

**ARESER INFO**  
*Association de réflexion sur les enseignements  
supérieurs et la recherche*  
**LETTRE D'INFORMATION N°26**  
**MARS 2011**

**ÉDITORIAL**

**L'Enseignement supérieur,  
miroir des évolutions d'une société**

À l'automne 2010, un groupe d'enseignants chercheurs a publié à La Découverte un ouvrage intitulé *Refonder l'université, pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire*<sup>1</sup>. En raison de la pertinence de son diagnostic, ce livre a attiré l'attention des membres de l'ARESER. C'est pourquoi le 29 janvier dernier nous avons invité l'un de ses auteurs, François Vatin dont l'intervention est résumée ci-après. Dans le cadre de ce billet, notre objectif n'est donc pas de décrire le contenu de l'ouvrage, mais plutôt de le resituer dans un cadre social et politique plus général. Ce qui nous permettra notamment de souligner la dangerosité de certaines de ses propositions de réforme, comme de rappeler certains principes.

Un des principaux mérites du livre est qu'il met en évidence le fait que l'université occupe une place de plus en plus réduite dans l'enseignement supérieur français. Les formations post baccalauréats sélectives à l'entrée accueillent un nombre croissant de jeunes bacheliers, tandis que l'université souffre d'une désaffection croissante et se retrouve dans la situation de « voiture balai » de l'enseignement supérieur. Ainsi, le déclassement social et structurel de l'université française, déjà souligné en 1989 par Pierre Bourdieu dans *La Noblesse d'Etat* quand il décrit le dualisme du système d'enseignement supérieur français scindé entre universités et grandes écoles, s'est amplifié encore à la faveur de la seconde massification de l'enseignement supérieur, comme de la mise en concurrence croissante des différents secteurs de l'enseignement supérieur et des établissements.

Mais ces évolutions se combinent aussi, et l'ouvrage est muet sur ce point, avec une remise en cause frontale du service public et donc des débouchés professionnels habituels de nos étudiants. Des choix tant politiques qu'économiques clairs ont été faits ici et qui, combinés au chômage massif des jeunes, se répercutent ensuite sur les flux étudiants, leurs attentes. Et par conséquent sur « l'offre de formation » des universités, qui tend notamment à se soumettre de manière croissante, et de plus en plus précoce, aux attentes du secteur privé. Lesquelles n'ont pas grand-chose à voir avec celles de la science ou d'un projet d'éducation libérale à la Humboldt.

Ces évolutions sont contemporaines aussi d'une crise de la recherche, bien visible au travers de la crise des vocations scientifiques, et qu'alimente entre autres la politique malthusienne de l'emploi scientifique du gouvernement. Plus généralement, cette crise est solidaire d'une crise de la

---

<sup>1</sup> Les auteurs, tous hommes, professeurs ou directeurs d'études parisiens, sont : Olivier Beaud (droit public, Paris 2), Alain Caillé (sociologie, Paris 10), Pierre Encrenaz (physique, Paris 6), Marcel Gauchet (philosophie, EHESS) et François Vatin (sociologie, Paris 10).

culture qui tend à privilégier le court terme sur le long terme et tout ce qui est susceptible de produire des profits rapides. Ainsi, et à la faveur notamment de sa massification, les fonctions sociales, professionnelles, intellectuelles de l'enseignement supérieur se sont considérablement transformées. Et c'est ce qui explique que ce microcosme offre aujourd'hui comme une image réduite du macrocosme social et notamment de toutes ses inégalités, hiérarchies, *etc.* Lesquelles vont d'ailleurs en s'amplifiant à la faveur de la politique « d'excellence » résolument poursuivie par notre ministère et une poignée d'établissements d'enseignement supérieur privilégiés cherchant de plus en plus à se positionner à l'international, tandis que d'autres sont cantonnés à leurs fonctions de collèges de proximité.

Il n'est donc guère possible de penser le devenir de l'enseignement supérieur indépendamment de celui du reste de la société. Et c'est ce qui explique que, par delà le point de vue spontanément corporatiste qui est le notre quand nous pensons à notre univers de travail, il soit nécessaire d'adopter une perspective politique plus générale qui, nous semble-t-il, fait singulièrement défaut à l'ouvrage des fondateurs. Certes, comme eux, nous sommes attachés à l'autonomie du corps des enseignants chercheurs (*cf.* la 8<sup>ème</sup> proposition du livre) comme au maintien de l'évaluation collégiale (11<sup>ème</sup> proposition), principes qui d'ailleurs ont joué un rôle décisif lors du mouvement universitaire du printemps 2009 et ont permis la constitution d'alliances syndicales et politiques originales<sup>2</sup>. De même, l'idée de réintégrer vraiment la formation professionnelle continue à l'université en assouvissant « l'appétit de savoir et de réflexivité qui peut se manifester à tout moment de la vie professionnelle ou post professionnelle »<sup>3</sup> (6<sup>ème</sup> proposition) nous paraît conforme aux missions traditionnelles de l'université.

Par contre, nous sommes quelque peu dubitatifs vis-à-vis de la mise en place « d'un grand service public propédeutique » réunissant IUT, BTS, classes préparatoires et premiers cycles universitaires dont la visée sélective est évidente attendu qu'il est destiné notamment à permettre que « les premiers cycles universitaires ne soient pas la voiture balais »<sup>4</sup> de l'enseignement supérieur (1<sup>ère</sup> proposition). Et de fait, il nous semble que ce projet est à la fois irréalisable (il est peu probable que les classes préparatoires, IUT, BTS collaborent de gaieté de cœur à cette opération...) et qu'il ne fera que reprendre à nouveau frais, et sans nécessairement disposer des moyens tant humains que financiers nécessaires pour cela, le travail de classification, hiérarchisation déjà effectué en amont dans l'enseignement secondaire<sup>5</sup>.

Le vrai problème nous semble situé ailleurs et notamment dans la fermeture progressive des formations professionnelles courtes initialement destinées aux bacheliers technologiques et professionnels dont on sait qu'ils sont les premières victimes de la sélection universitaire. Et celle-ci explique que tant d'étudiants choisissent l'université par défaut en lui demandant notamment, dans un quiproquo de plus en plus intenable, ce qu'elle ne peut

---

<sup>2</sup> *Cf.* Claire-Akiko Brisset (dir), *L'Université et la recherche en colère, un mouvement social inédit*, Croquant, 2009.

<sup>3</sup> *Cf.* p. 176.

<sup>4</sup> *Cf.* p. 170.

<sup>5</sup> Au passage, rappelons qu'avant 1966 existait déjà une propédeutique en un an et que celle-ci connaissait un fort taux d'échec, attendu qu'il s'élevait à 50%...

leur fournir et notamment un encadrement continu et rapproché, une professionnalisation plus poussée, *etc.*, alors qu'elle ne dispose ni des moyens ni des traditions pédagogiques nécessaires pour cela et doit aussi s'occuper de la recherche. Les universités ont certes beaucoup à faire pour combattre l'échec en premier cycle, mais c'est au ministère d'avoir une politique de l'enseignement supérieur conséquente incluant, comme le soulignent à juste titre les refondateurs, l'ensemble des institutions concernées.

En fait le risque est grand qu'à la faveur de la nouvelle réforme de la licence annoncée par le ministère en décembre 2010, la propédeutique proposée se limite à une propédeutique de façade, c'est-à-dire limitée aux seules universités et vidée de toute ambition scientifique car précocement (et pauvrement) professionnalisée et se contentant, sous couvert d'une pluridisciplinarité non construite, de mutualiser les moyens disponibles localement afin de réaliser des économies. Alors, l'enseignement universitaire aura perdu ce qui fait sa spécificité, en l'occurrence un lien étroit entre enseignement et recherche et une certaine gratuité, liberté propices au libre développement des facultés de chacun. Gratuité, liberté qui, de notre point de vue, ne doivent pas devenir le privilège d'une minorité bien née, mais rester accessibles à toute personne qui le désire<sup>6</sup>.

L'autre proposition qui nous paraît particulièrement discutable et dangereuse est celle d'un « financement effectif des études » « par un capital inconditionnel » (3<sup>ème</sup> proposition). L'idée est de remédier à la précarité économique de nombre d'étudiants en leur octroyant un capital études leur permettant de financer leurs études éventuellement, précisent les auteurs, « en payant des droits d'inscription plus élevés que ceux actuellement en vigueur. Cette mesure aurait le double intérêt de remédier à la misère de la jeunesse et de contribuer à une autonomisation effective des universités »<sup>7</sup>.

En fait, et sous couvert de préoccupations sociales, il nous semble que cette vraie fausse bonne idée contribuera à faire sauter un des derniers verrous à la marchandisation des études universitaires en France. Car sa quasi gratuité ainsi que le réseau d'aides sociales afférent (bourse, APL, *etc.*), qui attire d'ailleurs un grand nombre d'étudiants étrangers et par là concourt à son rayonnement international, est l'un des derniers obstacles à la libéralisation complète de l'enseignement supérieur. À côté de la destruction du statut de fonctionnaire garant de l'autonomie tant pédagogique qu'intellectuelle des enseignants chercheurs, la disparition de cette quasi gratuité est l'une des dernières pièces manquantes pour que la LRU réalise toutes ses potentialités dévastatrices.

Nous ne discuterons pas des propositions relatives à la réorganisation des disciplines. Ainsi, les auteurs sont très critiques vis-à-vis de formation pluridisciplinaires récentes telles que les STAPS par exemple et critiquent la prolifération de sections de CNU distinctes, tout en militant paradoxalement

---

<sup>6</sup> Comme l'écrivait l'ARESER en 1997 : « Par opposition aux structures fermées qui demandent et obtiennent une adaptation précoce à l'ordre social tel qu'il est, l'Université est un lieu, peut-être le seul, de confrontation critique entre les générations, un lieu d'expériences multiples, affectives, politiques, artistiques, tout à fait irremplaçables, une occasion unique, pour beaucoup de jeunes gens et de jeunes filles, de vivre, pour un temps plus ou moins long, quelque chose qui ressemble à une vie d'intellectuel, avant de rentrer une fois pour toutes dans l'ordre social. » Cf. *Quelques diagnostics et remèdes pour une université en péril*, Liber, 1997, p. 120.

<sup>7</sup> Cf. p. 173.

pour des premiers cycles pluridisciplinaires. Ils souhaitent aussi faire disparaître les postes de chercheurs à plein-temps du CNRS, mais en sciences humaines seulement ce qui ne laisse pas d'étonner (et pourquoi maintenir également les privilèges des « grands établissements » si ce n'est parce qu'un des auteurs y appartient ?...). De même, ils sont pour une « transformation des modes de gestion des personnels administratifs universitaires pour qu'ils puissent être réellement mis au service des projets pédagogiques » (proposition, n° 9), les modes de gestion anciens interdisant « toute autorité fonctionnelle sur eux des enseignants responsables de formation »<sup>8</sup>.

Pour conclure, nous soulignerons à nouveau le caractère particulièrement équivoque de certaines des propositions des fondateurs, et qui renvoie sans doute au caractère hétéroclite de la coalition qu'ils ont ponctuellement réussi à rassembler. Et cette équivocité apparaît bien dans la réaction de la ministre Valérie Pécresse qui, le 19 mai 2009 soit en plein conflit social universitaire et en réponse aux fondateurs, fait paraître un article dans *Le Monde* intitulé : « Refonder l'université : notre défi commun » où elle souligne les points de « convergence » avec sa politique. Certes dès le lendemain, trois des fondateurs répliquent en cherchant à dissiper toute équivoque. Mais dans cette affaire, il nous semble évident que faute d'une certaine fermeté au niveau de principes politiques plus généraux dépassant le cadre strictement corporatiste et notamment relatifs au fonctionnement comme aux missions de l'université, les risques de détournement, récupération sont particulièrement importants.

Charles Soulié, secrétaire de l'ARESER

## DIAGNOSTICS ET REMÈDES

### Compte-rendu de l'intervention de François Vatin au séminaire de l'ARESER du 29 janvier 2011 (revu et corrigé par l'intervenant)

F. Vatin souligne d'entrée que l'enseignement supérieur reste un objet peu étudié par la sociologie. Il en résulte que les appréciations sont souvent dominées par des éléments de sens commun. Pour éclairer son propre regard, il signale que sa carrière s'est déroulée dans deux établissements et deux disciplines, Rennes II et Nanterre, en sciences économiques puis en sociologie. Lors d'un débat récent avec Qualité de la science française (QSF), il a en effet constaté que les discussions étaient fortement marquées par les expériences professionnelles, les disciplines, les établissements. Dans ces conditions, il est difficile d'établir un diagnostic général et partagé. Il faut donc selon lui adopter une démarche statistique en surplomb, afin de mettre en évidence des lignes de force et resituer les configurations singulières que chacun connaît.

Il commence donc par quelques mots sur sa propre expérience avant de tenter un diagnostic plus général.

Au début des années 1980, on observait, à l'Université de Rennes 2 où il se

---

<sup>8</sup> Cf. p. 180.

trouvait, un taux d'échec de 90% en AES des étudiants issus de la filière G3 (actuel baccalauréat « sciences et techniques tertiaires »). Parallèlement, les étudiants d'IUT, sélectionnés après le baccalauréat, demandaient au bout de deux ans à bénéficier d'une équivalence pour entrer en licence universitaire, équivalence qui leur était refusée (ils étaient admis en L2), en raison de leur fort taux d'échec en L3. Ces deux processus parallèles et contradictoires lui avaient révélé dès cette époque le gâchis résultant de la concurrence entre un système sélectif et un système non sélectif d'enseignement supérieur.

Dans les années 1980-1990, marquées par une forte croissance des effectifs étudiants la politique universitaire a consisté principalement en une simple gestion des flux étudiants par la mise en place de dispositifs de régulation permettant de les orienter en fonction des places disponibles selon les disciplines ou les universités. Ce fut, par exemple, la mise en place dans la région parisienne du « système Ravel ». Ainsi, à Nanterre, comme ailleurs dans la région parisienne, où on observait un excédent de demandes en AES et en psychologie, la mise en place de Ravel a mécaniquement fait « gonfler » les effectifs de sociologie. Cette gestion aveugle des flux ne s'est nullement penchée sur l'utilité sociale des disciplines, ni sur leurs débouchés sur le marché du travail.

Toujours à Nanterre, F. Vatin observe qu'aujourd'hui de plus en plus d'étudiants lui demandent des lettres pour entrer dans d'autres établissements qu'ils estiment « meilleurs » (en termes d'image, non de qualité de formation). Ainsi beaucoup de professeurs, dont lui-même, ont le sentiment, quand ils améliorent les résultats de leurs étudiants, de travailler pour d'autres filières jugées, souvent arbitrairement, plus prestigieuses. La proposition, qu'il a pour la première fois entendue de la bouche de L. Fabius lors des primaires socialistes de 2007, et, depuis, rentrée dans le domaine public et même mise en œuvre dans certains établissements, de créer des « classes préparatoires » dans les universités est révélatrice à cet égard : comme si l'objectif des universitaires n'était pas d'orienter leurs meilleurs étudiants vers une poursuite d'études à l'Université !

Il rappelle la genèse de l'ouvrage dont il va être question. Alain Caillé souhaitait faire un numéro de la *revue du MAUSS* sur la crise de l'Université. C'est pour ce volume qu'il a tenté une synthèse historique et statistique, qui, reprise et actualisée, a fourni le troisième chapitre de l'ouvrage. Cette analyse a servi de base pour l'élaboration des « 11 propositions » de réforme de l'Université, co-publiées sous sa signature et celle d'A. Caillé dans ce même numéro de la *Revue du Mauss*, et reprises également dans l'ouvrage.

Le mouvement social de 2009 a été l'origine d'une entreprise plus collective. Les « 11 propositions » ont servi de base à une discussion au sein d'un groupe informel qui a été à l'origine de « L'appel des fondateurs » paru dans *Le Monde* en mai 2009. Ce groupe rassemblait des personnes très diverses en termes de discipline et d'orientation politique, certaines, notamment, favorables à la loi LRU quand d'autres s'étaient illustrées par leur forte opposition à cette réforme. L'appel a alors recueilli 5000 signatures. Il s'est heurté à des réactions d'hostilité symétrique des deux « camps », qui s'étaient affrontés à propos de la loi LRU : SLU et SLR d'un côté, le GEN de l'autre.

Le livre a pour point de départ une idée forte : la nécessité impérieuse de distinguer Université et enseignement supérieur et de comprendre que la première ne constitue qu'une fraction, en voie de réduction, du second. Trop souvent en effet, on analyse la situation de l'université comme si elle pouvait se comprendre isolément. On essayera de montrer ici pourquoi c'est erroné.

## ARESER INFO

L'image dégradée de l'université est d'abord liée à son caractère de « formation de masse ». Or, la crise de 2009 s'est paradoxalement produite dans le contexte de l'arrêt de la croissance des effectifs, qui, globalement, diminuent depuis le milieu des années 1990. Cette inflexion s'explique à la fois par un tassement démographique global et par l'arrêt de la croissance du pourcentage de bacheliers dans les nouvelles classes d'âge. Le nombre de bacheliers, tant « généraux » que « technologiques » stagne ; seul augmente le nombre de bacheliers « professionnels ». On ne parvient pas à dépasser le taux de 60 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, malgré la progression du nombre de bacheliers professionnels.

On reproche par ailleurs à l'Université d'être, par tradition, insuffisamment professionnalisée. Là aussi, la situation est paradoxale. En effet, l'Université française était totalement professionnelle au XIXe siècle : elle formait les professions libérales dans les Facultés de droit et de médecine, les professeurs dans les Facultés de lettres et de sciences. Ce qui lui a échappé, ce furent les nouvelles élites : ingénieurs, puis dirigeants d'entreprise et haute fonction publique. Dans les années 1970, on a créé à l'Université de nouveaux cursus professionnalisés, appuyés notamment sur les sciences sociales. On a malheureusement souvent commis alors l'erreur de créer à cet effet de nouvelles disciplines *ad hoc* : gestion et sciences politiques, mais aussi « information-communication », « sciences de l'éducation », « aménagement-urbanisme »... L'échec de l'intégration de la formation des nouveaux clercs dans l'Université durant le XIXe et la première moitié du XXe siècle s'est donc doublé d'un échec intellectuel dans la rénovation des formations supérieures dans le dernier tiers du XXe siècle qui s'est opéré au détriment des disciplines classiques. La concurrence, à l'intérieur de l'Université, entre cursus professionnalisant et non-professionnalisant redoublait en fait la concurrence entre les formations universitaires et les formations supérieures non-universitaires.

La tendance à la baisse des effectifs d'étudiants universitaires au profit d'autres formations plus étroitement professionnalisées (IUT, STS, écoles de tous types et de tous niveaux) est longtemps passée inaperçue en raison de la croissance globale des effectifs d'étudiants post-bac. Comme il y avait « des étudiants pour tout le monde », la concurrence externe n'apparaissait pas. Ainsi Christine Musselin dans son livre sur *La longue marche des universités françaises*, publié en 2000, peut observer le retournement de tendance du milieu des années 1990. Mais elle l'interprète positivement comme l'occasion pour les universités de faire du « qualitatif » et non plus du « quantitatif » comme dans la phase précédente de croissance exponentielle des effectifs.

Mais, cette croissance exponentielle des effectifs, si elle créait de nombreux problèmes logistiques, permettait une forme d'équilibre dynamique de type inflationniste. L'arrêt de la croissance des effectifs a détruit cet équilibre précaire. Les premières disciplines à s'en inquiéter furent les sciences dures, qui ont été les premières massivement touchées par le reflux des effectifs étudiants. Nos collègues de sciences ont alors diagnostiqué un rejet des études scientifiques, qui serait observable partout dans le monde. Mais la situation française est ici encore paradoxale : alors que le bac S représente 50% des bacheliers généraux, 15% seulement des bacheliers S vont, à l'issue du bac, en Licence de sciences, les autres allant, notamment, dans les classes préparatoires aux écoles d'ingénieurs, en médecine, ou dans les IUT.

Globalement, le taux d'inscription immédiat à l'université est passé de 45% en

1997 à 35% en 2007. Cette baisse n'est pas due à la structure du baccalauréat (augmentation du poids du baccalauréat professionnel), puisque le phénomène de décrue se vérifie aussi pour les seuls bacheliers généraux. La désaffection touche toutes les études générales, en sciences comme en lettres. En revanche, les effectifs de médecine explosent et ceux de droit remontent légèrement. Alors qu'en 1996 les bacheliers issus des baccalauréats généraux étaient 50% à s'inscrire en licence universitaire (hors médecine-pharmacie-odontologie), ils ne sont plus que 35% en 2008.

De plus, les statistiques portant sur la poursuite d'études immédiatement après le baccalauréat sont biaisées, car elles ne prennent pas en considération la différence dans les « taux d'évaporation » au cours des études. 80 % environ des entrants en IUT ou en STS obtiennent leur diplôme deux après. Ce n'est le cas que de 40 % des étudiants universitaires. Ainsi, dès 2006 (dernière année où l'on dispose des statistiques concernant ce diplôme), le DEUG était minoritaire dans l'ensemble des diplômes publics de niveau bac+2 : on délivrait en effet cette année là environ 100 000 DEUG, 100 000 BTS et 50 000 DUT.

Où vont donc les bacheliers qui ne vont plus à l'université ? On note une stabilité des inscriptions en classes préparatoires comme en IUT, tandis que l'augmentation des inscrits en STS se poursuit. Ce qui explose, outre les études de médecine, c'est ce que le ministère définit comme « autres formations supérieures », catégorie au contenu mal défini, si ce n'est que l'on peut dire qu'il s'agit toujours de formations privées, payantes, et, en général, étroitement professionnalisées. Le pourcentage de bacheliers poursuivant de telles études est passé, entre 1996 et 2008, de 7 à 14% pour tous les bacheliers, et de 9 à 17% pour les seuls bacheliers généraux.

On assiste, de ce fait, à une privatisation rampante et multiforme des études supérieures. Signalons par exemple que la réussite de la première année de médecine (entrée sélective en seconde année) nécessite de fait une inscription parallèle dans une « boîte » de préparation privée. On peut observer aussi la multiplication d'écoles post-licence de tous types. Or les politiques publiques ne prennent pas actuellement en compte cet état de fait, qui, s'il n'est pas nouveau en soi, prend aujourd'hui des proportions problématiques. L'Université constitue une fraction de plus en plus restreinte de l'enseignement supérieur.

Il faut signaler à cet égard l'existence d'une forme de conflit professionnel entre enseignants de statut secondaire et enseignants de statut supérieur sur le cycle de licence (qui évoque celui qui a existé entre enseignants de statut primaire et enseignants de statut secondaire sur le cycle du collège). Les enseignants du secondaire sont en effet naturellement portés à garder leurs meilleurs élèves dans les formations intégrées aux lycées, soit les classes préparatoires pour les lycées généraux et les STS pour les lycées techniques. On prive ainsi les « meilleurs étudiants » des études universitaires, les plus exigeantes, les seules liées à la recherche et on laisse s'effondrer les études généralistes au profit d'études étroitement professionnelles.

Outre que cette politique (ou se laisser-aller myope) est culturellement et scientifiquement destructeur, elle produit des effets sociaux injustes, du fait de la privatisation rampante de l'enseignement supérieur qu'elle induit. La poursuite d'études valorisées après le baccalauréat est ainsi de plus en plus souvent payante. Si la « fuite de l'Université » est ancienne pour les couches sociales supérieures, ce sont maintenant les couches moyennes et populaires qui commencent

également à être touchées par cette attractivité des filières privées. D'où l'idée, actuellement défendue par le ministère de l'enseignement supérieur, qu'il serait injuste d'« imposer » l'université aux étudiants d'origine populaire, et qu'il faut donc leur faciliter l'accès aux classes préparatoires et aux écoles (souvent privées) auxquelles elles conduisent. Ce qui aura pour conséquence de vider encore plus les universités des bons élèves d'origine populaire.

Sortir de cette nasse suppose de surmonter deux tabous :

Le premier est le caractère intangible des « grandes écoles ». Dès lors que l'on évoque cette question, on fait valoir qu'il ne faudrait pas brader ces institutions qui ont fait la grandeur de l'enseignement supérieur français. Mais poser la question ainsi est faire preuve de myopie. Les « grandes écoles » historiques servent de paravents aux autres (les moyennes et petites). De plus, elles-mêmes ont intérêt à cette confusion afin d'élargir le lobby de défense de l'enseignement supérieur non-universitaire.

Ainsi, si l'on ne fait pas bouger le système dans son ensemble (y compris les « grandes écoles »), on restera impuissant. L'erreur majeure a consisté à croire que l'on aurait en France un système d'enseignement supérieur « qui marche » (les grandes écoles) et un qui « ne marche pas » (l'Université) et qu'il faudrait donc réformer le second sans toucher au premier. Il s'agit en fait des deux faces d'un même dispositif. D'où ces réformes stériles, parce qu'elles ne portent que sur l'université, comme la loi LRU.

Le second tabou est celui de la « sélection ». C'est une question polémique où se combinent l'inconscience et la mauvaise foi. La critique ordinaire de l'Université s'appuie en effet sur deux énoncés contradictoires : 1. Les formations universitaires seraient « mauvaises » parce que tout le monde peut y accéder ; 2 La preuve en est donnée par le fort taux d'échec qu'on y observe. Or ce taux d'échec n'est que l'autre nom qu'il faut donner à la sélection, bien réelle qui existe à l'université ; « tous » peuvent y entrer, mais non pas en sortir.

Or, on peut soutenir que la sélection universitaire « en aval » est, à certains égards, plus pertinente que la sélection « en amont » pratiquée par les filières non-universitaires. Quand la sélection est opérée en amont, le titre est obtenu à l'entrée, ce qui ne stimule pas l'effort au cours de la formation. Dans bien des écoles, la « valeur ajoutée » par la formation est faible ; l'objectif de la scolarité est d'abord un « réseautage » qui succède au « bachotage » des prépas. Aujourd'hui, sous le nom de « lutte contre l'échec », le ministère entend imposer aux universités qu'elles délivrent plus facilement leurs diplômes. Ce qui va encore accentuer la dévalorisation des diplômes universitaires.

L'ouvrage entend donc promouvoir une réforme d'ensemble de l'enseignement supérieur français. Il faut pour ce faire disposer d'un véritable ministère de l'enseignement supérieur qui ait la tutelle sur l'ensemble de l'enseignement post-baccalauréat. Il faut aussi (car on ne reviendra pas sur la pluralité des acteurs, publics et privés, de l'enseignement supérieur), un dispositif de certification des écoles privées (contenu des maquettes, qualification des enseignants, normes de la tarification des études, etc.) pour arrêter leur multiplication incohérente.

Pour ce qui concerne, l'accès en L1, l'ouvrage propose, notamment, un dispositif de sélection/orientation/remédiation avec une « année zéro » pour les étudiants jugés dans l'incapacité de poursuivre immédiatement avec succès des études universitaires. Il s'agit de donner aux formations universitaires les mêmes droits qu'à leurs formations concurrentes de choisir leur public. L'objectif n'est pas de réduire l'accès aux études supérieures. C'est en effet le système actuel qui est de



fait hyper-sélectif : si 70 % environ des bacheliers généraux qui rentrent à l'Université accèdent en L3, ce n'est le cas que de 30 % des bacheliers techniques et 10 % des bacheliers professionnels. De même, une bonne partie des étudiants met en fait, non pas trois, mais souvent, quatre, voir cinq années pour obtenir une licence. Avec une année de remédiation adaptée, on peut espérer diplômé plus de personnes et en moins de temps.

Il faut refaire de l'Université le cœur intellectuel du système d'enseignement supérieur français. Il existe actuellement un grand écart entre la fonction sociale d'accueil à l'université du public qui n'a pas trouvé de place ailleurs (ce que nous avons appelé dans l'ouvrage la fonction de « voiture-balai ») et la course au savoir international qu'implique le discours sur l'excellence. Il faut inverser le système de valeurs symboliques actuellement au profit des écoles pour attirer à nouveau à l'Université les meilleurs étudiants et redonner à l'enseignement universitaire sa fonction de formation supérieure de référence.

Dans les politiques menées depuis quarante ans, on a oublié de penser l'Université en se focalisant uniquement sur la gestion des flux de bacheliers. On a ainsi confondu politique de la jeunesse et politique universitaire. Une des conséquences de cette erreur est aussi l'échec de la formation continue. L'Université est là pour accueillir tous les publics à la recherche de connaissances fondamentales et de réflexivité, à tous les âges de la vie et non pour gérer, aux moindres frais possibles, la situation structurellement critique depuis trente ans du marché du travail des jeunes. Que l'on ne voit pas là un manque de considération pour cette question sociale d'importance. On veut seulement souligner les effets pervers de la confusion entre la question universitaire et celle de la jeunesse.

### **Discussion :**

Charles Soulié confirme la difficulté de la généralisation des expériences personnelles et l'opacité du système d'enseignement supérieur à ses propres membres. Les fonctions de ségrégation, hiérarchisation et finalement de reproduction sociale du système d'enseignement supérieur priment de plus en plus sur ses fonctions intellectuelles, comme de recherche. D'où la crise globale des filières généralistes, comme de la recherche. En fait, tout se passe comme si l'enseignement secondaire continuait de contrôler tout le système indirectement et même une large partie de l'enseignement supérieur (STS, classes préparatoires). Il souligne aussi le paradoxe qui voit l'enseignement supérieur privé se développer rapidement, alors que les universités, où les frais d'inscription sont faibles, voient leurs effectifs stagner. Il se demande aussi si vouloir instaurer une année 0 ne consiste pas à vouloir refaire un baccalauréat bis, alors que le travail de hiérarchisation, classification de la population scolaire préalable à son orientation dans le supérieur a déjà été réalisé dans l'enseignement secondaire.

Frédéric Neyrat (Limoges) dit ne pas avoir la même expérience des étudiants que F. Vatin. Les siens ne lui tournent pas le dos et il est toujours possible de travailler avec eux. En fait, ce discours critique sur l'université est déjà ancien et remonte à Raymond Aron.

K. Béguin (Paris 1) parle de son expérience des procédures d'admission post bac (APB). A Paris 1, elle observe un fort engouement pour les bi-licences qui recrutent surtout des mentionnés au baccalauréat. Globalement, les étudiants ont de plus en plus peur de « ce qui ne rapporte rien ». Et notamment des filières généralistes.

Selon F. Vatin, soit on renonce à considérer le baccalauréat comme premier

## ARESER INFO

diplôme universitaire en le transformant en certificat de fin d'études secondaire, comme c'est le cas dans la plupart des pays, ce qui autorise *ipso facto* la sélection à l'entrée à l'Université ; soit on maintient cette fiction du baccalauréat comme grade universitaire, et on crée un sas de transition pour améliorer les résultats de la licence universitaire. Ce que propose le livre est modeste ; il s'agit d'arrêter le processus de dégradation en cours.

Il revient par ailleurs à la relation entre cursus et discipline, trop souvent confondus. Il faut à son sens des cursus pluridisciplinaires, en licence, comme en master, mais selon des modes différents (formation généraliste dans le premier cas, formations professionnalisantes appuyées sur plusieurs ressources disciplinaires dans le second). C'est ainsi aussi que l'on pourra sauver les masters-recherche en les adossant à des masters professionnels, les cours fondamentaux venant abonder aussi les « masters pro ». Mais cela suppose un *aggiornamento* dans la conscience des universitaires dont la seule ambition ne doit pas être de reproduire leur propre corps.

Selon Ann Thomson, le problème n'est pas dans l'université, mais dans le système de valeurs et la solution apportée par les Refondateurs ne répond pas vraiment aux questions qui se posent. Un débat s'ensuit sur l'écart entre solutions locales et problème global qui tient à des causes plus générales qu'on retrouve dans le monde entier.

## NOUVELLES DE L'ARESER

LE PROCHAIN SÉMINAIRE DE L'ARESER AURA LIEU LE SAMEDI 26 MARS 2011 A L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE 45 RUE D'ULM A 10 HEURES SALLE F 1ER ÉTAGE : INTERVENTIONS DE CHRISTIAN DE MONTLIBERT (STRASBOURG) ET DE SEBASTIEN FLEURIEL (LILLE): LA BUREAUCRATISATION DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS DANS LE CADRE DU « PROCESSUS DE SHANGHAÏ » DEUX EXEMPLES REGIONAUX

© L'ARESER, *Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche. Publication réservée aux adhérents de l'ARESER*  
président : C. CHARLE ; secrétaire de rédaction : Charles Soulié