15.

L'université aux risques de l'économie de la connaissance,
ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui ?

- European Round Table [ERT], 1994, *Education for Europeans. Towards the learning society*.
- Freitag M., 1995, *Le naufrage de l'université*, Paris, La Découverte.
- Galbraith J.K., 1967, *Le Nouvel Etat industriel*, Paris, Gallimard.
- Granget L., 2006, « Modèles et réalité incertaine de l'Université », in *Communication et organisation*, n° 30, 164-186.
- Jadot J., 2017, « La gouvernance de l'UCL jusqu'au rectorat de Pierre Macq », in M. Crochet (dir.), *Pierre Macq dans son université*, Louvain-La-Neuve, Academia, 199-250.
- Javeau C., 1998, *Masse et impuissance. Le désarroi des universités*, Bruxelles, Labor.
- Jonas A.
- Kerr C., 1963, "The idea of a Multiversity", In *The Uses of the University*, Cambridge, Harvard University press, 1963. Traduction française (utilisée ici) : *Métamorphose de l'Université*, Paris, Editions Economie et Humanisme, 1967.
- Ladrière J., 2000, « Université et liberté », in A.M. Dillens (dir.), *L'Université dans la tourmente*, Bruxelles, Edition des FUSL.
- Lapeyronnie D., Marie J.-L., 1992, *Campus blues*, Paris, Le Seuil.
- Mailhot C., Schaeffer V., 2009, « Les universités sur le chemin du management stratégique », *Revue française de gestion*, Vol. 1, n° 191, p. 33-48.
- Miller A., 1988, *Au fil du temps*, Paris, Grasset, LLP.
- Musselin M., 2008, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur », *Critique internationale*.
- Musselin C., 2017, *La grande course des universités*, Paris, SciencePo.
- Nussbaum M., 2010, « Une crise planétaire de l'éducation », *Courrier international*, 1025, juin 2010.
- Rémond R., 1979, *La règle et le consentement. Gouverner une société*, Paris, Fayard.
- Sauvage P., 1992, Jacques Leclercq (1891-1971). *Un arbre en plein vent*, Paris-Louvain-la-Neuve, Duculot.
- Touraine A., 1972, *Université et société aux États-Unis*, Paris, Le Seuil.
- Van Campenoudht L., 2008, « L'Université. Du marché au passé », *La Revue Nouvelle*, n° 10.
- Verger J., 2013 [1973], *Les universités au moyen âge*, Paris, Presses universitaires de France.
- Zedlin T., 1980, *Histoire des passions françaises. Orgueil et intelligence*, Paris, Le Seuil.

Derniers cahiers de recherche publiés

2018

Draelants H.

Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? Une évidence à réinterroger, n°113

Vertongen G., de Viron F., Vignery K. and Nils F.

Predicting achievement among Belgian university adult students: an integrative approach, n°112

2017

Mangez E., Bouhon M., Cattonar B., Delvaux B., Draelants H., Dumay X. Dupriez V., Verhoeven M.

Living together in an uncertain world. What role for the school?, n°111

Mangez E., Bouhon M., Cattonar B., Delvaux B., Draelants H. et al

« Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école, n° 110

Hiligsmann P., Van Mensel L., Galand B., et al.

Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: linguistic, cognitive and educational perspectives, n°109

Desmet L., Dupriez V., Galand B.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ? Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié, n° 108

Hirtt N., Delvaux B.

Peut-on concilier proximité et mixité sociale? Simulation d'une procédure numérique d'affectation des élèves aux écoles primaires bruxelloises, n° 107