

# L'UNIVERSITÉ FRANÇAISE, ENTRE CRISE ET REFONDATION

## Vers un nouveau régime académique?

Jean-Louis Derouet & Romuald Normand\*

*En France, la nouvelle loi pour les universités modifie sensiblement le régime académique institué depuis le Moyen Age. La crise de l'université française peut s'expliquer par des facteurs endogènes: crise de l'institution, inflation des diplômes, accroissement des inégalités. Mais la compréhension de ces évolutions exige de les situer dans la conjoncture plus large de reconfiguration des systèmes et des politiques de l'enseignement supérieur à l'échelle européenne et internationale. Après avoir décrit les transformations à l'œuvre dans les universités dans un climat de remise en cause des principes de justice du modèle républicain «à la française», l'article cherche, en s'appuyant sur l'exemple des politiques conduites au Royaume-Uni et aux Etats-Unis, à caractériser un sentier de dépendance à moyen terme de l'enseignement supérieur français soumis aux influences du Nouveau Management Public, d'une nouvelle économie de la qualité, et d'un nouveau régime de production des connaissances.*

**Mots-clés:** Sociologie politique, France, universités, Nouveau Management Public, justice sociale

Si l'Université est l'une des plus anciennes institutions publiques européennes, le référent universel dont elle se réclamait au Moyen Age a connu d'importantes inflexions sociales et politiques (Anderson, 2004). La Réforme et la Contre-Réforme ont fabriqué un humanisme classique, fondé sur un corpus de connaissances hérité d'Aristote et de la scolastique médiévale, prémisses d'une république des lettres qui transcenda les frontières nationales et religieuses. Les universités sont ensuite devenues des corporations encadrées par l'Eglise et l'Etat, disposant d'une forte autonomie et du privilège de la collecte des grades dans l'accès aux professions réglementées. En Allemagne, le principe «*cuius regio, eius religio*» permettait à chaque souverain d'imposer une religion d'Etat

\* Ecole Normale Supérieure de Lyon, Institut Français de l'Education (Lyon/France).

dans son *Land*, alors qu'en Angleterre la monarchie s'assurait que les universités d'Oxford et de Cambridge respectent une stricte orthodoxie anglicane. Les universités catholiques, quant à elles, subirent l'influence supranationale de l'ordre Jésuite, qui s'était spécialisé dans l'enseignement de la philosophie, des arts libéraux et des sciences, le droit et la médecine échappant à son contrôle.

C'est à ces derniers, d'après Durkheim (1969), que l'on doit en France le système de l'émulation entre étudiants alors qu'il était ignoré par l'université et les collèges du Moyen Age. A cette époque, se met en place un système d'examens et une surveillance attentive mais aussi l'idée d'une récompense de chacun selon le mérite qui va forger durablement l'idéologie de l'école républicaine (Foucault, 1974; Dubet, 2004). En France, l'expulsion des jésuites en 1762, la création d'un corps enseignant et l'institution du concours de l'agrégation en 1766 séculariseront l'enseignement supérieur avant que Napoléon n'en fasse un système centralisé en renforçant sa dimension nationale (Prost, 1981; Chervel, 1993). En 1807, le baccalauréat devient le premier grade universitaire alors que s'harmonisent les rémunérations et les statuts des enseignants, ce qui donne naissance à une profession. Au cours du XIXe siècle s'institueront progressivement différentes disciplines académiques et s'autonomiseront les facultés, qui accorderont alors une place prépondérante aux doyens et à un fonctionnement collégial par les pairs (Musselin, 2004).

C'est ce régime académique qui est interrogé depuis quelques années, alors que les universités françaises font à face à des critiques de plusieurs ordres. L'une d'elle se nourrit des travaux de Bourdieu et Passeron (1977) et de l'espoir qu'ils ont fait naître d'une possible démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. Les sorties de classes d'âge plus nombreuses à la fin de l'enseignement secondaire, alors que le recrutement des classes préparatoires aux grandes écoles a renforcé l'endogamie en raison de l'accroissement de la compétition scolaire, se sont accompagnées d'une forte progression de la part des élèves issus des classes moyennes et populaires dans le premier cycle des universités sans pour autant leur offrir des perspectives de réussite (Euriat & Thélot, 1995; Felouzis, 2001, 2003). De même, l'accès réduit des élèves de l'enseignement professionnel à l'université et les effets de l'inflation scolaire ont contribué au renforcement des inégalités sociales et à un relatif déclasserment des diplômés (Duru-Bellat, 2006). Par ailleurs, l'inquiétude sur la baisse du niveau s'accompagne d'une interrogation sur les rapports distanciés entre les enseignants et sur les faiblesses des instances de gouvernance locales au sein de l'université elle-même (Caillé, 2007). D'autres arguments sont avancés pour critiquer la faible performance et le rang des universités françaises au sein des évaluations internationales, l'absence de sélection à l'entrée des premiers cycles, la bureaucratisation et le sur-encadrement administratif, l'absence d'une obligation de résultats, la succession interrompue des réformes, la défense des droits acquis par les syndicats, les effets pervers de la pensée 68, le repli sur soi des disciplines académiques.

Force est de constater que le compromis sur l'avènement de 80% d'une génération au baccalauréat, et son corollaire, l'accès du plus grand nombre à la culture universitaire, s'est défait (Beaud, 2003). Le système de convention qui faisait de la démocratisation de l'enseignement secondaire et

supérieur, selon un principe d'indifférence aux différences, le *deus ex machina* de l'accès à de meilleures positions sociales s'est déplacé d'un intérêt pour les inégalités entre classes sociales à un intérêt pour les inégalités de réussite en termes d'équité (Meuret, 1999; Crahay, 2000). Comme nous le montreront dans cet article, ces nouvelles formulations de l'idéal de justice s'accompagnent d'un changement de perspective de la conception et des objectifs de l'enseignement supérieur. Elles concernent en premier lieu la formation des élites. En France, le système des classes préparatoires et des grandes écoles, s'il est resté jusqu'à présent dominant parce qu'il répondait à la fabrication d'une noblesse d'Etat (Bourdieu, 1996), est de plus en plus concurrencé par une structuration en réseaux des établissements universitaires à l'échelle internationale. Parallèlement, le projet républicain d'égalisation de l'accès à l'enseignement supérieur est mis à l'épreuve d'une politique de la formation tout au long de la vie dont on commence à percevoir les effets à travers la mise en œuvre du LMD (*License-Master-Doctorat*) et la validation des acquis de l'expérience. Priorité est donnée à l'individualisation des parcours de formation, à la mobilité transnationale, et à l'entretien d'un portefeuille de compétences du «berceau à la tombe» comme aiment à le répéter les experts internationaux.

Ce projet d'une formation tout au long de la vie possède sa propre histoire et il n'est pas seulement un effet direct d'une globalisation inéluctable (Charlier, 2003). Il est le produit de rhétoriques construites progressivement par les grandes organisations internationales et l'Union Européenne qui ont cherché à promouvoir de nouvelles formes de gouvernance des systèmes d'éducation et de formation (Mahieu & Moens, 2003). Pour l'enseignement supérieur, les référentiels mobilisés se sont largement nourris des expériences anglo-saxonnes associant les développements d'un capitalisme académique à un management par la qualité. En instituant un nouveau régime académique, ces transformations ont des conséquences importantes sur les modalités de production et de transmission des connaissances à l'université, mais aussi sur l'organisation même de la sphère académique et des relations entre pairs (Dewatripont, Thys-Clément & Wilkin, 2002). Ces évolutions internationales nous amènerons à réfléchir, en conclusion, aux possibles effets de ce nouveau régime sur le devenir de l'université française au regard de la nouvelle loi récemment votée par le parlement et pour laquelle a émergé un mouvement de protestation parmi les étudiants et les enseignants-chercheurs.

### **Les limites de la démocratisation et la crise du modèle républicain**

Alors que la conception de l'égalité au temps des Lumières reposait sur l'égalité des droits, la IIIe République française est entrée plus en avant dans les conditions d'exercice de ces droits (Derouet, 2005). Il s'agissait de mettre en œuvre une instruction élémentaire pour la masse qui permette l'exercice de la citoyenneté et forge aussi l'unité nationale en développant une conscience collective. L'idée d'une redistribution des positions sociales en fonction du mérite a

émergé dans les années 1930. Elle a abouti à un projet d'école unique formalisé par le programme des Compagnons de l'Université Nouvelle, le projet de réforme de Jean-Zay, et le plan Langevin-Wallon (Garnier, 2007). Dans les années 1950, la tradition de la gauche pédagogique française convergeait avec la gauche anglaise et la réflexion des organisations internationales sur le projet d'école compréhensive (Karabel & Halsey, 1977). Un accord s'est construit sur l'idée qu'il fallait éviter une sélection précoce et que tous les enfants devaient être maintenus dans une filière commune jusqu'à quinze ou seize ans. Ceci devait permettre une redistribution des positions entre générations, l'utilisation d'une réserve de talents, tout en servant la croissance économique. C'est l'époque de l'effet Spoutnik où le gouvernement fédéral américain, persuadés qu'il était en train de perdre la bataille technologique et scientifique face aux soviétiques, avait choisi d'investir massivement dans l'enseignement supérieur. Il fut bientôt rejoint par l'OCDE, l'organisation internationale mettant en œuvre un programme de planification et d'expansion de l'enseignement supérieur pour développer une main d'œuvre scientifique et technique (Papadopoulos, 1994).

La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur devint alors une priorité des responsables politiques. En France, les travaux de l'INED (Institut national d'études démographiques) et les interprétations de Bourdieu et Passeron (1977) montraient la permanence des inégalités scolaires et infléchissaient les politiques d'éducation en faveur d'une démocratisation progressive. Celle-ci s'est nourrie aussi de la contestation étudiante en 1968 et de la Loi Faure, qui réorganisait l'université après les «événements», en rejetant l'idée d'une sélection à l'entrée et en respectant le principe selon lequel l'obtention du baccalauréat constituait la principale voie d'accès (Deer, 2002). Si les effectifs dans l'enseignement supérieur n'ont cessé de croître à partir de cette période, cette tendance a été renforcée par la décision de Jean-Pierre Chevènement en 1985, ministre de l'Education, que chaque élève quitte la scolarité obligatoire avec une qualification minimum et que 80% des élèves d'une classe d'âge parviennent au niveau du baccalauréat. Alors que l'intention était d'accroître le niveau des qualifications des jeunes par l'ouverture de baccalauréats professionnels, les parents d'élèves des classes moyennes l'ont compris comme un accès généralisé aux baccalauréats de l'enseignement général, et par conséquent à l'université.

Bien qu'elle se nourrisse de l'idéal d'égalité des chances, cette massification des premiers cycles des universités a eu plusieurs effets. D'abord, elle ne s'est pas accompagnée de moyens suffisants pour encadrer les effectifs pléthoriques d'étudiants plus distants avec les savoirs académiques, ce qui a engendré un *burn-out* des enseignants, confrontés à des situations pédagogiques de plus en plus difficiles mais aussi à un accroissement de leurs charges administratives. Ensuite, l'inflation des diplômes a accentué la compétition entre étudiants alors que les universités adaptaient leurs offres de formation en créant des filières d'excellence plus sélectives en marge du tronc commun. Les établissements d'enseignement supérieur, en dehors des universités, ont aussi largement profité de cette nouvelle conjoncture. A commencer par les classes préparatoires aux grandes écoles qui n'ont pas modifié leur recrutement, si ce n'est à la marge, et dont la valeur sélective s'est renforcée. Les

formations de cycles courts, parce qu'elles offraient des diplômes professionnalisant, qu'elles opéraient une sélection à l'entrée, et qu'elles constituaient une passerelle sécurisée pour l'accès au cycle long de l'enseignement supérieur, ont été fortement sollicitées par les classes moyennes.

Alors que les étudiants n'ont cessé de s'opposer à la sélection à l'entrée et à l'augmentation des droits d'inscription, les inégalités n'ont cessé de se renforcer à l'intérieur même de l'université (Felouzis, 2000). Il suffit de comparer la dépense moyenne par étudiant selon les disciplines et les filières, ou la place qu'occupe telle université dans les réseaux d'excellence internationaux, ou plus simplement sa situation géographique selon qu'elle est en province ou à Paris, pour comprendre que les chances de réussite ne sont pas les mêmes d'un étudiant à l'autre. Plus largement, cette évolution interroge le mode de fabrication des élites (Van Zanten, 2005). Celle-ci, jusqu'ici, était fortement liée à l'Etat, notamment par l'intermédiaire des grandes écoles, si bien que Pierre Bourdieu (1996) a pu la qualifier de «Noblesse d'Etat» pour montrer comment les positions scolaires dans ces établissements déterminaient fortement les positions sociales dans la haute administration publique et au sein de l'Université. Aujourd'hui, l'élite devient cosmopolite et semble de moins en moins attirée par les professions au sein de l'appareil d'Etat ou dans un cadre national. Elle s'inscrit dans des réseaux internationaux qui possèdent leurs propres marques de distinction dès la prime enfance: classes bilingues, établissements jumelés, baccalauréat international, établissements «Word class». De nouvelles inégalités se profilent. Pour les riches, une scolarisation au sein de réseaux longs correspondant à des systèmes d'échanges internationaux. Pour les autres, un cursus plus sédentaire au sein d'établissements locaux possédant des réseaux courts. Les premiers sont appelés à occuper des positions de pouvoir et d'encadrement par exemple dans les firmes multinationales ou au sein des grandes organisations internationales, les seconds, ne pouvant accéder à la même mobilité internationale, deviendront au mieux des cadres dépendants des décisions des premiers.

La formulation d'un autre idéal de justice, fondé sur l'équité et non plus sur l'égalité des chances, a aussi progressivement transformé l'intervention de l'Etat français dans la régulation du système d'enseignement supérieur (Musselin, 2004). Malgré une rhétorique permanente de lutte contre les inégalités, celui a accompagné la diversification interne tout en maintenant un cadre national et réglementaire pour les diplômes et les contenus d'enseignement. L'Etat s'est trouvé aussi confronté à une contrainte budgétaire forte, du fait de l'augmentation des effectifs étudiants, sans toutefois chercher à l'assumer complètement et en déléguant une partie des programmes d'équipement aux collectivités locales. D'autre part, il n'est pas parvenu à empêcher les contournements de l'égalité de traitement qu'elles concernent les choix d'option et de filières, la pratique de la sélection dans certaines universités, ou la perception de frais de scolarité abusifs. Enfin, le développement d'une politique contractuelle avec les universités et la création d'un Comité national d'évaluation ont contribué à instituer des procédures caractéristiques d'un nouveau management public donnant progressivement plus de pouvoir aux présidents d'université et aux établissements au détriment du ministère de tutelle et de la gestion entre pairs.

## **Mobilité, qualité et formation tout au long de la vie: l'émergence d'une nouvelle architecture de l'enseignement supérieur en Europe**

L'université française, malgré ces évolutions vers plus d'autonomie et de décentralisation, se rattache à un modèle européen continental qui la distingue des universités anglo-saxonnes. On sait bien sûr que les universités allemandes, en ajoutant très tôt la fonction de recherche à celle de transmission de connaissances, ont joué un rôle non négligeable dans la configuration des universités américaines. Mais la tradition européenne s'est constituée sur un corps de professeurs assimilés à des fonctionnaires dans un service public, perçu aujourd'hui comme bureaucratique et corporatiste, qui consacrait une autonomie professionnelle et une liberté académique à distance des intérêts privés, en conformité avec un idéal humaniste (Anderson, 2004). A l'inverse, les collègues et les universités américaines, ancrés localement dans leurs communautés et historiquement opposés à l'ingérence du gouvernement fédéral, ont donné un pouvoir important aux présidents et aux conseils d'université, en acceptant le principe d'une ingérence beaucoup plus grande des managers et du monde des affaires (Thelin, 2004). Cela ne les a pas empêchés de maintenir une tradition d'autonomie et d'indépendance, notamment grâce à la *tenure* qui permet aux professeurs d'être quasiment recrutés à vie (Musselin, 2005).

Mais les établissements d'enseignement supérieur américains sont fortement dépendants de financements extérieurs, à commencer par les subventions des entreprises (ou des fondations privées) et les frais d'inscription payés par les étudiants. Ceci explique pourquoi les Etats-Unis, et plus largement les pays anglo-saxons, ont défendu le principe d'une libéralisation des services de l'enseignement supérieur, susceptibles d'accroître les sources de financement des universités confrontés à une diminution de leurs ressources publiques (King, 2004). Le développement du E-learning au niveau international, l'établissement de campus virtuels ou off-shore, le développement de partenariats et de franchises, ou encore la délivrance de programmes d'études à l'étranger sont devenus des enjeux commerciaux importants. L'attraction des talents devient aujourd'hui un enjeu de compétition économique entre les trois zones d'échange que constituent l'Amérique du Nord, l'Europe et l'Asie du Sud-Est (Marginson, 2006).

Aux Etats-Unis, cette évolution légitime l'intervention du gouvernement fédéral qui vise à ce que le flux des étudiants et des chercheurs lui soit des plus favorables (Robertson, 2006; Robertson & Keeling, 2007). En Europe, la mise en œuvre stratégie de Lisbonne, conjuguée au processus de Bologne, a contribué à fonder une architecture nouvelle pour l'enseignement supérieur, afin de renforcer la mobilité des étudiants et des chercheurs en l'accompagnant d'un alignement sur des procédures d'assurance qualité, sur des structures de diplômes compatibles et sur l'adoption d'un système de crédits capitalisables afin d'établir des équivalences entre établissements universitaires (Corbett, 2005; Croché, 2010). L'espace européen est considéré comme un vaste réservoir de talents nécessaire à l'économie européenne et à l'amélioration de son attractivité

internationale auprès des étudiants et des chercheurs. Depuis 2003, une série d'initiatives ont été entreprises par la Commission Européenne pour renforcer la compétitivité des pays européens en améliorant le recrutement des étudiants les plus talentueux (à travers le programme d'échange international Erasmus Mundus), et en adoptant une stratégie de valorisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur par des programmes comme «Tuning» ou «Asia-Link».

Côté américain, la nature décentralisée et la diversité du système d'enseignement supérieur ont jusqu'à présent limité le rôle du gouvernement fédéral. Toutefois, la thèse d'une stagnation ou d'un relatif déclin a alimenté le débat public au cours de ces dernières années, si bien qu'une commission fédérale sur l'avenir de l'enseignement supérieur a été créée en 2006 afin de produire des recommandations et de fixer des cibles à atteindre en contrepartie de financements publics et de l'introduction d'un mécanisme d'*accountability*. Mais, à la différence de l'Europe, l'objectif est plus de favoriser les bonnes pratiques et d'améliorer la qualité des services que de restructurer en profondeur l'offre et les cursus universitaires. Les Etats-Unis entendent aussi développer les talents parmi les étudiants ou les chercheurs et les attirer afin de fournir les compétences de haut niveau nécessaires à la nouvelle économie de la connaissance. En fait, l'enseignement supérieur américain réagit plus à la pression du marché mondial et à ses évolutions qu'à la politique mise en œuvre en Europe, mais les propositions américaines sont tout à fait similaires à celles adoptés par la Commission Européenne à la suite du processus de Bologne: promouvoir la mobilité par le transfert de crédits capitalisables, améliorer le système fédéral d'accréditation et développer la coopération en matière d'assurance-qualité, donner un rôle moteur aux universités dans le renforcement de la compétitivité économique américaine.

En définitive, mobilité des individus et qualité des services deviennent deux rouages essentiels de la compétition marchande que se livrent les deux blocs européens et américains, et ils alimentent aussi le processus politique de construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Comme l'ont montré les économistes, le marché de l'enseignement supérieur exige l'établissement de conventions qui permettent de réduire le risque et l'incertitude tout en assurant les conditions de transparence de l'information et de circulation des flux (Eymard-Duvernay, 2006). La certification et l'accréditation des établissements et des programmes par des agences publiques ou privées permettent alors de faire reconnaître des standards de qualité (Vinokur, 2006). L'usage de procédures d'assurance qualité, inspirée des méthodes industrielles japonaises et reprises par le Nouveau Management Public, définissent les services d'enseignement et de recherche en fonction des besoins du client/consommateur mais aussi leur donne un avantage comparatif à travers un label au regard des concurrents positionnés sur le marché international. Ceci explique la création d'un réseau européen comme l'ENQA (*European Network for Quality Assurance in Higher Education*) ou le système EQUIS (*European Quality Improvement System*), soutenus par la Commission Européenne et réunissant des agences de qualité, des autorités publiques responsables de la qualité de l'enseignement supérieur, des associations de promotion de la qualité, dont l'objectif est de faire avancer l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur.

De plus, la mobilité européenne des étudiants a été actée par la conférence de Bologne qui a donné lieu à la création du système ECTS. Mais la stratégie de Lisbonne et le nouvel agenda politique d'une Europe de la Connaissance se révèlent encore plus ambitieux. L'objectif de la Commission Européenne est de coupler le système *Bachelor-Master-Doctorate* avec le cadre européen des qualifications et la constitution d'un portefeuille européen de compétences consacrés par le processus de Copenhague. Ce nouveau cadre doit prendre en compte les différents niveaux d'éducation et de formation tout au long de la vie, selon le triptyque distinguant l'éducation formelle, non-formelle et informelle. Cette politique a plusieurs conséquences. Le monopole universitaire de collecte des grades et l'homologation des diplômes par l'Etat est mis en concurrence avec d'autres formes de certification qu'elles émanent d'organismes publics ou privés. L'université doit transformer son offre d'enseignement académique pour prendre en compte de nouvelles demandes dans les domaines de la formation professionnelle, de la formation continue et de l'éducation des adultes. Enfin, la fabrication du diplômé n'est plus du ressort d'une seule université mais dépend d'interactions multiples parmi lesquels les choix de parcours et de mobilité de l'individu/étudiant tout au long de sa vie, les conditions de l'offre et le type de partenariats entre universités au niveau européen, les modalités de coopération de l'université avec les entreprises ou avec d'autres acteurs économiques et sociaux.

### **Enseignement supérieur et nouvel esprit du «capitalisme académique»: la révolution américaine**

Comme nous l'avons montré précédemment, les universités européennes sont désormais engagées dans un marché international où s'est accrue la compétition entre blocs régionaux pour attirer les étudiants et les chercheurs les plus talentueux, alors que diminuaient la part des dépenses publiques et qu'était promue une nouvelle économie de la qualité pour l'enseignement supérieur. L'extension du marché et l'apparition de nouveaux acteurs, agences ou *stakeholders*, ne signifie pas pour autant un désengagement de l'Etat. En effet, ce dernier accompagne l'ensemble de ces transformations en développant des procédures d'*accountability*, en aidant la constitution de partenariats et de réseaux d'excellence, ou en facilitant l'installation d'un nouveau management, ou en promulguant de nouvelles lois. Sheila Slaughter et Gary Rhoades (2004) ont bien montré comment, même aux Etats-Unis, développement du marché et intervention législative s'étaient combinés pour donner naissance à un nouveau «capitalisme académique».

Là-bas, les universitaires doivent chercher des sources de financement extérieur par l'intermédiaire de contrats publics ou privés, la mise au point d'applications secondaires pour l'industrie, la création de brevets, l'obtention de subventions, le recrutement des étudiants. Ces stratégies s'accompagnent de transformations significatives dans l'organisation universitaire et la division du



travail entre enseignement et recherche (fermeture ou expansion de certains départements, création de nouvelles entités administratives). Les établissements développent des techniques marketing et recourent à des managers chargés de veiller aux «meilleurs recrutements», de vendre et de promouvoir la «marque» et les services de l'université auprès d'étudiants perçus comme des consommateurs (à condition qu'ils soient en mesure de payer des droits d'inscription élevés). Des années 1980 aux années 1990, le congrès américain a adopté des lois bipartisans encourageant la privatisation, la dérégulation et la commercialisation de ces entités.

Les nouvelles modalités de gestion des brevets d'invention, bien qu'elles concernent surtout les sciences et l'ingénierie, ont eu des conséquences au-delà de ces domaines de recherche. Elles ont anticipé d'autres changements dans les domaines de la propriété intellectuelle, des copyrights, et des marques déposées propres aux universités. L'intensification de la recherche de brevets a généré un nouvel espace d'intéressement mettant en relation les acteurs des universités et les organisations qui cherchaient à édifier une nouvelle économie de l'information (Latour, 1994). Aujourd'hui, ces nouveaux programmes de recherche mobilisent des représentants du monde des affaires qui définissent les agendas des scientifiques et évaluent les propositions de subventions. Ces entreprises ont aussi pénétré les nouveaux réseaux de connaissances scientifiques dans beaucoup de secteurs: pharmacie, médecine, biotechnologie, TIC. La recherche s'est progressivement centrée sur l'élaboration et le dépôt de brevets alors que les publications scientifiques donnaient de plus en plus d'importance à des co-auteurs provenant de l'industrie, au détriment d'articles plus académiques.

Comme les brevets, les transformations du copyright illustre l'émergence de ce nouveau régime académique. Au fur et à mesure que les technologies de l'information et de la communication se sont développées, les collègues et les universités ont jugé que les nouveaux supports de l'enseignement à distance constituaient une source de revenus importante en plus des droits d'inscription payés par les étudiants. Depuis, elles cherchent à conserver la propriété des travaux réalisés par les enseignants-chercheurs et ont des attentes particulières lorsque ces derniers utilisent leurs équipements et leurs ressources pour produire des cours. Les administrateurs et les enseignants doivent également acheter ou louer l'équipement nécessaire, construire des équipes et mettre des contenus en ligne, et contribuer au développement des parts de marché auprès de clients potentiels. Les universités sont aussi concurrencées par de nouveaux entrants, ceux-ci effectuant tout un travail de lobbying et de promotion de démarches qualité pour réaliser des profits sur un marché de plus en plus concurrentiel.

Les départements des universités et leurs instances sont aussi concernés par ces évolutions. Le nouvel Internet (Internet 2) donne la possibilité aux présidents d'université d'être mis en réseau avec les organisations et les entreprises privées pour échanger leurs ressources, définir des accords commerciaux, et se partager les profits. Les conseils des universités sont aussi engagés dans une compétition marchande et ils s'inscrivent dans des réseaux plus informels leur permet-

tant d'approcher les grandes entreprises et les grandes fondations privées afin d'obtenir des ressources et des financements. Enfin, au fur et à mesure que ce nouveau régime académique s'intensifie, la valorisation de la «marque» de l'université devient un enjeu commercial pour vendre des biens des services aux étudiants, et augmenter les revenus de l'établissement. Sont ainsi commercialisés des livres, des cours en vidéo ou en ligne pour préparer les étudiants à l'entrée dans les collèges, des guides pour l'orientation ou pour la recherche d'emploi. De même, les universités ou les collèges offrent une variété de services locaux à leurs étudiants en les faisant produire par des entreprises privées sous contrat.

Face au déclin du financement public, et au renforcement de la compétition pour accéder aux ressources et aux financements privés, l'université revêt une dimension entrepreneuriale et les enseignants doivent faire preuve de créativité et d'innovation dans leur travail pour générer des revenus substantiels (Clark, 1998). Comme l'ont montré Michael Gibbons *et al.* (1994), un mode 2 de la production de connaissances scientifiques vient remplacer un mode 1, fondé sur une stricte division du travail au sein de disciplines académiques et d'un contrôle par les pairs. Le mode 2 est transdisciplinaire au sens où une grande variété de perspectives théoriques et de méthodologies sont mobilisées pour résoudre tel ou tel problème. Celles-ci n'ont plus de lien avec les disciplines académiques pas plus qu'elles ne contribuent à en établir de nouvelles. Elles sont détachées des productions usuelles présentes dans les revues ou les articles. La connaissance scientifique ne connaît plus de frontières physiques ou culturelles: elle est internationale et se construit à travers une diversité de sites et de communautés épistémiques. Ceux-ci débordent les frontières des universités pour intégrer de nouvelles organisations: agences, *Think Tanks*, groupes d'experts, militants. L'évaluation par les pairs n'est plus jugée satisfaisante alors que l'activité scientifique mobilise de plus en plus d'acteurs et d'intermédiaires publics ou privés au niveau international.

### **Une nouvelle gouvernance de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne: évaluation, performance et management par la qualité**

L'idée que les services de l'université doivent être centrés sur le client, non seulement l'étudiant mais aussi des *stakeholders* comme les employeurs, les partenaires sociaux et d'autres acteurs économiques et sociaux, est défendue depuis plusieurs années au niveau international (OECD/CERI, 1996). Les Etats-Unis, traditionnellement attachés à la culture marchande, ont intensifié cette forme de régulation sans transformer considérablement leurs structures de gouvernance de l'enseignement supérieur. Au Grande-Bretagne, comme en Australie et en Nouvelle-Zélande, les changements dans les modalités de l'intervention de l'Etat ont été beaucoup plus importants parce que ces pays ont décidé de rompre avec les principes de l'Etat-providence incarnés par les services publics.

La mise en œuvre d'un nouveau régime académique dans l'enseignement supérieur britannique a été étroitement associée aux développements d'un «Nouveau Management Public» (Clarke & Newman, 1997). Apparu au cours des années 1980 et 1990, il a remis en cause l'équilibre des pouvoirs entre l'Etat, les acteurs institutionnels et les associations professionnelles en instituant dans les services publics des mécanismes de marché et des mesures de la performance orientés vers le consommateur. Dès cette époque, dans un climat idéologique très hostile à l'intervention de l'Etat, les responsables politiques ont jugé que les services publics étaient trop coûteux et qu'ils devaient être mis systématiquement en concurrence avec le secteur privé. Alors que les agents publics bénéficiaient d'une relative autonomie professionnelle au sein d'une administration centralisée, le Nouveau Management Public a mis en concurrence les unités administratives, en les fragmentant, et en développant des mécanismes d'*accountability* afin de créer et de maintenir des quasi-marchés dans l'offre de services. L'Etat central a aussi délégué un certain nombre de prérogatives à des agences extérieures ou à des réseaux de décision en accordant plus d'autonomie aux acteurs locaux conformément à un management décentralisé.

L'introduction des mécanismes de marché dans l'enseignement supérieur britannique ne résulte pas seulement d'une adaptation automatique à la conjoncture internationale. L'effondrement des relations financières entre l'Etat et les universités, et le transfert d'une partie des coûts de fonctionnement sur les étudiants ont constitué des politiques pleinement assumées et relayées à de multiples niveaux de décision (Tapper, 2007). Le Trésor et ses institutions périphériques ont été à l'initiative d'une série de manœuvres politiques permettant au parlement britannique de prendre en charge le financement de l'enseignement supérieur et d'y diminuer le niveau des dépenses publiques. De fait, les départements disciplinaires ont été mis en compétition pour accéder à ces ressources, et contraints d'adopter des démarches entrepreneuriales, de concevoir des projets financés sur la base de partenariats publics et privés, alors que le financement public était réaffecté pour promouvoir un ensemble d'initiatives gouvernementales. En parallèle, la manipulation par l'Etat du montant des droits d'inscription, variables d'une université à l'autre, a permis d'encourager ou de décourager les établissements dans le recrutement des étudiants, notamment étrangers, et de stimuler la croissance de certains domaines d'enseignement et de recherche au détriment d'autres jugés moins rentables.

L'un des aspects les plus controversés de cette nouvelle politique a concerné la mise en œuvre, à partir de 1986, des RAE (*Research Assessment Exercises*). Ces opérations, reconduites depuis tous les quatre à cinq ans, visent à établir une distribution sélective des ressources pour la recherche en se substituant à un modèle égalitaire où tous les enseignants seraient considérés comme des chercheurs «actifs». En plus de réguler les subventions publiques, les RAE constituent une procédure d'évaluation dont l'objectif est de piloter et d'améliorer la qualité de la recherche (Morley, 2003). Cette évaluation est effectuée par les pairs, c'est-à-dire des panels constitués de chercheurs provenant du même champ disciplinaire. Ceux-ci lisent les travaux des chercheurs,

leurs attribuent une note selon leur qualité, et doivent quantifier aussi les chercheurs actifs. Bien que la nomination des panels et leur composition ne soit guère transparente et démocratique, les évaluations sont décisives pour l'allocation des ressources, les départements étant classés et comparés selon le rang qu'ils obtiennent soit 5\* pour les meilleurs, suivi de 5, 4, 3a, 3b, 2 et 1. Ces résultats ont singulièrement modifié le comportement des institutions universitaires vis-à-vis de leurs recrutements alors que certains enseignants étaient mal considérés parce qu'ils ne parvenaient pas à atteindre les standards et qu'ils menaçaient l'existence même du département ou du laboratoire.

L'évaluation par la qualité s'est aussi étendue aux apprentissages et au développement du curriculum, aux conditions d'enseignement et à la mesure du progrès des étudiants. Les enseignants doivent intégrer une nouvelle culture managériale et se soumettre à une évaluation en fonction de nouveaux critères d'efficacité et de performance. Il leur est demandé d'être entrepreneurial, innovant et de contribuer à la valeur ajoutée de leur institution. Alors que ses heures de travail et de présence s'allongeaient, l'universitaire traditionnel est devenu un «chercheur», un «administrateur», un «enseignant», un «formateur» et un «entrepreneur». L'accomplissement de ces différents rôles est formalisé selon des critères d'efficacité et de performance, en même temps que l'enseignant doit prendre en charge de nouvelles tâches dans l'encadrement des étudiants et la gestion de cours sur Internet. La mise en œuvre de l'assurance-qualité a aussi considérablement augmenté le nombre de réunions, de comités et de groupes de travail afin de répondre aux exigences de l'évaluation. Enfin, l'étudiant n'est plus seulement considéré dans une relation pédagogique avec l'enseignant mais comme un consommateur auquel est proposé un contrat de services. Chaque transaction est spécifiée et formalisée, elle satisfait à une démarche qualité en même temps qu'elle fait l'objet d'une évaluation par le client.

### **Conclusion: l'enseignement supérieur en France – vers un nouveau régime académique?**

Sans ignorer les spécificités propres à un contexte national, les tendances récentes de l'enseignement supérieur français révèlent quelques harmoniques avec la nouvelle conjoncture européenne et internationale. Certes, le financement public des universités n'est pas remis en cause, la redistribution des dotations se fait encore sur un principe égalitaire, et l'augmentation des droits d'inscription des étudiants se heurte à une opposition forte dans une société attachée aux principes de la quasi-gratuité des études et de l'égalité d'accès. Mais des inflexions sont perceptibles depuis plusieurs années pour aligner le système français d'enseignement supérieur sur la politique européenne, à commencer par la mise en œuvre du LMD et la participation toujours plus grande des établissements aux programmes européens. La création des pôles régionaux d'enseignement supérieur, qui favorise le regroupement des établissements et des laboratoires, a permis un reposi-

tionnement de l'université française dans les classements internationaux, notamment le palmarès de Shanghai. Le développement des campus numériques et leur insertion dans des démarches qualité marque aussi les efforts d'adaptation de l'université française à la nouvelle conjoncture internationale. En région, des établissements en réseau sont déjà engagés dans des démarches qualité et dans l'élaboration d'un référentiel commun autour d'objectifs de contractualisation de la recherche, de mise en œuvre de prestations de service, de protection de la propriété intellectuelle et de transfert de technologies. Les chercheurs y sont d'ailleurs étroitement encadrés dans l'élaboration des brevets.

En parallèle, l'administration publique s'est progressivement convertie au Nouveau Management Public. A commencer par la LOLF (Loi d'Organisation de la Loi de Finances), qui assortit désormais les dépenses de l'Etat d'un certain nombre d'objectifs quantifiés et d'indicateurs de résultats à atteindre, en introduisant une logique de l'*accountability*. Pour l'enseignement supérieur, les indicateurs concernent entre autres l'attractivité des étudiants et de chercheurs étrangers, le nombre de brevets déposés, le nombre de publications et leur impact international (Vinokur, 2008). Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a aussi délégué un certain nombre de ses prérogatives à deux nouvelles agences. L'*Agence Nationale pour la Recherche* (ANR), aujourd'hui membre de l'*European Science Foundation*, est chargée de gérer les appels d'offre et d'allouer les subventions correspondantes aux établissements publics et aux laboratoires. L'*Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur* (AERES) vise à promouvoir des démarches qualité conformes aux standards européens et elle entend se soumettre dès 2009 au processus d'accréditation de l'ENQA.

La promulgation de la nouvelle loi du 10 août 2007 relative aux libertés et aux responsabilités des universités (ou loi LRU) vient s'ajouter à cette nouvelle configuration. Elle donne la possibilité aux universités de recourir à des ressources de financement autres que celles de l'Etat, de développer des partenariats publics et privés, de donner plus de flexibilité à la rémunération des personnels et à leur recrutement par contrats. Elle affaiblit aussi la représentation du corps enseignant et le principe de la gestion par les pairs en donnant plus de prérogatives au président et au conseil d'administration de l'université. Les établissements sont invités à créer des fondations et à augmenter leur participation et leur collaboration avec les entreprises privées et d'autres *stakeholders*.

Pour accompagner cette loi, l'Inspection générale de Finances (ministère de l'Economie) et l'Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) ont rendu public, dès octobre 2007, un cahier des charges afin de définir les critères permettant aux universités de se saisir de leurs nouvelles compétences. L'objectif consiste, en plus des règles de bonne gestion, à aider les établissements dans l'allocation des crédits et à lever les obstacles qui les empêchent de gérer efficacement leurs ressources humaines et la structure des emplois. Il est prévu notamment de proposer des leviers pour que les présidents d'université puissent récompenser le mérite et l'investissement des personnels.

Il s'agit aussi de renforcer l'attractivité de l'université en se donnant les moyens d'attirer et de retenir les personnels de qualité. Enfin des tableaux de bord et d'indicateurs doivent être conçus pour l'évaluation et le pilotage de l'établissement à différents niveaux, auquel devrait s'adjoindre prochainement un guide pour accompagner les évaluateurs dans leur démarche d'audit.

Évaluation, performance, flexibilité, mobilité, contrat, partenariat: incontestablement, un nouveau régime académique s'est installé dans l'enseignement supérieur français même si il encore difficile d'en apprécier aujourd'hui tous les effets. Des changements devraient apparaître dans les formes de reconnaissance des compétences académiques, dans les processus de recrutement et d'évolution des carrières, dans les rapports entre administration, enseignement et recherche au sein de l'université. Cette rupture avec une conception de *l'homo academicus*, héritée du Moyen Age, devrait transformer durablement les formes de l'activité scientifique et le travail des universitaires. Celle-ci devra aussi trouver sa place dans les nouvelles procédures démocratiques sur lesquels se fondent le débat public, les controverses scientifiques débordant de plus en plus les instances légitimes pour faire accéder à la discussion des groupes émergents, souvent ignorés ou exclus, dont la prise de parole était jusqu'à présent disqualifiée. Perdant durablement le monopole de la connaissance, les scientifiques doivent désormais s'orienter dans un monde complexe.

**Correspondance:** 19 Allée de Fontenay BP 17424-69347 Lyon cédex 07 – France  
E-mail: jeanlouis.derouet@ens-lyon.fr; romuald.normand@ens-lyon.fr

## Références bibliographiques

- Anderson, Robert D. (2004). *European universities from the enlightenment to 1914*. Oxford: Oxford University Press.
- Beaud, Stéphane (2003). *80% au bac... et après?: Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: La découverte.
- Bourdieu, Pierre (1996). *The State nobility: Elite schools in the field of power*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage.
- Caillé, Alain (2007). Penser la crise de l'université (et de la recherche): Premières réactions. *Revue du Mauss Permanente*, 32. Retrieved October 4, 2010, from [http://www.journaldumauss.net/IMG/article\\_PDF/article\\_210.pdf](http://www.journaldumauss.net/IMG/article_PDF/article_210.pdf)
- Charlier, Jean-Émile (Dir.) (2003). L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation: La douce violence de la méthode ouvert de coordination et de ses équivalents. *Education et Sociétés*, 12, 5-11.
- Chervel, André (1993). *Histoire de l'agrégation: Contribution à l'histoire de la culture scolaire*. Paris: INRP & Ed. Kimé.
- Clark, Burton R. (1998). *Creating entrepreneurial universities*. New York: Elsevier.
- Clarke, John, & Newman, Janet (1997). *The managerial state. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London: Sage.
- Corbett, Anne (2005). *Universities and the Europe of knowledge: Ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Union higher education policy, 1955-2005*. New York: Palgrave MacMillan.
- Crahay, Marcel (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace: De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Croché, Sarah (2010). *Le pilotage du processus de Bologne*. Louvain: Bruylant-Academia.
- Deer, Cécile (2002). *Higher education in England and France since the 1980s*. Oxford: Symposium Books.
- Derouet, Jean-Louis (2005). Repenser la justice en éducation. *Education et Sociétés*, 16, 29-40.
- Dewatripont, Mathias, Thys-Clément, Françoise, & Wilkin, Luc (2002). *European universities: Change and convergence?*. Bruxelles: Editions de l'Université Libre de Bruxelles.
- Dubet, François (2004). *L'école des chances: Qu'est-ce qu'une école juste?*. Paris: Seuil.
- Durkheim, Émile (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF & Quadrige.
- Duru-Bellat, Marie (2006). *L'inflation scolaire: Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil.
- Euriat, Michel, & Thélot, Claude (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire depuis quarante ans. *Education et Formations*, 41, 3-20.
- Eymard-Duvernay, François (Dir.) (2006). *L'économie des conventions: Méthodes et résultats*. Paris: La découverte.
- Felouzis, Georges (2000). Repenser les inégalités à l'université. *Sociétés Contemporaines*, 38, 67-98.
- Felouzis, Georges (2001). *La condition étudiante: Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris: PUF.
- Felouzis, Georges (Dir.) (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris: PUF.
- Foucault, Michel (1974). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Garnier, Bruno (Dir.) (2007). Politiques et rhétoriques de l'«École juste» avant la cinquième République. *Revue Française de Pédagogie*, 159, 5-12.
- Gibbons, Michael, Limoges, Camille, Nowotny, Helga, Schwartzman, Simon, Scott, Peter, & Trow, Martin (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Karabel, Jerome, & Halsey, Albert H. (1977). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- King, Roger (2004). *The university in the global age*. New York: Palgrave Macmillan.
- Latour, Bruno (1994). *Science in action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mahieu, Céline, & Moens, Frédérique (2003). De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation: L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes. *Education et Sociétés*, 12, 35-55.
- Marginson, Simon (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, 52(1), 1-39.
- Meuret, Denis (Dir.) (1999). *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Morley, Louise (2003). *Quality and power in higher education*. London: SHRE & Open University Press.
- Musselin, Christine (2004). *The long march of French universities*. London: Routledge.
- Musselin, Christine (2005). *Le marché des universitaires: France, Allemagne, Etats-Unis*. Paris: Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques.
- OECD/CERI (1996). *Internationalisation of higher education*. Paris: OECD.
- Papadopoulos, Georges S. (1994). *Education: The OECD perspective, 1960-1990*. Paris: OECD.
- Prost, Antoine (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV: L'école et la famille dans une société en mutation, 1930-1980*. Paris: Nouvelle Librairie de France.
- Robertson, Susan L. (2006). The politics of constructing (a competitive) Europe(an) through internationalising higher education: Strategy, structures, subjects. *Perspectives in Education*, 24(4), 29-44.
- Robertson, Susan L., & Keeling, Ruth (2007). *Stirring the lions: Strategy and tactics in global higher education*. Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol. Retrieved October 4, 2010, from <http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/18slr>
- Slaughter, Sheila, & Rhoades, Gary (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Tapper, Ted (2007). *The governance of British higher education: The struggle for policy control*. Oxford: Springer.
- Theelin, John R. (2004). *A history of American higher education*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

- Van Zanten, Agnès (2005). New modes of reproducing social inequality in education: The changing role of parents, teachers, schools and education policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.
- Vinokur, Annie (2006). La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur: Essai d'analyse économique. *Education et Sociétés*, 18, 109-124.
- Vinokur, Annie (2008). La loi relative aux libertés et responsabilités des universités: Essai de mise en perspective. *Revue de la Régulation*, 2, 1-18. Retrieved October 4, 2010, from <http://regulation.revues.org/index1783.html>