

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET RECHERCHE : HISTOIRE ET DÉFIS¹

Il est difficile de comprendre la situation actuelle de certains pans de l'enseignement supérieur en France sans s'attarder quelques instants sur l'histoire de l'université et, en particulier, sur trois phénomènes bien vivaces depuis huit siècles : le rapport de l'enseignement avec le travail ; les relations de l'université avec l'argent ; sa volonté d'autonomie dans un contexte constant de soumission aux pouvoirs.

par Philippe Richard²

L'université, lorsqu'elle noue des liens avec le monde professionnel, surmonte, au moins en partie, les deux enjeux que sont d'une part l'« employabilité » (comme fil conducteur de la carrière de l'individu) qui, par la voie de cycles de formation adaptés aux métiers, doit, qu'on le veuille ou non, rester l'objectif des formations professionnelles de niveau bac + 5 et des *executive programs*. D'autre part, fonder de justes espoirs sur une recherche devenue le partenaire incontournable de la création d'une « connaissance scientifiquement rigoureuse et pertinente pour le monde des affaires comme pour les décideurs et régulateurs et, ainsi, accroître la qualité de la décision immobilière, qu'elle soit publique ou privée³ ».

Le constat du lourd échec de l'université à la fin du XVIII^e siècle aurait dû permettre d'imaginer de nouvelles fondations : pendant deux siècles, les politiques ne l'ont pas entendu ainsi et aujourd'hui, à la croisée des chemins, quelques chiffres traduisent le cumul d'incohérences spécifiquement françaises.

Les Cahiers Palladio

La Fondation Palladio, sous l'égide de la Fondation de France, a pour objet d'assurer le rayonnement de l'industrie immobilière par le développement de la formation, le soutien à la recherche et l'octroi de bourses.

Reflexions Immobilières ouvre ses colonnes à la Fondation Palladio pour favoriser le dialogue avec tous ceux qui contribuent à l'élaboration de la Cité.

Aujourd'hui, l'enseignement supérieur et la recherche ont devant eux des voies qui s'ouvrent : certains, avec courage et lucidité, acceptent de les emprunter. Il importe aux entreprises de les accompagner.

Une brève histoire de l'université

Universitas, veut dire « communauté », « corporation »⁴ : tout un programme ! On lit, en 1221, *universitas magistrorum et scholarium parisiensium*⁵ puis, en 1229, le mot *universitas* seul. Née ainsi de la réunion en corporation des maîtres et des élèves⁶, l'université a misé, au fil des premiers siècles de son existence, sur tous les fronts de l'opposition et du conservatisme : elle conteste dès le XIII^e siècle certaines décisions de changement venant de Rome. Elle suit le parti bourguignon contre le pouvoir royal. Elle organise le procès de Jeanne d'Arc en 1431 et ne s'en cache pas. Elle se ferme à la Renaissance, ce qui amène François I^{er} à « créer, hors de l'université, des lecteurs royaux chargés d'enseigner librement les langues et la philologie de l'Antiquité (1530)⁷ ». La Sorbonne, qui avait formé Calvin, suit en définitive Rome « pour condamner l'entreprise de Luther, affirmant ainsi son hostilité à toute rénovation de la culture, tant religieuse que profane⁸ ». Sinon à toute rénovation, en tout cas à toute réflexion mesurée et non dogmatique sur le long terme.

Les tentatives de réforme générées par les idées neuves des enseignements, à partir « de systèmes de pensée cohérents », tel, assez tôt, celui d'Aristote, puis celui de saint Thomas

1. Suite de l'article paru dans *Reflexions Immobilières* n° 51 intitulé : « Qui formera les hommes de l'immobilier ? », janvier 2010.

2. Ancien professionnel de l'immobilier, aujourd'hui Délégué général de la Fondation Palladio sous l'égide de la Fondation de France, et Professeur des universités associé, Paris X. Avec la collaboration de Mathieu Garro.

3. Dominique Jacquet, Professeur des universités, membre du Conseil scientifique de la Fondation Palladio.

4. Les corporations ont été supprimées par la loi Le Chapelier du 14 juin 1791.

5. La corporation des maîtres et des élèves de Paris.

6. À l'origine dans un souci de soutien réciproque et de défense contre les attaques extérieures. Voir Pierre Riché & Jacques Verger, *Des nains sur les épaules des géants – Maîtres et élèves au Moyen Âge*, Tallandier, Paris, 2006.

7. Ce qui fut le Collège royal et devint le Collège de France. A. Renaut, *Quel avenir pour nos universités ? Essai de politique universitaire*, Tipée-Éditions, Paris, 2008.

8. A. Renaut, *op. cit.*

d'Aquin (1225-1274), puis un peu plus tard par l'invention de nouvelles méthodes et règles d'enseignement¹, créent quelques élans d'ouverture mais le plus souvent des oppositions sévères. Sans être le combat des « anciens » et des « modernes » avant l'heure, c'est, comme on le voit encore aujourd'hui, le combat d'individus clairvoyants face à un système qui ne veut ni sortir de son corporatisme ni abandonner ses acquis, quelle qu'en soit la fragilité.

« Les universités médiévales ont été un des creusets de l'individualisme moderne² » et, sans doute, un grand danger pour la centralisation, berceau de l'État moderne³. Le phénomène est proche en cela des frondes, laïques ou religieuses, qui se sont succédé tout au long de l'Ancien Régime jusqu'au début de la Révolution. Mais surtout, l'université d'alors est restée sourde au monde extérieur qui changeait. Trop tournée sur elle-même, surtout au moment de la Réforme et de la Contre-Réforme, tout progrès est pour elle devenu menace. « L'université fut absente de la culture française du XVIII^e siècle. [...] Parallèlement, les lieux de recherche les plus vivants devinrent alors les Académies, ces créations extra-universitaires du pouvoir royal. Souvent mentionnée, la résistance opposée par la faculté de médecine à la découverte par Harvey de la circulation du sang (1628) entraîna le rétablissement par Louis XIV, au Jardin du Roi, d'une chaire d'anatomie qui s'efforça de corriger, avec un demi-siècle de retard, les carences de l'université⁴. » Apparurent tout naturellement, dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, les premières grandes écoles, créées pour « contourner cette résistance aux innovations⁵ ».

Cette université, « médiévale⁶ » dans l'âme, « fermée au mouvement des idées », incapable d'inclure « en elle les principaux renouvellements du savoir⁷ », était, à la fin du XVIII^e siècle, moribonde aussi bien en France que dans le reste de l'Europe, n'accueillant plus, ici ou là, que quelques dizaines d'étudiants⁸. Deux réactions radicales s'ensuivent, en France et en Allemagne. En France, la Convention supprime purement et simplement, le 8 septembre 1793, les vingt-deux universités

que comptait le pays ; moribondes, certes, mais aussi symboles d'un passé honni, d'esprit frondeur et de privilèges. En Allemagne, « près de la moitié des universités ferment entre 1792 et 1818, et ce indépendamment des difficultés créées, pour quelques années, par l'occupation française⁹ ». Mais, en Allemagne justement, un homme vient sauver la situation tout comme il sauve le nom d'université : Wilhelm van Humboldt. En créant l'université de Berlin en 1810, Humboldt pose un principe révolutionnaire : **faire que les sciences soient productives et utiles.**

Humboldt transforme ainsi l'*universitas magistrorum et scholarium* en *universitas scientiarum*. Il la « conçoit comme une réunion des savoirs¹⁰ » : « Le génie de Humboldt aura consisté à comprendre que l'éclatement entre recherche utile et recherche pure eût conduit à un désastre [...] à travers la double menace d'une théorie coupée de toute perspective pratique et d'une pratique coupée de toute réflexion théorique. De là procéda une tentative qui consista à confier certes à l'université la sphère d'un savoir pur (la recherche de la vérité), mais à y inclure pourtant la perspective "pratique", à travers la conviction selon laquelle "le savoir forme¹¹". » L'interrogation de Humboldt **« ne réside plus dans la question : que pouvons-nous savoir ? Mais dans cette autre, devenue prioritaire : que pouvons-nous faire ?¹² »**. La démarche est tellement « subversive » qu'elle fut « mise à mort par Martin Heidegger¹³ dans son *Discours de rectorat* prononcé en 1933 à Fribourg¹⁴ ».

« La France n'eut pas Humboldt mais elle eut les Jacobins¹⁵ » et Condorcet n'y a rien pu changer. Elle eut aussi Napoléon qui crée en mai 1808 l'Université impériale : « Il s'agit d'un bloc centralisé qui remonte du primaire jusqu'au supérieur. Les facultés [...] n'ont pas vocation à la recherche ni à l'exploration du savoir¹⁶ ». C'est seulement la loi du 10 juillet 1896¹⁷ qui fait renaître l'université sur la base d'un « élitisme républicain » : permettre à tous d'être « également admissibles à tous les postes et à toutes les fonctions sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents¹⁸ ». Mais c'est un système

1. Un exemple unique, celui de la *Ratio studiorum* de la Compagnie de Jésus parue à Naples en 1598 et publiée sous sa forme définitive en 1599. Elle sera la base de la pédagogie des Jésuites pendant quatre siècles et influencera la plupart des modes d'enseignement jusqu'à nos jours. *Ratio studiorum – Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*. Édition bilingue latin-français présentée par Adrien Demoustier et Dominique Julia, Belin, Paris 1997.

2. P. Riché & J. Verger, *op. cit.*

3. « La centralisation dont la logique [...] a constitué le processus au fil duquel s'est opérée la première phase de la modernisation de la société. Cette centralisation a eu pour effet pervers, en se poursuivant sous la Révolution et l'Empire, de supprimer tout ce qui pouvait constituer, entre les individus et l'État, des espaces d'autonomie jouant le rôle de crans d'arrêt au pouvoir de ce dernier », A. Renaut, *op. cit.*

4. A. Renaut, *op. cit.*

5. A. Renaut, *op. cit.*

6. Dans le sens où on l'entendait au XIX^e siècle. Voir l'ouvrage de Jacques Heers, *Le Moyen Âge, cette imposture*, Perrin, Paris, 2008.

7. A. Renaut, *op. cit.*

8. Voir les exemples donnés par A. Renaut, *op. cit.*

9. A. Renaut, *op. cit.*

10. Marie-Laure Le Foulon & Jean-Maurice de Montrémy, *L'Europe des universités*, Gallimard, Paris, 2008.

11. A. Renaut, *op. cit.*

12. Jean Quillien, *G. de Humboldt et la Grèce, modèle et histoire*, Presses universitaires de Lille, Lille, 1983.

13. Pourtant philosophe comme Humboldt, mais « sensible » à la pensée nationale-socialiste.

14. A. Renaut, *op. cit.*

15. A. Renaut, *op. cit.*

16. M.-L. Le Foulon & J.-M. de Montrémy, *op. cit.*

17. Après la loi du 18 mars 1880 donnant à l'État, et à lui seul, la capacité de délivrer les grades universitaires.

18. Cité par A. Renaut, *op. cit.*

facultaire, au sein duquel la recherche est absente¹, qui, en réalité, laissera la France sans université pendant près de deux siècles: 1793-1968².

Trois particularités de plus de huit siècles

Hormis celui de la croissance démographique étudiante de ces trente dernières années³, totalement renversée par rapport à la situation des universités dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, les phénomènes que nous rencontrons aujourd'hui sont, sinon de même nature, en tout cas très intimement liés à ceux que connut l'université à partir de sa création, à la charnière des XII^e et XIII^e siècles. On peut distinguer trois phénomènes significatifs parmi une multitude d'autres.

Le premier consiste en une opposition marquée entre savoir et travail. Celle-ci se manifeste dès le XI^e siècle entre l'école urbaine où règnent « les études libérales [qui] favorisent une reprise de l'humanisme⁴ » et l'école-clôître réservée presque exclusivement aux moines et aux oblats. S'ensuit un conflit ouvert (conflit qui se poursuit plus tard par une lutte féroce avec les Jésuites⁵) qui, dans la seconde moitié du XIII^e siècle oppose les clercs séculiers aux ordres mendiants (dominicains et franciscains) en matière d'autonomie de pensée et d'action par rapport au Saint-Siège⁶, mais surtout en matière de conception entre le rôle du clerc séculier – savant et seulement savant – et celui du moine – savant et travailleur manuel. Huit siècles plus tard, de toute évidence, c'est la victoire du « clerc-savant » qui est consacrée. Elle se mesure à l'aune d'une sorte de mépris naturel, peut-être inconscient aujourd'hui, même s'il est manifeste, pour tout ce qui sort de la sphère académique.

Le deuxième phénomène est la conséquence directe de cette opposition savoir/travail : celui des ressources financières. Le savoir n'est pas une marchandise et c'est ce qui distingue l'*universitas magistrorum et scholarium* des autres *universitates*, corporations dont le travail était source de revenus et d'indépendance. Quelques maîtres se faisaient rémunérer⁷ par leurs élèves suscitant ainsi les critiques de certains de leurs pairs, de saint Bernard par exemple⁸. Le *Canon des Conciles*⁹ est pourtant clair comme l'était déjà la position de Théodulf, évêque d'Orléans, au VIII^e siècle : « Quand les prêtres s'acquittent de cette fonction [tenir une école] qu'ils n'exigent aucun salaire¹⁰. » Le chancelier Roland¹¹, devenu pape sous le nom d'Alexandre III, s'en prend ainsi à ceux qui se font payer pour enseigner et à ceux qui se font payer pour délivrer l'autorisation d'enseigner¹², la *licencia docendi* qui deviendra rapidement la *licencia ubique docendi*¹³. L'université a besoin d'argent : comme dans toute corporation il faut bien vivre, voire se développer. Le nom de « pauvre maison » donné au collège de Sorbonne est un exemple de cette relative « pauvreté » – certains parlent de misère – que « l'université du XXI^e siècle cultive encore ». Le débat sur les droits d'inscription illustre cette discussion ouverte il y a plus de huit siècles sur la gratuité de l'enseignement, discussion qui n'est pas close aujourd'hui, loin s'en faut. Mais comment faire pour concilier ces contradictions : gratuité de l'enseignement et subsistance des maîtres et des élèves, *a fortiori* dans des grandes villes où, comme à Paris, le coût de la vie était élevé¹⁴ ? L'alternative est simple : soit trouver des ressources propres, ce qui est naturellement indigne, soit se placer sous la protection du pouvoir¹⁵. En se livrant ainsi aux pouvoirs, successivement celui des villes, celui de l'Église, celui des princes, celui du Parlement puis celui de l'État, « la corporation universitaire ne se vouait pas seulement à une pauvreté que jamais plus l'État n'abolirait : elle perdait

1. Justifiant la création du CNRS en 1939.

2. Loi Faure de novembre 1968.

3. Voir étude du ministère de l'Éducation nationale citée par Jean-Robert Pitte, *Jeunes, on vous ment, reconstruire l'université*, Fayard, Paris, 2006 et Commission Schwartz, juin 2008.

4. P. Riché & J. Verger, *op.cit.*

5. « Ce conflit avec les Jésuites manifeste du moins clairement, par le rôle qu'y joua la royauté, qu'un processus autrement plus vaste en était la clef : celui de la constitution de l'État comme véritable arbitre en matière d'organisation des instances de formation au savoir. [...] L'appui accordé temporairement aux Jésuites [qui ont le plus contribué à moderniser le contenu des études du XV^e siècle à aujourd'hui] par le pouvoir royal s'inscrit dans l'effort pour démanteler cet État dans l'État qu'avait essayé d'être la corporation académique », A. Renaut, *op. cit.*

6. P. Riché & J. Verger, *op. cit.*

7. « Lorsque Abélard, au début du XII^e siècle, écrit que [...] il fut exposé à une "intolérable pauvreté" qui le "contraignit plus que tout à la direction d'une école", il annonce déjà ce qui, au XIII^e siècle, sera au cœur de la conscience corporative du nouveau groupe professionnel que va être d'abord l'université : l'appartenance à un métier possédant ses exigences économiques et techniques propres », A. Renaut, *op. cit.*

8. Voir le traité de saint Bernard cité par P. Riché & J. Verger, *op. cit.* : *Sur la conversion des clercs*, rédigé après avoir prononcé son sermon aux étudiants de Paris vers 1140 : « Toute science est bonne en soi pourvu qu'elle soit fondée sur l'amour de la vérité. [...] Mais il est des clercs [...] qui étudient pour édifier leur prochain : c'est une œuvre de charité ; d'autres enfin pour s'édifier eux-mêmes : c'est prudence. »

9. Le troisième concile du Latran de 1179 précise, chapitre XVIII : « L'Église de Dieu [...] est soucieuse de ne point écarter les pauvres [...] de toute possibilité d'étude et d'avancement », cité par P. Riché & J. Verger, *op.cit.*

10. Cité par P. Riché & J. Verger, *op.cit.*

11. Orlando Bandinelli.

12. Les deux lettres d'Alexandre III de 1166 et 1170 condamnant ces méthodes sont citées par P. Riché & J. Verger, *op. cit.* : « La science des lettres est un don de Dieu et chacun doit être laissé libre de la distribuer gratuitement, soit dans la cité, soit au dehors. Il ne faut pas que soit rendu vénal ce qui est un bienfait de la grâce céleste. » « L'Église de Gaule brille par la science et l'honorabilité de ses autorités. Aussi ceux-là sont doublement coupables, qui, ayant assumé le nom et la dignité des maîtres des écoles dans vos églises, refusent de délivrer gratuitement la permission d'enseigner. »

13. L'autorisation d'enseigner en tout endroit.

14. P. Riché & J. Verger, *op. cit.*

15. Les initiatives et le mécénat privés d'ailleurs restent marginaux, contrairement à certains exemples anglais et italiens, exception faite de ce qui touche à la recherche de manuscrits anciens, à leurs traduction et diffusion dans un cercle restreint, bien qu'européen, de personnalités diverses. C'est le fait, le plus souvent, des communautés religieuses. Voir à ce propos le livre de Sylvain Gouguenheim, *Aristote au Mont Saint-Michel. Les racines grecques de l'Europe chrétienne*, Seuil, Paris, 2008.

surtout, en même temps qu'une part de ses ressources virtuelles, une part de ses libertés, puisqu'elle acceptait de sacrifier l'un des privilèges des autres corporations, celui de l'autorecrutement¹ ».

Le troisième phénomène significatif est l'affichage permanent, voire arrogant et paradoxal puisqu'elle n'en avait pas les moyens, par l'université d'une volonté extrême d'indépendance. Nous dirions aujourd'hui d'« autonomie ». Pour y parvenir, elle joue tour à tour sur la protection pontificale pour faire reculer le pouvoir de l'évêque local. Puis sur le soutien direct du roi² pour s'émanciper des contraintes de la cour de Rome. Cette volonté d'autonomie a deux conséquences inattendues : la première est une tendance à sa laïcisation qui intervient assez tôt dans son histoire lorsqu'elle se soustrait à la tutelle de l'Église. La seconde est qu'elle ne profite pas de cela pour acquérir sa pleine autonomie.

À la croisée des chemins

Sans doute subissons-nous aujourd'hui une succession d'erreurs, de maladresses ou d'incohérences qui jalonnent les siècles passés mais aussi cette incapacité de l'université, depuis sa création, de s'adapter au monde : ce n'est point polémique mais un constat historique. Les traditions ont la vie dure : depuis quarante ans, les gouvernements, quels qu'ils soient, tentent de mener des réformes. En vain. Cela « bloque parce que ça ne tourne pas rond dans nos universités³ ». Complexification croissante du système par une accumulation de réglementations, appauvrissement des enseignements de la maternelle à l'enseignement supérieur, dogmatismes multiples et croisés, personnels sous-payés⁴, compétences individuelles souvent remarquables étouffées sous le boisseau collectif, surcharge du travail administratif des enseignants-chercheurs par manque d'assistance, qualifiée peut-être, mais surtout motivée : tout le monde reconnaît que l'enseignement est en crise, grave. « Dans le monde de l'éducation [...] tout se passe comme si les contempteurs, les prédicateurs du chaos, avaient plus de facilité à se faire écouter que ceux qui tentent de mener des expériences nouvelles et par là même de faire changer les choses⁵. » Déjà à la fin des

années 1990, le *Rapport Attali* sur l'enseignement supérieur paraissait alarmiste. La plupart des thèmes ont été repris dans son rapport de 2008⁶. Cela signifierait-il qu'en plus de dix ans rien n'a changé ? Il disait et dit encore en substance que, sans réaction rapide, le système va étouffer ; que le système doit subir une révolution dans ses relations avec les entreprises ; qu'il doit changer son mode d'apprentissage des savoirs ; que la mission de l'université est d'adapter ces savoirs aux métiers d'après-demain et à l'esprit d'entreprise. Elle est aussi de maintenir le savoir en permanence.

Pendant que certaines universités restent campées sur leurs positions séculaires et refusent, d'une certaine manière, leur double mission républicaine – d'une part, identifier « des talents et des vertus » ; d'autre part, produire de la connaissance et la diffuser⁷ – d'autres universités travaillent et, sans état d'âme, étendent leur regard au-delà du périmètre de leur campus : la vie existe aussi au dehors. Des présidents d'universités et des professeurs, des entreprises, des associations et organisations professionnelles ne sont pas étrangers à cet élan d'ouverture. La loi non plus : « Une page est en train de s'ouvrir, celle permettant aux universités d'affirmer leur rôle dans le développement économique et social de leur pays⁸. » La loi liberté et responsabilités des universités, dite loi LRU d'août 2007, consacre, au moins en partie, cette volonté d'ouverture : « Le système français d'enseignement supérieur et de recherche, avec son architecture très particulière, a aujourd'hui atteint un double point de non-retour : la fin du modèle facultaire, la fin de la coupure entre enseignement, recherche et professionnalisation, entre universités, écoles et organismes. Il l'a atteint parce que s'est établie progressivement la conscience de ce qu'il ne pouvait satisfaire : une élévation massive de qualification professionnelle de la population, la transmission d'une culture d'innovation liant diffusion des connaissances et des pratiques de recherche⁹. » Cependant, quelques chiffres démontrent que la « spécificité française » tient bon (voir encadré).

Reste qu'au-delà de ces chiffres, une question cruciale, publiquement et officiellement affirmée, n'a fait, *a priori*, l'objet d'aucun commentaire ni d'aucune réaction : « **La réussite des**

1. A. Renaut, *op. cit.* À noter ce que souligne Alfred Grosser dans son livre *La France semblable et différente*, Alvik, Paris, 2005. Seules les écoles libres sous contrat issues de la loi Debré de 1959 ont la possibilité de choisir leur équipe enseignante, « possibilité que les proviseurs et directeurs du public n'ont jamais eue ». Les responsables des *masters* ont également cette possibilité en faisant appel à des universitaires et à des professionnels vacataires de leur choix.

2. Soutien qui reste effectif jusqu'en 1446 où Charles VII sanctionne fermement l'université de Paris pour sa conduite pendant la guerre de Cent Ans et la place sous le contrôle du Parlement.

3. L'expression est de Jean-Robert Pitte, *op. cit.*

4. La rémunération d'un universitaire américain peut atteindre 240 000 € quand celle d'un Français plafonne à 60 000 €. Voir Emmanuel Davidenkoff & Sylvain Kahn, *Les Universités sont-elles solubles dans la mondialisation ?* Hachette, Paris, 2006.

5. George Steiner & Cécile Ladjali, *Éloge de la transmission, le maître et l'élève*, Albin Michel, Paris, 2003.

6. Rapport Attali de février 1998, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* et Rapport de la Commission Attali, *Pour la libération de la croissance française*, janvier 2008.

7. « La loi Faure du 12 novembre 1968 posait notamment comme missions fondamentales à l'enseignement supérieur d'élaborer et de transmettre les connaissances, de développer les formes supérieures de la culture et de la recherche, d'en permettre l'accès, de fournir des cadres dans tous les domaines tout en assurant les conditions d'indépendance et de sérénité aux enseignants et aux chercheurs. [...] La loi du 10 août 2007 [ajoute] à ces missions l'orientation et l'insertion professionnelle », *Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'enseignement supérieur*, dite Commission Schwartz, dont le rapport date de juin 2008.

8. Voir la communication de Yves Lichtenberger, Président du PRES (Pôle de recherche et d'enseignement supérieur) Paris Est, à l'Académie des Sciences morales et politiques en sa séance du 6 avril 2009 : *La Loi LRU et l'émergence d'un nouveau modèle d'université*.

9. Yves Lichtenberger, *op. cit.*

Les « spécificités françaises » en chiffres

L'esprit d'entreprise. Prôné par Jacques Attali depuis plus de dix ans, il n'a pas bonne presse en France. Une enquête de 2005¹ auprès d'un échantillon de mille personnes dans vingt pays du Nord et du Sud montre des résultats stupéfiants. À la question : « Le système de la libre entreprise et de l'économie de marché est-il le meilleur pour l'avenir ? », les Chinois répondent oui à 74 % et non à 20 %. Les Français sont les derniers des vingt pays interrogés : 36 % répondent oui et 50 % non !

Les effets démographiques². Les statistiques du ministère de l'Éducation nationale et de la Commission Schwartz montrent une baisse sensible en trente ans du nombre d'élèves du premier degré et une hausse spectaculaire du nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur qui passe de 309 700 en 1960 à 2 255 000 en 2006, sans pour autant que les moyens humains et matériels progressent dans les mêmes proportions. Il faut noter qu'« en 2006, les étudiants étrangers représentaient plus de 11 % des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur : près de 16 % dans les seules universités et environ 5 % au sein des IUT. Trois de ces étudiants sur quatre ne sont pas titulaires du baccalauréat français. Ils viennent principalement d'Afrique (près de la moitié et 20 % pour le Maroc et l'Algérie), puis d'Asie et d'Europe. L'évolution du nombre d'étudiants étrangers explique 58 % de la hausse des effectifs observée entre 2002 et 2006 ». Certains ont tendance à affirmer qu'il s'agit là d'un « laisser-faire » comme garantie d'une prétendue « paix sociale ». Pour en avoir la certitude, il serait intéressant de comparer ces chiffres à l'évolution des créations d'emplois publiques et privés durant la même période.

Les dépenses annuelles par étudiant français par rapport à ceux des autres pays de l'OCDE⁴. Elles placent la France en position de queue avec, par rapport aux États-Unis, presque trois fois moins d'adultes ayant fait des études supérieures, des dépenses annuelles par étudiant elles-mêmes trois fois inférieures en valeur absolue et de moitié en pourcentage du PIB par habitant.

Les dépenses annuelles par élève et étudiant français. Elles sont du même ordre⁵ : « La dépense moyenne par étudiant dans les universités est largement plus faible que pour les classes préparatoires ou les sections de technicien supérieur, conduisant le CERC⁶ à qualifier les universités de parents pauvres de l'enseignement supérieur français⁷. » L'ensemble de la « dépense intérieure d'éducation globale » représentait 121 Mds€ en 2006 dont 76 % consacrés aux personnels. L'enseignement supérieur ne représente que 21,5 Mds€ dont 71 % pour les dépenses de personnel (53 % pour les personnels enseignants et 18 % pour les personnels non enseignants)⁸. Le budget consacré à un étudiant d'université est deux fois inférieur à celui d'une classe préparatoire aux grandes écoles. Il est de 30 % inférieur à celui d'un lycéen professionnel. À noter, cependant, qu'il y a près de quatre enseignants (3,98 % exactement) pour 100 étudiants dans le supérieur en 2006⁸. Mais le Rapport Schwartz ne précise pas quels sont les volumes des états de service : il est clair qu'ici des disproportions significatives existent entre l'enseignant qui remplit strictement son quota d'heures et celui qui le double ou le triple.

1. Source : enquête GlobeScan, université du Maryland, août 2005, citée par J.-R. Pitte, *op. cit.*

2. Sources : ministère de l'Éducation nationale citée par J.-R. Pitte, *op. cit.* et Commission Schwartz, juin 2008.

3. *L'État de l'enseignement supérieur et de la recherche*, MEN, DEPP, novembre 2007, cité par le Rapport Schwartz, juin 2008.

4. Source : OCDE 2001, citée par J.-R. Pitte, *op. cit.*

5. Source : MEN 2004, citée par J.-R. Pitte, *op. cit.*

6. CERC : Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale.

7. Rapport Schwartz citant *La France en transition 1993-2005*, CERC, rapport n° 7, Documentation française, 2006.

8. Rapport Schwartz, juin 2008.

étudiants et le développement du savoir ne reposent que sur les personnes, leur investissement à former et leur créativité dans la recherche¹.

» Ces propos vont à l'encontre des déclarations entendues ici et là, reprises largement par les médias, qui mettent en avant le manque de moyens de l'université, l'aveuglement des politiques, l'incohérence des syndicats, le dogmatisme des comités d'experts, mais la responsabilité des personnes, jamais : s'agit-il d'un consensus volontairement passé sous silence ? Si ce consensus existe vraiment, il ne peut qu'améliorer la visibilité des voies qui s'ouvrent.

Des voies qui s'ouvrent

Comme le souligne Pierre Veltz, « depuis quelques années, la France semble enfin prendre conscience de ses retards et de

ses blocages dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche. [...] Malgré d'énormes atouts, [elle] voit son retard s'accroître dans tous les nouveaux domaines de pointe ». Dans son ouvrage² qui date de 2007, Pierre Veltz fait préfigurer déjà quelques-unes des idées développées dans le projet du Grand Paris : « Synthétiser [...] un ensemble de changements profonds en cours dans la relation entre sciences, techniques et économie. Et ces changements tendent puissamment à renforcer le rôle des universités, ou plus précisément, des grappes d'institutions allant de la recherche fondamentale aux entreprises concurrentielles qui deviennent les véritables moteurs des économies les plus dynamiques. » Il retient trois mots clefs pour « résumer les changements propres à la sphère technologique, difficiles à dissocier de la sphère économique³ » :

1. Rapport Schwartz, juin 2008.

2. Pierre Veltz, *Faut-il sauver les grandes écoles ?* Les Presses de Sciences-Po., Paris, 2007. Pierre Veltz est membre du Conseil scientifique de la Fondation Palladio.

3. P. Veltz, *op. cit.*

« **Remontée vers l'amont** : de plus en plus, les techniques utilisées dans l'industrie et dans l'économie en général s'appuient sur des connaissances de haut niveau touchant à des processus élémentaires décrits par les sciences fondamentales. »

« **Transversalité** : ces connexions [...] établissent des ponts entre des domaines jadis totalement cloisonnés. »

« **Hybridation** : l'interdisciplinarité n'est plus une mode plus ou moins facultative, elle est au cœur des exigences industrielles. »

L'objectif, ici, est bien de « valoriser, beaucoup plus que par le passé, les interfaces et les interactions entre champs, disciplines et cultures, de rendre plus souples les liens entre la recherche, l'industrie et l'entrepreneuriat, de créer un espace de culture ouvert, de développer des branches nouvelles du savoir¹ ».

Malgré, d'une part, un intérêt croissant des meilleurs bacheliers pour les CPGE², au détriment de l'université hors le droit et la médecine et, d'autre part, l'« ouverture des instances universitaires à la société civile [qui] devrait aller de soi [alors que] nous en sommes encore loin³ », Pierre Veltz affirme haut et fort : « Universités et écoles, même combat⁴. » Il propose trois manières de le gagner :

« Procéder à des regroupements des établissements sur la base de quatre règles : une couverture disciplinaire et thématique ample. Susciter de véritables acteurs et non pas de nouvelles couches de coordination. Une géographie resserrée autour de campus très visibles. Un recentrage sur la recherche et l'innovation. »

« Ouvrir et internationaliser les recrutements, question décisive, qu'il s'agisse des étudiants, des chercheurs ou des enseignants-chercheurs. Il ne sert à rien de bâtir de nouvelles entités si les mécanismes fondamentaux des recrutements en bloquent le dynamisme intellectuel, objectif premier. »

Repenser le financement de l'enseignement supérieur. « Les dirigeants des grandes entreprises françaises sont très fortement pénétrés de l'idée que l'enseignement supérieur est l'affaire de l'État. Mais ils n'ont pas intérêt à voir le système s'appauvrir peu à peu, en absolu et en relatif⁵. »

Conclusion : tout n'est pas perdu !

En définitive, le constat est que les huit siècles de l'histoire de l'université restent profondément ancrés dans ses réflexes et ses débats d'aujourd'hui. Que des hommes tentent ici et là de se faire entendre pour que les choses changent. Qu'en dix ans, certaines universités ont accompli un lourd travail de « modernisation », se plaçant à l'écoute du monde et du bon sens. D'autres n'ont pas fait ce travail, campées sur leurs dogmatismes de toutes sortes.

En même temps, force est de constater que l'État, certes par manque de moyens, mais aussi probablement par manque d'une réelle volonté politique et peut-être par crainte de conflit, ne peut plus, seul, accomplir la mission d'intérêt général définie avec détermination par la III^e République : permettre à tous d'être « également admissibles à tous les postes et à toutes les fonctions sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents⁶ ». Vertus et talents, deux mots qui forment la base de « l'élitisme républicain » et l'idéal de ses « Hussards noirs ». Parce que le monde change, sommes-nous de plus grands démocrates aujourd'hui où le seul mot d'élitisme, fût-il républicain, fait frémir à droite comme à gauche⁷ ?

Le point le plus délicat de la situation actuelle est probablement « l'incohérence des relations entre nos universités et la société qui les environne⁸ ». Admettre cette incohérence reviendrait, pour un certain nombre d'universitaires, à « un inquiétant projet de désanctuariser l'espace universitaire pour le livrer aux exigences de la société marchande⁹ ». Il est clair que, dans les années qui viennent, les choix vont se faire entre une logique de « marchandisation » de l'enseignement par la privatisation « d'une part croissante des services éducatifs, marché [qui est estimé] pour l'ensemble du monde à 2 000 milliards de dollars » et un « argumentaire anti-marchand¹⁰ » qui serait, seul, le garant de la liberté académique. Pour Alain Renaud, « le débat se joue autour de deux objectifs qui paraissent s'opposer : d'un côté, celui d'un allègement plus ou moins accentué de la dépendance par rapport à l'État. De l'autre côté, celui de préserver l'appareil de formation supérieure sous la protection maintenue (même sous une forme modifiée) de l'État contre une dissolution dans la sphère des intérêts privés ». La vérité est sans doute, comme on se plaisait à le dire jadis, dans le « juste milieu¹¹ », en ce qu'il s'oppose à l'hybris grecque.

1. P. Veltz, *op. cit.*

2. CPGE : classes préparatoires aux grandes écoles.

3. Françoise Benhamou, « Universités : du malaise identitaire à la crise ouverte », in *Revue Esprit*, juin 2009.

4. P. Veltz, *op. cit.*

5. P. Veltz, *op. cit.*

6. A. Renaud, *op. cit.*

7. Voir Myriam Revault d'Allonnes, *Pourquoi nous n'aimons pas la démocratie*, Seuil, Paris, 2010. Voir également Polymnia Athanassiadi, *Vers la pensée unique. La Montée de l'intolérance dans l'Antiquité tardive*, Les Belles Lettres, Paris, 2010, ainsi que Moses I. Finley, *Démocratie antique et démocratie moderne*, Payot, Paris, 2003.

8. A. Renaud, *op. cit.*

9. A. Renaud, *op. cit.*

10. A. Renaud, *op. cit.*

11. Tristan Vigliano, *Humanisme et juste milieu au siècle de Rabelais*, Les Belles Lettres, Paris, 2009.

Quel cheminement peut-on alors retenir ? Deux points de vue formulés en termes différents mais qui, au fond, se complètent, peuvent indiquer le sens du chemin, tout en espérant qu'une troisième voie restera définitivement fermée : « Le conflit [au sein de l'université] ne s'arrêtera-t-il que si l'on revient au monde d'avant ? On nourrirait alors le mythe ravageur d'une université immobile à jamais¹. »

D'un côté celui d'Alain Renaut : « L'avenir de nos universités dépendra cependant [...] de la capacité des politiques à desserrer un étau qui n'est pas seulement institutionnel, mais emprisonne aussi les mentalités, y compris celles des acteurs du monde académique, notamment quant à leurs représentations de cet autre monde que reste à leurs yeux le monde économique – un monde sensible, trop sensible, au regard des exigences du pur monde intelligible que serait, à les croire, le monde académique². »

De l'autre, celui de Pierre Veltz : « L'avenir de notre enseignement supérieur dépendra de la diversité interne des institutions de formation et de recherche. [...] Il faut que les sciences de base, les arts, les humanités, l'architecture, le design, les sciences de l'homme et de la société soient présents, autant que l'économie et la gestion. Nos écoles sont certes ouvertes sur le monde. Mais l'air culturel qu'on y respire n'en reste pas moins confiné. Or il faut que les foyers d'innovation où s'inventent les nouvelles techniques soient aussi des lieux anticonformistes où s'inventent de nouvelles façons de travailler, de vivre en société et en nature³. »

C'est en définitive ce qu'a voulu montrer le colloque organisé par la Fondation Palladio, sous l'égide de la Fondation de

France, au Palais du Luxembourg, le 22 janvier dernier sur le thème « L'industrie immobilière 2010-2030, la cité en perspective » : **tenir compte de la révolution des comportements, faire preuve d'empathie et d'anticonformisme, innover, être conscients de ce que « les paradigmes d'aujourd'hui correspondent à des modèles dépassés qu'il va falloir repenser⁴ ».**

Cet abrégé de huit siècles d'histoire de l'université et ce court portrait des enjeux auxquels l'enseignement supérieur dans son ensemble doit faire face ont pour simple ambition de montrer que, contrairement aux propos communément tenus et entendus, tout n'est pas perdu. La condition, une fois encore, est que les responsables économiques, politiques, les universitaires, les médias, la société civile, travaillent ensemble, dans l'intérêt général – et non sous le poids du corporatisme ambiant, sachant se remettre en cause, les uns comme les autres, se mettant à l'écoute de la révolution des besoins des populations et plaçant l'étudiant – enfin – au centre du dispositif de la cité.

Amener des jeunes à s'insérer dans la vie économique par le biais d'études supérieures adaptées, des hommes de l'industrie immobilière à rester bien formés tout au long de leurs carrières par la formation continue ou l'accès à des *executive programs*, mettre en place une recherche structurée et disposer des moyens pour développer une capacité d'anticipation renforcée, doivent constituer le tripode d'une action commune aux mondes académique et professionnel. **Telles sont les nouvelles responsabilités des entreprises dont les dirigeants**, répétons-le avec Pierre Veltz, **« n'ont pas intérêt à voir le système s'appauvrir peu à peu, en absolu et en relatif ».** ■

1. F. Benhamou, *op. cit.*

2. A. Renaut, *op. cit.*

3. P. Veltz, *op. cit.*

4. Dominique Jacquet.