



**HAL**  
open science

**Université**  
Christine Musselin

► **To cite this version:**

Christine Musselin. Université. Didier Fassin. La société qui vient 2022, Seuil, pp.490-506, 2022.  
halshs-03525855

**HAL Id: halshs-03525855**

**<https://shs.hal.science/halshs-03525855>**

Submitted on 14 Jan 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MUSSELIN, C. (2022) : « Université », in Fassin, D. (dir.) : *La société qui vient*, Paris, Seuil, pp. 490-506.

## Université

*Christine Musselin*

*Sciences Po, Centre de Sociologie des Organisations, CNRS*

L'Université<sup>1</sup> est une institution. Elle définit des rôles, comme ceux d'enseignant et d'étudiant, promeut des valeurs, produit des catégories notamment à travers les diplômes, et dépasse les individus qui la composent par son inscription dans la durée (plus de huit cents ans), et la pérennité de ses missions de production et de diffusion des connaissances. C'est une institution qui a traversé le temps mais qui s'est aussi imposée dans l'espace puisque peu de pays aujourd'hui ne disposent pas d'une université.

Cette continuité de l'institution universitaire à travers les siècles est moins vérifiée à l'échelle des établissements qui l'incarnent. Même si cela est beaucoup moins fréquent que pour les entreprises, il arrive que des universités disparaissent, temporairement ou de manière plus définitive. Ces discontinuités dans les trajectoires des établissements (Renaut, 1995) sont particulièrement vraies dans le cas français : la Révolution a en effet entraîné la suppression des universités et favorisé la création d'écoles ayant vocation à former des professionnels (des enseignants pour l'Ecole normale, des officiers pour l'Ecole polytechnique,...) et si la loi de 1896 a réintroduit des structures administratives appelées « universités » en regroupant localement les facultés recrées sous Napoléon, il a fallu attendre la loi Faure de 1968 pour que la France retrouve des universités dotées de statuts et de modes de fonctionnement comparables à ceux de leurs homologues dans les pays occidentaux (Musselin, 2001).

Toutefois, en tant qu'institution, l'Université semble robuste et renaître continuellement de ses cendres. Elle paraît même indissociable du développement des sociétés contemporaines. Comme l'ont amplement écrit les tenants de la *world politics* (Frank et Meyer, 2020) l'accès à un

---

<sup>1</sup> Dans ce chapitre, ce terme, avec un U majuscule, désigne l'Université en tant qu'institution d'enseignement supérieur. L'expression « Université française », désigne alors aussi bien les universités, que les grands établissements, les grandes écoles et les organismes de recherche.

établissement du supérieur d'une large part d'une classe d'âge est devenu un objectif dans la plupart des pays du globe et la courbe mondiale du nombre d'étudiants suit une progression exponentielle depuis le début du 20<sup>ème</sup> siècle. C'est aussi ce qui s'est produit en France : les presque 30 000 étudiants qui fréquentaient les universités en 1900 sont devenus près de 1 700 000 en 2019 (et même 2 700 000, toutes institutions confondues). Ils sont ainsi 57 fois plus nombreux qu'il y a cent vingt ans, tandis que la population française ne croissait que 1,6 fois sur la même période. Ainsi, bien que maintes fois décrié et toujours présenté comme en crise, l'enseignement supérieur français a connu, et connaît encore, une expansion continue.

Cette pérennité et cette emprise grandissante de l'institution universitaire ne signifient toutefois pas qu'elle ne puisse connaître des transformations profondes (Clark, 2006 ; Goastellec, 2020). De fait, elle est très loin d'être le corps immobile que ses détracteurs se plaisent à décrire. Elle est soumise à des mutations qui tiennent aux réformes gouvernementales mais aussi à la réactivité des enseignants et chercheurs, et parfois à des initiatives locales, comme cela a été le cas à partir de 2009 quand la fusion des universités de Strasbourg a donné le « la » à une vague d'autres fusions sur le territoire national. Une première partie sera donc consacrée à un rappel des principales évolutions qui ont traversé l'Université française au cours des trois dernières décennies, mais elle portera également sur une des questions que pose la grande mue que connaît l'enseignement supérieur français : changer oui, mais vers quoi ? Quel est *in fine* le modèle vers lequel le système français s'oriente ? Cela permettra dans une seconde partie de soulever un autre questionnement fondamental pour la société française, comme pour toutes les universités du monde, qui est celui des missions de l'Université contemporaine et du risque qu'entraîne une conception trop utilitariste de cette dernière.

## **Une institution en profonde mutation, mais vers quoi ?**

Il ne s'agit pas ici d'ignorer les difficultés réelles auxquelles sont confrontés les établissements français, ou les controverses qui se déroulent à l'infini entre celles et ceux qui trouvent les universités françaises trop gouvernées, trop soumises à la compétition et trop inégalitaires, et celles et ceux qui estiment qu'elles devraient être plus gouvernées, que la compétition doit être renforcée et qu'elles sont trop peu différenciées. Mais il s'agit en revanche de rappeler que l'enseignement supérieur français est loin d'être frappé d'immobilisme, même si la direction prise après les nombreuses réformes récentes reste floue et interrogée.

## *La grande mue du système d'enseignement supérieur français*

L'Université française est au cœur de profondes mutations depuis plusieurs années. Il faut le rappeler car le discours récurrent sur la « crise » et les retards de l'enseignement supérieur tend à rendre invisibles les évolutions très conséquentes qui ont été menées et la remarquable capacité d'adaptation de nos établissements.

Du fait de leur histoire et plus précisément de la création par Napoléon d'une Université impériale qui englobait lycées et facultés – alors que la Prusse développait le modèle de l'Université humboldtienne qui devait ensuite préfigurer celui des universités de recherche – les facultés, puis les universités ont, en France, longtemps été prioritairement dédiées à la formation, et ce d'autant plus qu'elles ont toujours servi de variable d'ajustement lors des vagues d'augmentation de la population étudiante, et en particulier lors de la massification des années 1960 qui a vu le nombre d'étudiants inscrits dans les universités passer de 215 000 en 1960 à 661 000 en 1970, soit trois fois plus en dix ans, tandis que les classes préparatoires aux grandes écoles connaissaient une croissance de 21 000 à 33 000 étudiants soit 1,6 fois (Palier, 1992).

Ce n'est donc qu'au cours de la seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle que les activités scientifiques sont devenues une mission à part entière des universités françaises et qu'elles ont pris une place de plus en plus importante dans la socialisation des universitaires – le doctorat devenant une étape indispensable – dans leur recrutement et dans l'évolution de leurs carrières. Depuis 1984, les deux missions sont ainsi inscrites dans le statut des universitaires qui appartiennent désormais au corps des « enseignants-chercheurs ». Cette inscription de la recherche dans les missions des universités françaises, malgré la création de plusieurs organismes nationaux de recherche depuis la fin des années 1930 et surtout après la seconde guerre mondiale, doit beaucoup au processus d'association mis en place au milieu des années 1960 : il passe par la reconnaissance d'équipes de recherche universitaires par ces organismes qui attribuent alors des ressources humaines et budgétaires à ces équipes, tout d'abord appelées « associées » et aujourd'hui « unités mixtes de recherche ». Un des marqueurs de cette évolution est l'intégration systématique des attentes en matière de recherche dans les profils de poste publiés, mais surtout la prise en compte, depuis quelques années, des besoins en recherche dans les décisions de création ou de réoccupation des postes, là où pendant très longtemps seule l'évolution de la demande en enseignements prévalait.

Parallèlement à ce tournant scientifique, les universités ont pris également le tournant de la professionnalisation. Après la création des IAE (Instituts d'administration des Entreprises) à la fin des années 1950, puis l'introduction des IUT (Instituts Universitaires de Technologie) et donc de formations courtes et tournées vers l'emploi en 1966, une étape supplémentaire a été franchie dans les années 1970 avec des diplômes de deuxième cycle à vocation professionnalisante<sup>2</sup>. Comme l'a bien montré Laurène Le Cozanet (2019), la professionnalisation deviendra une politique gouvernementale sous la présidence de François Mitterrand dans les années 1980 et elle n'a jamais été abandonnée depuis. Ainsi 15% des étudiants de licence et 56% des étudiants de masters avaient effectué un stage en 2014-2015<sup>3</sup> et 52 400 étudiants étaient inscrits en licence professionnelle en 2018. Parallèlement la part des apprentis dans l'enseignement supérieur ne cesse de croître : ils ne représentent que 7,5% des étudiants en 2019-2020 mais avec de fort taux de croissance d'une année sur l'autre (+ 9,3 % pour les licences et + 10,7 % pour les Masters)<sup>4</sup>.

En regard de ces évolutions des universités vers la recherche et vers la professionnalisation, il faut simultanément mettre les mutations qu'ont connues les grandes écoles. Les écoles de gestion ont été les premières, dès la fin des années 1980, à s'inscrire dans un environnement plus international et à suivre le mouvement « d'universitarisation » de leurs personnels : elles se sont ainsi alignées sur leurs homologues à l'étranger qui sont très majoritairement situées dans les universités et recrutent de ce fait des enseignants qui sont titulaires d'un doctorat et sont investis dans la production de recherche et de publications académiques. Dans les écoles d'ingénieurs la mutation a été plus tardive, notamment pour ce qui est de l'internationalisation qui n'est devenue une préoccupation qu'au cours des années 2000, tandis que les activités de recherche trouvent aussi plus systématiquement une place dans la formation et dans les débouchés des ingénieurs.

Il n s'agit bien sûr pas de dire qu'universités et grandes écoles se confondent aujourd'hui. Le profil des étudiants, la réputation des diplômes auprès des employeurs, le type de sélection à l'entrée, les métiers auxquels on peut accéder, restent globalement différents. De plus malgré les récents efforts rappelés plus haut, la place de la recherche dans les cursus comme dans les missions des enseignants reste limitée. Plusieurs des grandes écoles sont toujours les principaux lieux de formation des élites administratives, économiques et intellectuelles françaises et elles sont

---

<sup>2</sup> Les MIAGE (Maîtrise de méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises), les MSG (maîtrise de sciences de gestion) et autres MST (Maîtrise de Sciences et Techniques) ainsi que le DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées). Je pense que cela peut être mis en note pour alléger la lecture.

<sup>3</sup> [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2016/99/9/~2236763\\_640999.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2016/99/9/~2236763_640999.pdf) (consulté le 15 mars 2021)

<sup>4</sup> [https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T260/1\\_apprentissage\\_dans\\_l\\_enseignement\\_superieur/](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T260/1_apprentissage_dans_l_enseignement_superieur/) (consulté le 31 mai 2021)

de ce fait considérées comme plus prestigieuses que les universités, une situation qui n'a pas d'équivalent dans le monde. Quant à la dépense moyenne annuelle par étudiant<sup>5</sup>, elle continue à être très différente entre les universités (10 110 euros en 2019) et les classes préparatoires aux grandes écoles (15 710 euros) et cet écart s'est même accru au cours des dernières années. Enfin, les moyens dont disposent les grandes écoles leur permettent d'offrir des expériences estudiantines très éloignées des conditions moins favorisées que connaissent celles et ceux qui fréquentent l'université. Il n'en reste pas moins que les situations de monopole que les unes pouvaient avoir en matière de formation professionnelle et les autres en matière de formations générales basées sur les savoirs issus de la recherche et de délivrance de diplômes nationaux, sont moins étanches. Auparavant, l'hétérogénéité et la diversité qui caractérisent le secteur des grandes écoles, et l'autonomie de gestion dont la plupart peuvent se prévaloir, contrastaient fortement avec l'uniformité des établissements universitaires, gérés par les mêmes réglementations du code de l'Education, suivant la même loi d'orientation, mobilisant les mêmes statuts et obéissant à un même principe d'équivalence nationale : équivalence entre les diplômes sur l'ensemble du territoire, équivalence entre les professeurs, équivalence entre les universités. Mais aujourd'hui ces oppositions se sont atténuées sous l'effet de plusieurs réformes qui font que les différences entre les deux secteurs sont bien moins contrastées.

Ainsi, depuis le processus de Bologne, initié par C. Allègre avec la conférence de la Sorbonne en 1998 mais appliqué en France à partir des décrets de 2002, les maquettes nationales qui soutenaient les cursus universitaires sur l'ensemble du territoire ont été supprimées et la distinction subtile opérée entre diplômes (dont les universités gardent le monopole) et grades permet, depuis le milieu des années 2000, aux grandes écoles et aux universités de délivrer, les unes et les autres, mais à des titres différents, des « masters ».

Plus récemment, l'ordonnance de décembre 2018 a ouvert le lancement d'une expérimentation qui permet aux universités qui le souhaitent de s'affranchir de la loi Fioraso (2013) et de mettre en place des statuts expérimentaux, ce qui sonne le glas de l'uniformité des statuts propres aux universités tandis que certaines d'entre elles (Université de Lorraine et Université de Dauphine) avaient déjà pour les mêmes raisons basculé vers le statut de grand établissement quelques années avant, mais avaient cependant gardé le nom d'université dans leur appellation. En offrant la possibilité d'une variété de statuts aux établissements appelés université, cette ordonnance s'inscrit dans le droit chemin de l'autonomie de gestion croissante que les universités françaises se

---

<sup>5</sup> [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2021/84/7/NI202185-DIE-ESup.num\\_1407847.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2021/84/7/NI202185-DIE-ESup.num_1407847.pdf) consulté le 31 mai 2021.

sont vues reconnaître, notamment depuis le passage aux responsabilités et compétences élargies consécutif à la loi LRU de 2007, qui les a placées à la tête d'un budget global, incluant la masse salariale.

Par ailleurs, un double mouvement de différenciation, l'un horizontal (différenciation par les missions) et l'autre vertical (différenciation selon la réputation) est en cours au sein des universités françaises. Si le système universitaire était formellement relativement uniforme et régi par le principe d'équivalence rappelé plus haut, il n'a, cependant, dans la réalité, jamais été plat : certaines universités sont depuis longtemps plus connues que d'autres, certains professeurs plus renommés que leurs collègues et certaines formations plus valorisées que leurs homologues. Mais le dire, le reconnaître et favoriser ouvertement les uns au détriment des autres était inaudible et la très grande majorité des politiques universitaires s'inscrivaient dans une logique officielle de rattrapage, en faveur des moins dotés. Mais ce discours a radicalement changé au milieu des années 2000 : le principe de l'équivalence est remplacé par la valorisation de la performance et de l'excellence. Cela ne va pas sans des contestations, comme on a pu à nouveau l'observer lors de la préparation de la toute récente loi de programmation de la recherche, mais gouvernants et parfois directeurs d'établissement n'hésitent plus à affirmer qu'ils cherchent à identifier les meilleurs et à les faire bénéficier de moyens supplémentaires. La mise en place de l'AERES, Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur en 2006 (devenue HCERES, Haut conseil à l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur en 2014) visait clairement à rendre public le « mérite » des uns et des autres par l'attribution de notes et leur publicisation, tandis que la généralisation de l'attribution des moyens de recherche par appels à projets et l'introduction de quelques doses de performance dans l'algorithme d'allocation des budgets aux établissements permettaient de prendre en compte les résultats et de concentrer les ressources. On observe alors une double évolution. D'une part, la compétition entre les personnes, et entre les équipes, inhérente aux activités de recherche, s'étend désormais aux établissements. D'autre part, la mise en compétition<sup>6</sup> est devenue une politique publique et elle est utilisée comme un outil de transformation de l'enseignement supérieur (Musselin, 2018) auquel les gouvernements ont eu de plus en plus souvent recours avec les trois et bientôt quatre programmes d'investissement d'avenir (PIA) et leurs nombreux appels à projets depuis 2009. Si la multiplicité des appels permet de distribuer l'excellence, tous les établissements finissant par bénéficier de quelques moyens à un titre ou à un autre, la carte des bénéficiaires des plus gros

---

<sup>6</sup> Dans le cas français, on assiste à une mise en compétition mais pas à une marchandisation, car la compétition n'est pas suffisante pour qu'il y ait marché (Musselin, 2018).

appels ( Labex – laboratoires d’excellence – et Idex<sup>7</sup> notamment) montre une concentration des financements et des labels d’excellence sur certaines régions (très grossièrement l’Ile de France, l’Est, le Sud-Est et le Sud-Ouest), concentration qui est ensuite renforcée par des appels ciblés sur les établissements déjà distingués (comme on peut le voir dans l’actuel appel à projets « Excellences » du PIA 4) ou par les politiques des organismes de recherche. Cette différenciation verticale entre les établissements qui concentrent les ressources financières et symboliques, et les autres va de pair avec une différenciation horizontale car ce sont les institutions les plus actives en recherche qui sont récompensées et qui constituent ce que le ministère appelle les « grandes universités de recherche », les autres étant considérées comme plus orientées vers la formation et une éventuelle excellence scientifique de niche spécialisée sur quelques domaines particuliers. L’équivalence qui était au principe de l’enseignement universitaire français est donc clairement remise en question et une classification hiérarchisée entre différents profils d’établissement commence à apparaître, instituant un système à plusieurs vitesses puisque seul un profil d’université est l’objet de toutes les attentions et surtout bénéficiaire des financements supplémentaires.

Enfin, il faut ajouter que cette reconfiguration par « l’excellence » s’accompagne d’une reconfiguration institutionnelle du paysage universitaire français animée par la volonté de dépasser la segmentation entre les universités, les organismes de recherche et les grandes écoles (Musselin, 2017). Il s’agit là d’une question récurrente, déjà présente dans les réflexions des participants au Colloque de Caen de 1956<sup>8</sup>, ou dans le rapport Attali de 1998 sur l’enseignement supérieur européen pour ne prendre que ces deux exemples, mais aussi dans le projet de loi avorté qu’a porté Luc Ferry début 2003 puisqu’il prévoyait déjà la possibilité de regroupements entre des établissements. Les premiers résultats du classement de Shanghai à l’été 2003 n’ont alors fait que conforter les tenants d’un effacement des secteurs au profit des universités et la loi de programme pour la recherche de 2005 a repris l’idée de la création de méta-structures<sup>9</sup> permettant de coordonner les actions des universités, écoles et organismes situés sur un même site. Toutefois, globalement cette politique a échoué : la plupart de ces méta-structures ont été

---

<sup>7</sup> Initiatives d’excellence, label destiné à des regroupements d’établissements ayant vocation à devenir des universités de recherche de rang mondial. Les lauréats se voient attribuer de manière permanente des fonds supplémentaires issus des intérêts d’un emprunt national. Des projets institutionnels plus limités et sur des périmètres scientifiques plus spécialisés ont aussi été financés et sont appelés I-Sites.

<sup>8</sup> Celui-ci réunissait des scientifiques et des hommes politiques souhaitant réformer l’enseignement supérieur et la recherche française et il a débouché sur des propositions qui ont pour certaines marqué les politiques menées sous la cinquième République.

<sup>9</sup> Créées par la Loi de Programme pour la recherche de 2006, elles ont d’abord été appelées PRES, pôles de recherche et d’enseignement supérieur puis COMUE, communautés d’universités et d’établissements, à partir de la loi Fioraso de 2013.

dissoutes au cours des deux dernières années, ou ont été totalement redéfinies, qu'il s'agisse de leur périmètre ou de leurs modes de fonctionnement. En revanche, la vague de fusions qui a conduit à rassembler en un seul établissement les universités situées sur une même métropole a quant à elle eu un effet beaucoup plus marquant. Il s'agissait pourtant au départ d'une initiative locale, portée par les présidents des trois universités strasbourgeoises qui a donné lieu en 2009 à la naissance de l'Université de Strasbourg. Elle n'a dans un premier temps été suivie que par trois autres sites, mais le succès de deux d'entre eux – Bordeaux et Marseille – et de Strasbourg, aux appels du PIA a suscité de nombreuses autres vocations, limitées aux seules universités dans un premier temps, puis incluant plus récemment une université et une ou plusieurs grandes écoles. Or toutes ces initiatives ont été récompensées car toutes les fusions ont aussi été bénéficiaires d'appels institutionnels du PIA sous forme d'Idex ou d'I-sites.

### ***b) Une mue vers quoi ?***

Plusieurs des mutations évoquées ne sont pas propres à la France et marquent tout autant les politiques universitaires de la plupart des pays du monde. Il s'agit notamment du renforcement de l'autonomie de gestion et de la mise en compétition des universitaires et des universités. L'idée que la réussite des Etats-Unis tenait à leur capacité à distinguer les établissements, à ne compter que quelques universités de recherche parmi leur nombreuses institutions d'enseignement supérieur et à concentrer les moyens sur celles-ci a été très largement reprise et a donné lieu à de très nombreux programmes sélectif, comme les programmes 211 (1995) et 985 (1998) en Chine, le Project 5-100 en Russie et bien sûr *l'Exzellenzinitiative* en Allemagne, quelques années avant l'initiative d'excellence française qu'est le PIA.

La récente loi de programmation de la recherche (LPR) du 24 décembre 2020 ne fait que renforcer cette orientation. Certes, elle prévoit d'augmenter les taux de réussite aux appels à projets de recherche, mais elle fait aussi de cette modalité d'allocation budgétaire le principal moyen d'augmenter les budgets de fonctionnement des établissements à travers les frais généraux que permettent d'obtenir les financements compétitifs<sup>10</sup>.

Les politiques menées au cours des quinze dernières années vont donc dans le même sens : elles différencient les personnes, les équipes et les établissements selon un principe de distinction qui

---

<sup>10</sup> Ainsi l'ANR verse actuellement des frais généraux à hauteur de 19% du budget de tout projet de recherche qu'elle finance et ce pourcentage devrait progressivement atteindre 40% d'ici 2030 selon la loi de programmation de la recherche passée en décembre 2020.

est essentiellement basé sur la performance scientifique. Essentiellement, car dans le cas français le mix entre configuration institutionnelle et configuration à la performance a conduit le jury des Idex à donner beaucoup d'importance à la première une fois la seconde satisfaite (Aust et al., 2018) : le fait de présenter un projet de gouvernance très intégrée entre les établissements porteurs du projet a été discriminant entre des candidatures qui satisfaisaient les attentes en matière d'activités de recherche. Toutefois, le critère scientifique a toujours été une condition nécessaire. Il est à nouveau fortement renforcé par la LPR. Cette distinction par la réputation des activités de recherche, si elle donne une claire orientation à l'allocation des ressources ne permet cependant pas de dessiner nettement le modèle de système universitaire vers lequel tend l'Université française. Elle laisse notamment ouverte la trajectoire et la destination des établissements qui ne relèvent pas de la catégorie « grandes universités de recherche ». Pour le dire de manière trop simpliste, vers quel modèle tend le système français ? Vers un système à l'américaine avec des segments institutionnels assez distincts et plutôt étanches entre des collègues qui prépareraient la licence en trois ans et des établissements qui iraient jusqu'au master avec ou sans quelques programmes doctoraux ? Ou vers un système britannique où tous les établissements sont des universités mais sont ordonnés selon un principe de forte stratification ? Ou bien encore vers un système néerlandais ou allemand, binaire, avec des universités de recherche et des universités dites de sciences appliquées plus professionnalisantes ? Le fait est qu'actuellement aucun projet clair ne semble retenu en dehors de la promotion unidimensionnelle des « universités de recherche ».

De même, la question de la distance souhaitable, et surtout acceptable, entre les établissements les plus et les moins valorisés n'est jamais abordée ou discutée. S'agit-il de viser le modèle des Etats-Unis et le grand écart entre certains *community colleges* et les établissements de la *Ivy league* ou plutôt le modèle d'Europe du Nord où la stratification est croissante mais beaucoup moins marquée ?

### **Un rapport utilitariste entre Université et société ?**

En lien avec le projet vers lequel tendent les mutations à l'œuvre, une autre question centrale pour l'enseignement supérieur est relative à ses missions. Celles-ci ont toujours été plurielles puisque la production et la diffusion de la connaissance sont communément attachées à l'idée d'Université. Mais enseignement et recherche ont été l'une et l'autre déclinées en plusieurs autres objectifs au cours des dernières décennies. Les universités ne doivent pas seulement former mais aussi assurer l'employabilité de leurs diplômés et accompagner, si ce n'est garantir, leur insertion

professionnelle, développer formation initiale mais aussi formation continue et formation tout au long de la vie. Elles ne doivent pas seulement faire de la recherche mais aussi valoriser les connaissances, favoriser le transfert technologique et l'innovation... L'idée de troisième mission a aussi fait son apparition pour désigner la participation des universités au développement de leur territoire d'implantation, l'ouverture à des populations nouvelles (en reprise d'études par exemple), leur contribution au développement durable... Ce phénomène a été qualifié de *mission stretch* (étirement des missions) par J. Enders et H. de Boer (2009) ce qui renvoie autant à l'extension des attentes à l'égard des établissements d'enseignement supérieur, qu'au risque de claquage qu'ils encourent du fait des tensions potentielles entre toutes ces missions et de la difficile priorisation entre elles.

Mais peut-être faut-il surtout observer que ce bouquet de missions révèle un accroissement des attentes utilitaristes à l'égard des universités. Non pas que cela soit nouveau. C'est bien parce qu'elles étaient jugées incapables de répondre aux besoins en formation de la nation que les corporations universitaires ont été supprimées sous la Révolution. C'est bien parce qu'elles ont été qualifiées de moins efficaces que leurs homologues allemandes à former des combattants susceptibles d'écraser l'ennemi germanique que de vastes réformes des Facultés ont été engagées après la défaite de 1870 contre l'Allemagne (Charle, 1994). C'est aussi parce que les universités participaient insuffisamment à l'essor scientifique de la France que des organismes de recherche ont été créés d'abord avec le CNRS, Centre national de la recherche scientifique, avant la seconde guerre mondiale, puis avec de nombreux autres<sup>11</sup> dans les années qui suivirent 1945. Autrement dit, le fait d'attendre des universités qu'elles forment une main d'œuvre qualifiée pour la France et qu'elles produisent des connaissances utiles en termes de réputation ou d'applications est bien antérieur aux dernières décennies. Il est cependant indéniable que cette attente s'est accentuée. L'emploi des diplômés est devenu plus central comme le montre l'apparition de l'expression « insertion professionnelle » dans le nom de la direction en charge de l'enseignement supérieur au ministère, devenue DGESIP (direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle). En faisant du progrès scientifique le moteur des sociétés contemporaines, au service d'une économie de la connaissance, les réformateurs ont fait des universités des acteurs centraux du développement économique et ont favorisé le passage d'un agenda scientifique déterminé par les universitaires à un agenda dicté par les problèmes auxquels les sociétés sont confrontées. La formulation des appels à projets européens en termes de « défis sociétaux » et les

---

<sup>11</sup> Par exemple, le CEA (Commissariat à l'énergie atomique) et l'INRA (Institut national de la recherche agronomique) en 1945, l'INED (Institut national d'Études démographiques) en 1946, ou encore l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale) en 1964

injonctions faites aux scientifiques d'apporter des réponses aux problèmes de la planète, sont révélateurs de cet accent mis sur l'utilité de la science. Le même phénomène est observable en matière de formation initiale ou tout au long de la vie : la transmission des connaissances est fortement indexée à la satisfaction des besoins en postes et en qualifications du secteur productif.

Dans de nombreux pays, cela a pu conduire à une « économisation » de la science (Berman, 2013) et à la transformation, partielle ou totale, de la formation et des résultats de recherche en biens privés pouvant être l'objet de valorisation et mis sur le marché, au mépris des « biens communs » que ces activités génèrent pour l'ensemble de la société. La contribution attendue des activités scientifiques à la résolution des problèmes auxquels sont confrontées les sociétés contemporaines, mais aussi à l'alimentation d'une économie de la connaissance censée remplacer l'économie de la production de biens et de services, n'est pas sans conséquence sur l'activité des universitaires car elle conduit à détourner les financements publics de la recherche plus fondamentale au profit de projets à moins longue portée, à impact immédiat, bénéficiant de budgets sur de courte durée.

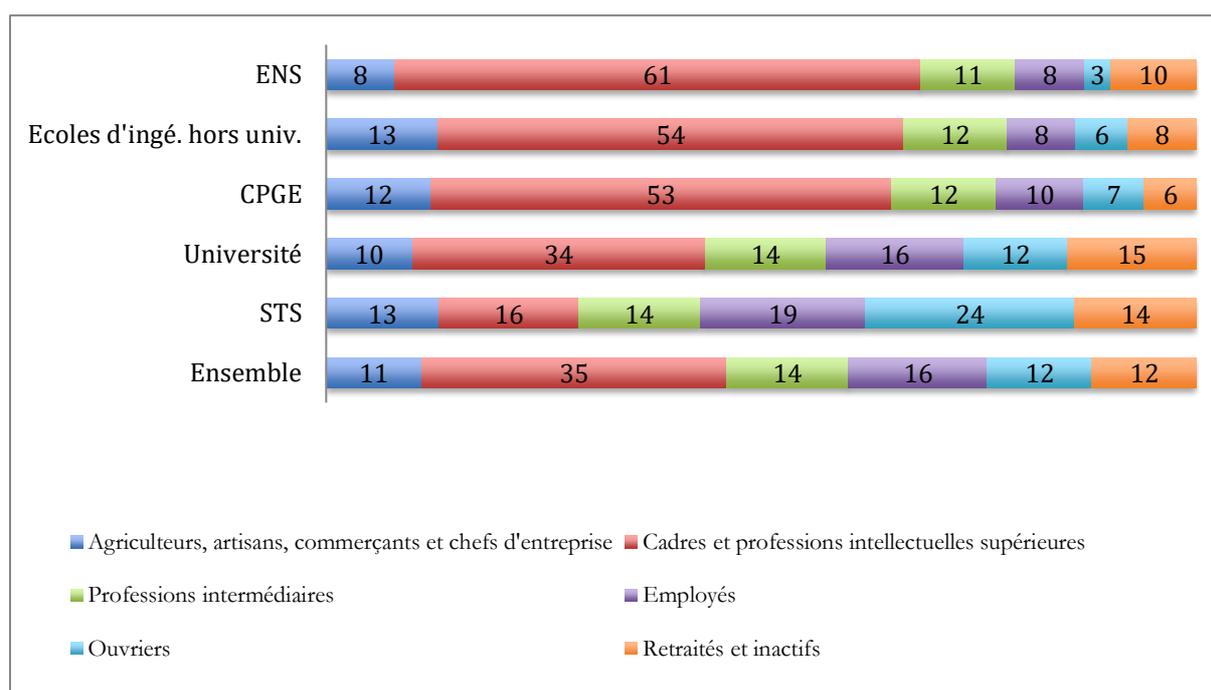
Cette évolution tend à minimiser le rôle pourtant réel et toujours présent de l'Université dans la « production de la société », pour reprendre le titre de l'habilitation à diriger des recherches de Gaële Goastellec (2020). Cette dernière a particulièrement bien décrit la manière dont les règles d'accès à l'enseignement supérieur ont, depuis le Moyen Âge et dans tous les pays européens, contribué à produire et reproduire l'ordre social, et comment elles ont été utilisées par les gouvernants comme un instrument d'action publique permettant de réguler la stratification sociale. P. Bourdieu (1989) dans *La noblesse d'Etat* avait montré ces mécanismes pour la période contemporaine en analysant comment le système des grandes écoles forme une nouvelle noblesse, constituée d'élus sélectionnés et socialisés, dont le mérite scolaire légitime l'accès et l'exercice du pouvoir. Certes aujourd'hui le pourcentage d'une classe d'âge qui accède à l'enseignement supérieur est bien plus élevé<sup>12</sup> mais l'Université, à l'instar de l'école, classe et dispense des titres qui n'ont pas tous la même valeur, ne permettent pas tous le même accès à toutes les fonctions dans la société et tend à reproduire les classements sociaux. Le tableau ci-dessous montre que l'origine sociale des étudiants reste très différente dans les universités et dans les sections technologiques du supérieur (STS) d'une part, et dans les classes préparatoires, les écoles d'ingénieur qui ne sont pas situées dans les universités, et à l'Ecole Normale Supérieure d'autre part. Les enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures représentent entre

---

<sup>12</sup> 45% des 25-34 ans sont diplômés du supérieur aujourd'hui, contre 21% pour ceux nés entre 1960 et 1962.

53 et 61% des étudiants des grandes écoles et seulement 35% de ceux des universités et 16% des STS. Au sein des universités, cette même catégorie socioprofessionnelle n'est par ailleurs pas uniformément représentée selon les filières : elle concerne 48% des étudiants en santé, 37% de ceux en droit et science politique et 36% de ceux en sciences, mais seulement 28% des étudiants en arts, lettres, langues et SHS<sup>13</sup>.

### Origine sociale des étudiants français en 2016-2017<sup>14</sup>



Enfin, l'accent mis sur les fonctions utilitaristes conduit à minorer le rôle social de la fréquentation des établissements universitaires. Dans cette expression un peu générale, rentrent tout d'abord les mécanismes de socialisation propres à la vie étudiante que la période de pandémie que nous traversons actuellement a rendu particulièrement visibles du fait qu'ils ne peuvent se mettre en place et que leur manque se fait fortement sentir, qu'il s'agisse des relations entre étudiants ou de celles entre étudiants et enseignants quand tout se passe en « distanciel ». Mais le rôle social de l'Université est aussi lié à l'apprentissage de la vie démocratique (si bien décrit par R. Rémond (1979) en introduction de son ouvrage) et à la fonction de citoyen. Enfin, l'Université a pour mission de former les esprits, de les doter de distance critique et de leur offrir

<sup>13</sup> Note d'information du SIES [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/22/5/NI\\_SYNTHESE\\_2017\\_2018\\_1053225.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/22/5/NI_SYNTHESE_2017_2018_1053225.pdf)

<sup>14</sup> Tableau tiré des données disponibles dans la Note d'information du SIES [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/22/5/NI\\_SYNTHESE\\_2017\\_2018\\_1053225.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/22/5/NI_SYNTHESE_2017_2018_1053225.pdf)

les capacités d'analyse que les méthodes de recherche permettent d'acquérir. La fameuse expression de formation par et à la recherche ne vise pas à transformer chaque étudiant en chercheur mais à transmettre aux jeunes générations les instruments qui leur permettront de mener des analyses de manière plus rigoureuses, de poser des questions plus pertinentes. Pour vivre en société mais pas seulement pour y exercer une activité professionnelle, apprendre pour apprendre devrait rester une composante du métier d'étudiant, comme la recherche pour la recherche doit être une des missions du métier d'enseignant-chercheur. Il ne s'agit pas en écrivant cela de rejoindre la litanie de celles et ceux qui déplorent une « Université en ruines », pour reprendre – en français – le titre (Readings, 1996) d'un des nombreux ouvrages qui constatent que l'institution perdure mais regrettent que cela se fasse au prix d'un détournement – voire un dévoiement – de ses missions au service de l'économie et au détriment de la culture et du savoir. Ce genre de diagnostic repose sur l'idée (par ailleurs erronée) que l'Université a par le passé été une tour d'ivoire protégée du politique et de l'économique et qu'il faudrait rétablir. Cela me semble bien peu réaliste quand l'Université accueille aujourd'hui un tel nombre et une telle variété d'étudiants (près de trois millions d'étudiants en France). En revanche, on ne peut que souhaiter des réformateurs plus attentifs au rôle social de l'Université, et surtout valorisant ce dernier plutôt que de le négliger : cela contribuerait à ne pas enfermer le lien entre les universités et la société dans une visée purement utilitariste.

## **Conclusion**

L'Université française est face à un moment central car les réformes et mutations récentes supposent de faire des choix quant au modèle vers lequel tendre, aux missions à poursuivre et à la manière de qualifier les biens qu'elles procurent. Ces questions sont communes à tous les systèmes universitaires dans le monde car, si la voie de la différenciation sur la base d'une mise en concurrence des établissements sur un espace international semble assez généralement avoir été privilégiée, elle ne l'a pas été partout avec la même intensité, ni avec les mêmes priorités en termes de missions et de rapport à la société. Or cela commence à être questionné comme on le voit aux Etats-Unis où la transformation de la formation en un bien individuel nécessitant un investissement coûteux à la charge des familles commence à attirer l'attention des pouvoirs publics.

Les choix qu'il faut aujourd'hui faire engagent la place et le rôle de l'Université dans le futur. Sur ce sujet, deux visions extrêmes s'affrontent. D'un côté, certains (parmi eux des consultants, des

hommes politiques, mais aussi quelques universitaires) annoncent la fin prochaine de cette institution qui a pourtant survécu à ses crises depuis plusieurs siècles. Selon eux, le recours au numérique, accéléré par la pandémie en cours devrait prochainement vider les salles de cours, et définitivement condamner les amphithéâtres, tandis que des entreprises de formations en ligne, faisant alliance avec les géants du numérique deviendraient les principaux pourvoyeurs d'enseignement. La production de la connaissance, devrait elle aussi sortir des murs universitaires, notamment parce que les chercheurs ne maîtrisent pas ce qui deviendrait le nerf de la guerre pour la science, à savoir la collecte et le traitement des *big data* que contrôlent en revanche les GAFAs, mais aussi parce que l'Université perdrait le monopole de la connaissance, celle-ci étant partagée par un nombre de plus en plus important d'individus capables de concurrencer le savoir détenu par les académiques.

A l'opposé de ce scénario catastrophe, de récentes publications défendent au contraire l'idée que l'Université occupe plus que jamais une place majeure, fondamentale qui n'a jamais été aussi centrale depuis sa création et qui lie indéfectiblement sa trajectoire à celle de la société mondiale. Ainsi Charlie Eaton et Mitchell L. Stevens (2020) qualifient-ils l'Université, d'organisation « centrale, polysémique et quasi-souveraine ». De même, pour David J. Frank et John W. Meyer (2020, p. 17) l'Université est “the locus of interpretable order in a rapidly globalizing, but stateless, world society” (le lieu d'un ordre interprétable dans une société-monde en croissance, mais en dehors des Etats) car elle est devenue le lieu où est définie l'expertise et celui où sont formés les experts qui occupent une place prépondérante dans le monde contemporain.

Deux visions opposées de l'avenir de l'Université, qui de ce fait ne correspondent probablement ni l'une ni l'autre à ce que sera l'Université mais qui nous rappellent qu'entre ces deux perspectives extrêmes, il existe une multitude de possibles. L'Université est une institution certes, mais une institution toujours en mouvement dont la trajectoire n'a jamais été et ne sera jamais définitivement tracée car elle est d'abord ce que nous en faisons et ce que nous souhaitons en faire. D'où l'urgence aujourd'hui d'une réflexion renouvelée sur ses fins et ses missions, afin de les assurer toutes pleinement. La place qu'occupe l'enseignement supérieur, la diversité de ses publics et de ses missions obligent aujourd'hui à s'éloigner, en France comme ailleurs, d'un système uniforme et peu diversifié. Les modèles vers lesquels aller peuvent être différents comme le montre aujourd'hui déjà la variété des systèmes nationaux. Mais ce mouvement nécessaire ne doit pas être porteur d'une seule forme d'excellence et doit encore moins favoriser principalement les plus utilitaristes des missions des universités.

## Références

- Aust, Jérôme, Mazoyer, Harold et Musselin, Christine (2018) : « Se mettre à l'IDEX ou être mis à l'index: Conformations, appropriations et résistances aux instruments d'action publique dans trois sites d'enseignement supérieur », *Gouvernement et action publique*, 4(4), 9-37.
- Berman, Elisabeth P. (2013) : « Not Just Neoliberalism: Economization in US Science and Technology Policy ». *Science, Technology, & Human Values*. 39(3): 397-431
- Bourdieu, Pierre (1989): *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Editions de Minuit.
- Charle, Christophe (1994): *La République des universitaires*, Paris, Le Seuil.
- Clark, William (2006): *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, Chicago, Chicago University Press.
- Eaton, Charlie, et Stevens, Mitchell L. 2020. Universities as peculiar organizations. *Sociology Compass*. 14:e12768
- Enders, Jürgen et de Boer, Harry (2009) : The Mission Impossible of the European University: Institutional Confusion and Institutional Diversity, in A. Amaral, G. Neave, C. Musselin et P. Maassen (Eds.) : *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (pp. 159-178), Dordrecht, Springer.
- Frank David J. et Meyer John W. (2020) : *The University and the Global Knowledge Society*. Princeton, Princeton University Press
- Goastellec, Gaële (2020) : Production de l'Université, Production de la Société. Sociologie de l'accès à l'Université depuis le Moyen-Âge, Habilitation à diriger des recherches, Paris, Sciences Po, 12 février 2020.
- Le Cozanet, Laurène (2019): La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie, Doctorat, Université de Dauphine, Paris.
- Musselin, Christine (2001) : *La longue marche des universités françaises*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Musselin, Christine (2017) : *La grande course des universités*, Paris, Les Presses de Sciences Po.
- Musselin, Christine (2018) : “New forms of competition in higher education”, *Socio-Economic Review*, 16 (3), pp. 657–683.
- Pallier, Denis (1992): *Les Bibliothèques universitaires de 1945 à 1975*, BBF, N°3, pp. 58-73.
- Reading, Bill (1996) : *The University in Ruins*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- Rémond, René (1979) : *La Règle et le consentement. Gouverner une société*, Paris, Fayard.

Renaut, Alain (1995): *Les révolutions de l'Université, Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Levy.