

QUELS MODELES D'UNIVERSITE POUR QUEL TYPE DE MOTIVATION DES ACTEURS ? UNE VUE EVOLUTIONNISTE

Jean Luc DE MEULEMEESTER¹

Résumé

Cet article résume la longue évolution (institutionnelle) des universités et vise à identifier les modèles clés (idéaux-types) *apparus au cours de l'histoire* et les motivations implicites de ses acteurs. L'auteur évoque *d'abord* l'université ~~en tant que~~ *comme* corporation médiévale, analyse *ensuite sa lente reprise en mains* ~~contrôle~~ par l'Etat, ~~ainsi que~~ *puis* son déclin, jusqu'à l'émergence d'un *nouveau* modèle ouvert à vocation scientifique. Le modèle Humboldtien, qui est apparu au début du 19^{ème} siècle, peut être considéré comme la synthèse des mutations principales de l'institution académique *observées jusque là*. Après sa diffusion à travers le monde *et son incontestable succès*, son existence sera marquée, après la deuxième guerre mondiale, par l'expansion massive de l'enseignement supérieur et par des pressions économiques de plus en plus *fortes croissantes*. Le mouvement actuel *de* réformes académiques, bien qu'inévitable, *marque une profonde* rupture avec les développements *antérieurs*. ~~Suite à l'autonomie et à l'autorégulation~~ *Officiellement rendues autonomes*, les institutions académiques sont devenues les outils de politiques économiques et sociales issues de l'extérieur, avec des *répercussions* claires (et négatives) sur la motivation de, *à tout le moins, la partie de* l'ancienne génération des académiques qui a *gardé la foi* en l'ancienne ethos Humboldtienne.

Introduction

Cet article a pour but de replacer les transformations actuelles de l'université² dans une perspective historique longue pour mieux comprendre

¹ J.-L. DE MEULEMEESTER, Professeur à l'Université Libre de Bruxelles.

² Que dans un article précédent nous avons qualifiées de révolution culturelle académique ; voir De Meulemeester, 2005.

le sens des développements actuels. Nous couvrirons près de mille ans d'histoire avec les simplifications qu'impose ce genre d'exercice. L'objectif est ici d'utiliser l'histoire pour dégager les principaux modèles d'université, c'est-à-dire les différents types d'organisation académique qui ont pu apparaître et se succéder. En parallèle, nous identifierons le type de motivations que ces divers modèles présupposent chez les acteurs de terrain, au premier rang desquels les professeurs et chercheurs. L'université sera examinée successivement comme corporation médiévale, avec en parallèle le modèle ~~concomitant~~ de recherche « secrète », découplée de l'université, avant l'émergence aux Temps Modernes d'une « science ouverte » (Paul David, 1998) où les résultats de recherche sont débattus publiquement et où les savants se battent pour la notoriété et le prestige. Nous reviendrons sur l'institutionnalisation de ce processus et la capture par l'Etat de ces sociétés savantes au 18^{ème} siècle et simultanément, le développement d'Ecoles à vocation utilitaire. Puis nous évoquerons le déclin de l'université conséquent à ces développements et son sauvetage par l'invention du « modèle humboldtien », au début du 19^{ème} siècle en Prusse. Ce dernier tente d'unifier enseignement et recherche dans le cadre d'universités financées par l'Etat et protégées des exigences de court-terme, de productivité et de rentabilité. Nous soulignerons le type d'acteur et de motivation qu'il présuppose : des professeurs mus par la quête du savoir et de la vérité, bref par une réelle vocation, donc une motivation « interne » qui se passe d'incitations externes. Bien que ce modèle humboldtien n'ait pas été le seul³, il domine encore la représentation qu'on peut avoir de l'université « idéale » (peut-être du seul point de vue des professeurs). L'examen de ce modèle humboldtien permettra de mieux comprendre comment les réformes actuelles sont corrélées à son éclatement suite à la massification des universités dans le cadre des économies sociales de marché d'après-guerre, et la nature « révolutionnaire » des réformes en cours. D'une motivation *intrinsèque* du professeur, on passe à un modèle qui cherche à *piloter l'université de l'extérieur* en fonction d'objectifs fixés en dehors de celle-ci. *Mutatis mutandis*, au sein de celle-ci, les autorités centrales souhaitant réaliser une stratégie donnée désirent aussi pouvoir contrôler les acteurs et orienter leurs comportements et leurs recherches dans un sens désiré (et défini en dehors des préférences de ces acteurs). On passe ainsi vers un modèle qui suppose une motivation « extrinsèque », en vue d'un contrôle par le haut. Deux types de motivations (et parallèlement de pilotage des acteurs) sont mis en avant :

³ On aurait pu parler des modèles napoléoniens, ainsi que du modèle de Newman, 1851.

celui du marché⁴ ou celui du dirigisme. Nous essaierons de voir comment ces modèles peuvent receler une série d'effets pervers, notamment en termes d'innovation mais aussi de motivation.

I. La naissance des universités au Moyen Âge : l'université comme corporation

Les premières universités⁵ apparaissent au Moyen Âge à partir du 11^{ème} siècle⁶. Le lien avec l'Eglise est clair : c'est dans les écoles des monastères et cathédrales qu'apparaissent au 12^{ème} siècle des confréries de professeurs et d'élèves : *Universitas Magistrorum et Scholarium* (Verger, 1973 ; 1999). Elles sont organisées en Nations (les étudiants voyagent déjà ...) et hiérarchisées selon les grades académiques (baccalauréat, licence, maîtrise et plus tard doctorat). Elles s'autogèrent et ont leur administration et justice propres. On notera d'emblée que cette autonomie a dû être conquise de haute lutte, sans parler de l'autonomie financière qui ne sera jamais complètement assurée. D'entrée de jeu, il est bon de rappeler (à l'ère des déclarations de la Sorbonne, 1998 et de Bologne, 1999) qu'il y a deux modèles distincts de corporations : celui de Paris, qui est une corporation de professeurs et où les étudiants sont sous leur contrôle, et celui de Bologne, dérivé d'une école de droit laïque, avec des professeurs sous le contrôle et embauchés par les étudiants. Le premier modèle a triomphé du second, mais notre époque contemporaine, avide de remettre le client-étudiant au centre, a remis le second au goût du jour.

1.1. Le contexte d'apparition des universités médiévales

Le contexte qui voit la naissance des universités est particulier. Il est celui d'un lent mouvement de restauration du pouvoir central, particulièrement en France, avec les Capétiens. Il est marqué par la renaissance des villes et une relative prospérité économique. Le climat intellectuel est lui aussi influencé par des changements géopolitiques (croisades, donc conflit mais aussi contacts de culture avec l'Islam) et économiques. Les Occidentaux redécouvrent les sources antiques, notamment Aristote, conduisant à une

⁴ Quête de récompense monétaire, d'argent via l'obtention de contrats rémunérateurs, via la fondation de spin offs etc....

⁵ Pour l'histoire des universités au Moyen Âge, voir Jacques Verger (1973 ; 1999) et pour une perspective d'histoire longue, Alain Renaut (1995).

⁶ D'abord Bologne vers 1088, ensuite Paris vers 1150, Oxford vers 1167, Toulouse en 1229 (et pour nos régions des Pays-Bas : Louvain en 1425).

approche nouvelle des problèmes politiques et une place plus importante accordée à la réflexion rationnelle. L'Eglise – qui avait jusque-là un monopole intellectuel et culturel – se doit de faire face à ces changements, ce qui va la pousser à investir dans la production et la promotion de nouvelles idées, synthétisant l'ancien (maintien de son pouvoir symbolique et temporel) et le moderne (concilier la doctrine de l'Eglise avec la philosophie d'Aristote). C'est dans ce contexte que Saint Thomas d'Aquin (1225-1274), professeur de théologie à la Sorbonne à Paris, rédige sa *Somme Théologique*.

1.2. La motivation des acteurs : l'autonomie

La motivation première des acteurs impliqués dans cette formation de corporations (professeurs mais aussi étudiants) est l'autonomie. C'est un concept qui restera central dans l'histoire des universités jusqu'à nos jours, même si c'est aussi un concept non exempt d'ambiguïté. Le lien avec l'Eglise est dès le départ ambivalent : l'université se veut à la fois autonome, indépendante – notamment par rapport aux évêques – mais elle reste dans l'orbite ecclésiale. Ses membres sont des clercs soumis à la justice ecclésiastique. Il y a derrière cela chez les professeurs un souci de sécurité matérielle (salaire⁷) et de protection par rapport au pouvoir civil. Les universités essaient de jouer de la papauté contre le pouvoir ecclésial local. Le Vatican les soutiendra d'ailleurs souvent, soucieux de son pouvoir, de sa dimension internationale et de son rayonnement. Pour les villes elles-mêmes, le rapport aux universités n'est pas exempt d'ambiguïtés (Verger, 1973, 1999). Les universités constituent en effet pour elles à la fois une charge (excès des étudiants, rixes, bagarres... mais aussi pression sur les loyers par la hausse de la demande de logements) mais aussi un atout (dépenses des étudiants et professeurs, rayonnement...). L'université va chercher l'autonomie en « surfant » entre les intérêts contradictoires de ces divers acteurs pour obtenir comme toute corporation des *privilèges*.

1.3. Qu'est-ce qu'une corporation ?

Comprendre ce qu'est une corporation peut permettre de comprendre les motivations des acteurs à en faire partie. Dans un monde médiéval

⁷ Bien que se définissant comme corporation, l'université a toujours eu difficile à s'autofinancer, même en faisant payer ses services d'enseignement auprès des étudiants.

caractérisé par des rapports très verticaux et la féodalité⁸, le monde urbain est déjà synonyme de liberté. Dans cet espace qui échappe aux rapports féodaux, la corporation se caractérise par des rapports *horizontaux*. Jacques Verger (1973, éd. 1999) prend la peine de souligner, dans son ouvrage sur les universités au Moyen Âge, leurs grandes caractéristiques :

« La ville, ... c'était aussi la corporation, souvent appelée universitas ; les hommes qui faisaient le même travail et vivaient les uns près des autres tendaient naturellement à s'associer pour se défendre. Ces associations créaient non pas des dépendances verticales (comme celles qui dans la société féodale liaient l'homme à son seigneur) mais des communautés d'égaux ; le serment qui les liait était librement consenti et les obligations qu'il leur créait, préalablement discutées et publiées dans des statuts susceptibles d'être réformés ; à l'intérieur de la corporation une hiérarchie des grades pouvait exister (apprenti, valet, maître) mais elle n'avait aucun caractère asservissant ; d'un grade à l'autre la promotion était considérée comme normale et se faisait au moyen d'examens publics » (Verger, 1973, 1999, p. 21).

Bref, on peut comprendre l'attraction de ce modèle organisationnel dans un univers où la liberté est un bien rare. Liberté et autonomie, voilà bien deux notions qui trouveront un écho central dans la définition du métier académique jusqu'à nos jours. Une définition juridique de la corporation va peu à peu se fixer (12^{ème} – 13^{ème} siècle). Quatre éléments la caractérisent, selon Verger (1973, 1999, pp. 34-35) : la maîtrise de son recrutement ; l'autonomie interne⁹ ; la reconnaissance de sa personnalité morale par les pouvoirs publics¹⁰ ; et l'octroi d'un sceau destiné à authentifier les actes de la corporation. Pour tout qui connaît le monde académique de l'intérieur, même en ces débuts du 21^{ème} siècle, ces principes font encore sens.

1.4. La constitution des universités et les deux modèles (Sorbonne contre Bologne)

⁸ Paysans non libres, attachés à la terre, servage ; rapports de vassaux à suzerains pour les nobles ...

⁹ Droit de se donner des statuts et des officiers, d'imposer à ses membres une discipline interne et d'expulser les récalcitrants (Verger, 1973 ; 1999).

¹⁰ Ces derniers s'interdisant par là de s'adresser directement et individuellement aux membres de la corporation (Verger, 1973 ; 1999).

Le processus de constitution des universités en corporations reconnues fut un processus lent. On a parlé plus haut des deux modèles topiques de corporation universitaire. Il nous semble bon de nous appesantir sur ce point d'autant que les réformes actuelles de l'enseignement supérieur se passent sous l'esprit dit de Bologne. La référence à cette ville universitaire n'est pas du tout un hasard et fait référence en fait à une organisation bien particulière de l'organisation académique¹¹.

Dans le modèle parisien (la Sorbonne), le pouvoir appartient aux professeurs au sein de la corporation de maîtres et d'étudiants. Ceux-ci sont des clercs - liés à l'Eglise - et reçoivent grâce à cela un salaire. C'est dans un sens un avantage pour les étudiants dans la mesure où l'enseignement est gratuit - même si d'un autre côté on peut penser que cela donne un pouvoir de négociation plus important aux professeurs. L'institution parisienne est autonome et dans ses conflits avec l'évêque elle est soutenue par la papauté. Dans ses relations avec la ville (commune), les maîtres disposent d'un pouvoir via leur possibilité de faire la grève des cours et se disperser (par exemple en 1229-1231). C'est selon Verger (1973 ; 1999) un pouvoir important car l'université est un atout de poids pour la ville : prestige, foyer intellectuel, poids économique via la consommation qu'elle engendre. De fait, l'université dispose d'un important *bargaining power* face au roi, à l'Eglise de Paris, à la papauté et aux bourgeois parisiens. Elle va en profiter pour arracher une série de privilèges (en 1215 l'essentiel de ses institutions se trouve sanctionné). Les tentatives des pouvoirs de lutter contre une corporation organisée (entre 1215 et 1231) se solderont par un échec.

Dans le modèle de Bologne, on a affaire à une corporation d'étudiants. Le rapport à l'Eglise est plus lointain. L'institution est fondée sur la base d'une école notariale laïque. Le type d'étudiants que cette corporation va attirer est aussi différent de ceux de l'institution parisienne (Verger, 1973 ; 1999). Le rapport de force professeurs-étudiants est donc différent. Si Paris se caractérise par de jeunes adolescents pauvres face à des professeurs autonomes vis-à-vis d'eux du fait qu'ils sont payés par l'Eglise, à Bologne, nous avons (vers 1180-1220) une « université d'étudiants » dont le public est constitué d'étudiants matures (plus de 20 ans), venant de familles riches (notamment allemandes), bien plus capables de s'organiser et de négocier avec la commune (Verger, 1973, 1999). Une disposition particulière de la commune bolognaise va aussi réduire le pouvoir de négociation des professeurs. Dans le souci de fixer dans la ville des institutions sources de

¹¹ Sur la dichotomie Sorbonne – Bologne, voir Verger (1973 ; 1999).

prestige et de richesse (mais aussi par méfiance), la commune exige des docteurs de ne jamais aller enseigner en dehors de Bologne (Verger, 1973 ; 1999). Les maîtres ne peuvent donc menacer la ville comme leurs collègues parisiens qui ont eux le droit de sécession. Du côté des étudiants, de puissants incitants à l'association existaient. En effet, souvent étrangers, ils ne peuvent prétendre à la protection de la commune et s'associent donc pour se défendre (assurer mutuellement leur sécurité et négocier avec la commune l'octroi de certains privilèges – voir Verger, 1973, 1999). Ils vont se heurter à l'opposition de la commune – qui cherche à limiter l'autonomie des universités – et des docteurs (selon eux, les étudiants ne peuvent à eux seuls constituer des universités car une corporation doit compter des maîtres et des apprentis, voir Verger, 1973, 1999, p. 39). Mais le pouvoir de négociation des étudiants face aux professeurs est important. Comme le note Verger (1973, 1999, p. 39), *« beaucoup de docteurs, laïques, ne vivaient pas du revenu d'un bénéfice ecclésiastique mais des honoraires (collectae) versés par les étudiants. Ceux-ci pouvaient donc par le boycott obliger les professeurs récalcitrants à accepter leurs conditions »*. Face à la commune, les étudiants savent s'organiser et reçoivent souvent l'appui papal. Ceci mène en 1230 à la fin des conflits, au triomphe des étudiants. Les étudiants étrangers obtiennent tous les privilèges des citoyens de Bologne.

1.5. L'université comme corporation : quelques problèmes

L'université tend donc au Moyen Âge vers le modèle des corporations de métiers. Elle en constitue une, en effet, regroupant des gens de métiers (maîtres, docteurs) et des apprentis et rendant par ailleurs des services à la collectivité. Contrairement à l'image de l'université « tour d'ivoire », son autonomie ne l'empêche pas d'exercer une fonction professionnalisante en produisant des médecins, des théologiens (utiles à l'Eglise) et des juristes (en droit canon ou civil), utiles aux administrations qui émergent en relation avec le renforcement des pouvoirs centraux. Si l'université est un corps jaloux de son indépendance, l'autonomie financière (sa capacité d'autofinancement) est dès le départ sujette à problèmes. Renaut (1995) a bien circonvenu le problème :

« Pour la plupart des autres corporations, les membres établis vivaient des revenus de leur métier : ils pouvaient être économiquement indépendants des pouvoirs publics. Rien de vraiment équivalent n'apparut pour les universitaires, alors même que là aussi l'éventualité n'était nullement exclue qu'il fût possible de vivre des ressources issues du métier. Parmi les pratiques et usages dont la légitimité avait été reconnue aux maîtres des

écoles lors de la constitution de la corporation figurait en effet la faculté de se faire payer par leurs disciples. Sans que l'on sache de façon certaine si le fait tint à d'autres raisons que le choix délibéré de modérer l'ampleur de ce qui pouvait ainsi être obtenu..., tout montre du moins que les universitaires ne réussirent pas à se procurer sur ce mode suffisamment de ressources matérielles pour en vivre... Il fallait une fois la gratuité ou la quasi gratuité de l'enseignement prise pour principe, qu'au-delà des bénéfices ecclésiastiques auxquels ne pouvaient prétendre que les membres d'un ordre, les revenus nécessaires à la subsistance des clercs fussent assurés par les pouvoirs publics – ceux des villes ou de plus en plus ceux des princes. Les maîtres devinrent donc, sous des formes diverses, les salariés de ces pouvoirs, lesquels, en échange, se trouvèrent légitimés à exercer un droit de regard sur l'accès aux fonctions professorales » (Renaut, 1995, pp. 73-74).

1.6. La question de la recherche

Le regard contemporain voit dans l'université un lieu d'enseignement et de recherche. Mais au Moyen Âge, l'université est d'abord et essentiellement un lieu d'enseignement supérieur (*studium*). Certes, la réputation de certaines universités comme la Sorbonne tient à la réputation de ses maîtres dans ce qu'on appellerait aujourd'hui la recherche¹². Il est clair que l'université est un lieu de débat où s'épanouit la méthode scolastique¹³. Cependant la liberté de recherche a des limites claires tenant à la dépendance par rapport à l'Eglise et du biais platonicien qui exclut *de facto* tout apprentissage pratique de l'université au profit de la seule théorie. Ce biais subsistera longtemps : même au 19^{ème} siècle certains auteurs y verront la raison de la lente émergence des enseignements d'ingénierie dans les grandes universités traditionnelles anglaises (Fox et Guagnini, 1993). Une part non négligeable de la recherche au Moyen Âge s'opère de façon secrète, soit parce qu'elle vient en aide à des marchands (secret commercial), soit parce qu'elle explore des champs condamnés par l'Eglise (alchimie). Pour certains auteurs, la structure même de corporation aurait eu un impact stérilisant sur la recherche universitaire¹⁴. Le modèle corporatiste aurait

¹² Pensons à Saint-Thomas d'Aquin, auteur de la Somme théologique.

¹³ Selon Renaut, 1995, « *méthode qui est à la fois soumission à un principe d'autorité dans la détermination relativement close d'un capital de textes destinés à l'exégèse mais caractérisé par une pratique systématique de la discussion – disputatio* ».

¹⁴ Certains auteurs comme David Cosandey (2007) nuancent ce point de vue pessimiste sur l'université, car pour lui en effet « *de 1100 à 1500, on trouverait difficilement un représentant important de la science ou de la philosophie naturelle*

surtout poussé les universités à défendre leur monopole d'enseignement (un de leurs privilèges) et à mettre l'accent sur des dimensions de traditionalisme, menant à l'immobilisme. Renaut (1995) note à ce propos que l'université manqua les deux grandes phases de la modernisation de la culture que furent la Renaissance et la Réforme (Renaut, 1995, pp. 69-70).

II. Fin du Moyen Âge : fin de l'autonomie universitaire et reprise en mains par l'Etat

A partir du 13^{ème} siècle, les privilèges universitaires ont fait l'objet de contestations mais les souverains ont presque toujours donné raison aux professeurs et étudiants. Les choses vont changer à partir du 15^{ème} siècle. On entre dans les Temps Modernes. Les Etats centralisés se constituent peu à peu et luttent contre tous les contre-pouvoirs (nobles féodaux mais pas uniquement). C'est dans le cadre de ce mouvement qu'il faut voir la volonté de reprise en mains du contrôle des universités par les Etats. La tendance ne vise pas que l'université : elle participe de cette volonté de réduire les privilèges de toute nature (y compris ceux de l'Eglise) et de les intégrer dans le « droit commun du Royaume » (voir à ce sujet Verger, 1973, rééd. 1999, pp. 167 sqq.). En France, on voit ainsi que lorsqu'en 1499 l'université veut faire grève, le Roi la menace de poursuites pour crime de lèse-majesté. Dans les villes italiennes également, on assiste à une reprise en main par les pouvoirs locaux et à la définition d'une première ébauche de politique universitaire (Verger, 1973, 1999, p. 169). Dans ces cités, les bourgeois sont contents de la présence des universités à condition qu'elles ne deviennent pas des foyers d'agitation ni une charge trop lourde pour les finances communales. On va voir se développer diverses pratiques telles que garantir le recrutement des universités locales en interdisant aux habitants de la ville d'aller étudier ailleurs ou la prise en main du recrutement et de la rémunération des professeurs. Au 15^{ème} siècle, il devient ainsi coutumier dans les universités d'Espagne, d'Italie et du Saint-Empire que les professeurs laïcs soient payés par les communes (sans supprimer complètement les honoraires versés par les étudiants), ces émoluments variant en fonction de la réputation du professeur et des possibilités financières de la ville (Verger, 1973, 1999, p. 170). Dès cette époque, en cas de crise des finances publiques, on peut voir des cités réduire le nombre de professeurs, voire fermer l'institution. Comme les autorités communales paient les professeurs, elles veulent aussi pouvoir les choisir. Ceci va sonner

qui n'ait pas fait son éducation et sa carrière dans une université » (Cosandey, 2007, p. 199).

le glas du modèle dit de Bologne où les étudiants choisissaient les professeurs qu'ils payaient. On va assister, dès cette époque, à une forte formalisation des relations avec les académiques : les villes recrutent les professeurs, fixent la durée et autres clauses du contrat et vont jusqu'à préciser le programme des cours (Verger, 1973, 1999). On voit clairement se mettre en place un modèle d'université où l'Etat va jouer un rôle central et où l'académique autonome devient dépendant du pouvoir qui le paie.

Jacques Le Goff dira d'ailleurs que cette évolution va marquer une transformation nette du modèle académique : de corporations autonomes, lieux relativement dynamiques d'enseignement et de recherche (au 13^{ème} siècle), le modèle s'achemine au 15^{ème} siècle vers des « centres de formation professionnelle au service des Etats » et étroitement contrôlés par eux (l'Etat remplaçant l'Eglise comme puissance tutélaire). Les types de motivation des acteurs devenaient ainsi peu à peu différents. De la recherche de l'autonomie et de la liberté, on évolue vers un rapport donnant-donnant avec l'Etat : ce dernier développe et entretient les universités, leur prodigue des honneurs officiels et offre des débouchés à ses diplômés. En échange, « *ces universités devaient fonctionner régulièrement, seconder l'action des gouvernements, former des clercs, des juristes, des médecins compétents, ne pas devenir des foyers de désordre intellectuel, social, politique ou religieux* » (Verger, 1973, rééd. 1999, p. 171). Toujours selon Verger, la résistance des académiques à ces transformations ne furent pas énormes : « *à cette transformation du rôle social des universités, il faut dire que beaucoup d'universitaires adhéraient volontiers* » (Verger, 1973, rééd. 1999, p. 171).

III. Le passage de la science secrète à la science ouverte, bientôt soutenue par l'Etat (du 15^{ème} au 18^{ème} siècle)

On a déjà noté qu'au Moyen Âge, l'université n'a pas toujours été le lieu par excellence où la recherche se fait. A cette période, de grands pans de celle-ci sont marqués par une culture du secret (David, 1998). Si on fait l'hypothèse que les progrès scientifiques sont aussi fonction de l'état existant des connaissances, il est clair que le secret qui entoure la recherche ne développera pas un climat propice à un développement rapide de la science (ignorant en quelque sorte sa dimension de bien public). On va voir émerger dans le courant des Temps Modernes un nouveau modèle, celui de la science ouverte (« *open science* », David, 1998). Il sera le résultat d'une lente évolution liée à la situation particulière des savants à cette époque et à leurs motivations économiques. Ce modèle de science ouverte est *grosso modo* celui que nous connaissons actuellement, marqué par l'idée d'un accès public aux résultats de recherche, le caractère reproductible des résultats et

pour les scientifiques un modèle de promotion fondé davantage sur la recherche du prestige que sur les émoluments financiers (bien que les deux dimensions ne soient pas indépendantes). C'est l'évolution même de la science à la Renaissance – sa montée en complexité et sa mathématisation croissante – qui va pousser à ces transformations. Il faut savoir que dans le monde du début des Temps Modernes, les savants et les scientifiques doivent être soutenus par des mécènes qui les voient comme des « biens ornementaux » (David, 1998). Du point de vue du savant, cette position est évidemment économiquement inconfortable (dépendance au bon vouloir d'un seul mécène). Pour le mécène – souvent un aristocrate voire un souverain –, il a longtemps été facile de se faire une idée sur la valeur du savant, qui exprimait ses idées dans un langage compréhensible de tous. Un modèle de science secrète pouvait dès lors coexister avec ce mécénat scientifique. Avec la Renaissance surgit l'explosion des connaissances et l'introduction des mathématiques comme langage de la science. Il devient dès lors beaucoup plus difficile pour le mécène d'identifier le « bon savant » du charlatan (voire pire : de l'hérétique, dans un climat de guerres de religion). Les conséquences d'un mauvais choix pour le mécène peuvent être importantes en termes de prestige. Le savant, quant à lui, souhaiterait voir ses talents reconnus au-delà du cercle étroit de celui qui l'emploie – ne fût-ce que pour plus aisément pouvoir retrouver un nouveau mécène en cas de défaillance de celui qui l'emploie. Ces deux forces vont pousser à l'émergence d'institutions fonctionnelles pour identifier et faire connaître la qualité scientifique : les *Sociétés Savantes* et une évaluation par les pairs d'une connaissance qui se devait dès lors d'être communiquée, publiée et disputée au grand jour. On voit ainsi se développer de nouvelles normes de révélation et de démonstration qui mènent au développement de la « *science ouverte* » (David, 1998) dans le courant de la fin du 16^{ème} et du début du 17^{ème} siècle. Paul David (1998) voit cette émergence comme une réponse institutionnelle dans le cadre spécifique de l'Europe des Temps Modernes. La mécanique susmentionnée qui se développe permet aux savants potentiels de se bâtir une réputation publique d'expertise scientifique et de crédibilité. Cela leur a permis de se voir offrir des termes de contrats bien meilleurs tant en termes financiers que d'autonomie. Les jalons sont ainsi posés pour l'institutionnalisation aux 17^{ème} et 18^{ème} siècles de la poursuite ouverte de la connaissance scientifique, dans un premier temps sous la forme de myriades d'*Académies* (sociétés scientifiques privées), apparues sous le patronage des élites au 17^{ème} siècle. Au 18^{ème} siècle, ces *Académies* seront sponsorisées par l'Etat. Il est à noter que ce mouvement se situe *en dehors du cadre des*

universités. Qui plus est, sans trop le savoir, l'émergence de ces institutions a permis de tirer parti de la dimension de « bien public » de la recherche¹⁵. Ce mouvement aurait, selon certains, puissamment aidé au développement scientifique et technique de l'Occident et donc *in fine* de son économie. Certains historiens comme Jacob (1997) voient un rôle-clé joué par ces sociétés savantes, conférences scientifiques,... dans la diffusion d'une culture scientifique qui aurait joué un rôle certain dans le développement technologique et industriel, par exemple en Angleterre.

III.1. Le 18^{ème} siècle : une nouvelle conception du savoir – déclin des universités

Au 18^{ème} siècle, les universités sont quelque part en crise, victimes de leur idéal platonicien qui n'est plus dans l'air du temps. Une nouvelle conception va alors se développer : celle du savoir productif. Dès 1666, Leibnitz (dans *Arte Combinatoria*) appelle à envisager les sciences non pas seulement « en et pour soi », comme purement théoriques, mais aussi du point de vue de l'application. C'est pourquoi, il consacre ses efforts à faire émerger en dehors des universités un certain nombre d'académies sur le principe *theoria cum praxi* (Renaut, 1995, p. 122). L'Académie des Sciences de Berlin, dont il fut le premier président, en est un exemple. Au-delà de ces académies, le mouvement en faveur de sciences utiles et productives débouche aussi au fil du 18^{ème} siècle sur la création d'Ecoles Spéciales et d'Ecoles Supérieures Professionnelles, entrant en concurrence directe avec les universités traditionnelles. En France, en Prusse et dans d'autres pays, se créent des Grandes Ecoles, pour former ingénieurs et officiers de l'Etat. Les universités se voient ainsi privées peu à peu de leur raison d'être – elles ne sont plus les lieux de la recherche et de moins en moins les lieux de la formation professionnelle utile¹⁶. En France, à la Révolution française, elles disparaîtront avec toutes les corporations. En Prusse, on va voir naître l'université de Humboldt. Ce dernier cherche à développer un modèle qui permette de sauver l'université. Ce faisant, il met en place le modèle archétypal d'organisation académique (et le type de motivations qui y est supposé), lequel sert aujourd'hui, tantôt de point d'ancrage aux rêves d'un âge d'or académique, tantôt de repoussoir aux modernisateurs.

¹⁵ Au plus de gens manipulent ces résultats de recherche au meilleur ils deviennent, à la différence de biens privés comme un champ par exemple.

¹⁶ On retrouve l'écho de tels débats aujourd'hui en France avec la critique d'une université **à la fois** privée de la recherche (elle est au CNRS) et de la formation des élites (dispensée dans les universités).

IV. Le modèle de Humboldt ou l'université rêvée ?

Le modèle humboldtien est encore aujourd'hui une référence centrale dans la vision que se font les académiques de leur métier et de la conception qu'ont d'elles-mêmes les universités (du moins dans leur rhétorique). Il faut néanmoins bien se rendre compte que l'université humboldtienne naît dans un lieu et une époque bien précise : la Prusse du début du 19^{ème} siècle qui entreprend une série de réformes administratives et économiques majeures suite à sa défaite face à Napoléon. Néanmoins le modèle humboldtien représente un des points d'aboutissement possible de l'histoire que nous avons résumée ci-dessus (précisons qu'il n'est pas l'unique point d'aboutissement, d'autres modèles d'université apparaissant au 19^{ème} siècle, que ce soit l'université dite napoléonienne ou le projet de Newman, 1851). On a vu qu'au cours du 18^{ème} siècle l'université est en crise : c'est un lieu d'enseignement supérieur mais privée d'une part des lieux de professionnalisation (concurrence des Ecoles) **et d'autre part des lieux de la production intellectuelle, et où donc** la recherche ne vit plus réellement (elle s'opère dans les Académies). Que ce soit pour le cas des Ecoles ou des Académies, la puissance publique joue un jeu central (contrôle, financement). Humboldt va proposer une forme de synthèse de ces évolutions, donnant néanmoins à l'université un rôle spécifique, ce qui la sauvera. L'Etat va continuer à jouer un rôle clé car c'est lui qui financera et (on le verra) protégera l'université des pressions du monde extérieur et du court terme. L'université sera aussi un lieu où doivent se retrouver à la fois la tradition de l'enseignement supérieur et la poursuite de la « science ouverte » (une recherche publique – dans les deux sens du terme : financée par l'Etat, mais sans que celui-ci ne cherche à influencer sur son cours (« *l'Etat ne doit rien exiger des universités qui se rapportent immédiatement et directement à lui* », Renaut, 1995, p. 124) et dont les résultats sont divulgués publiquement, conformément au modèle d'*open science* décrit dans la section précédente). Dans la perspective humboldtienne, l'université sera aussi le lieu de la poursuite d'une recherche désintéressée à l'abri des contingences du monde (l'Etat devant leur en procurer les conditions de réalisation) et d'une formation par la recherche, *a priori* non directement professionnelle. Il établit une claire séparation entre les Ecoles professionnelles et les Universités, établissant par là ce qu'on nomme un modèle binaire d'enseignement supérieur (qui a caractérisé et caractérise toujours un certain nombre de systèmes, dont celui de la Belgique). Renaut résume bien cette perspective : « *de là, cette tentative de compromis qui consiste 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 (et la mise en œuvre de l'institution conformément à cette conviction) selon laquelle « le savoir forme »¹⁷ (Renaut, 1995, p. 124).

IV.1. Le contexte d'émergence du modèle

Le modèle émerge dans le cadre de réformes menées dans le Royaume de Prusse suite à sa défaite face à Napoléon (Iéna, 1806 ; Traité de Tilsit, 1807). Les hauts fonctionnaires et dirigeants de l'Etat prussien vont réfléchir aux causes de la défaite militaire et initier tout un mouvement de réformes administratives et économiques (Stein, Hardenberg). Un consensus se forme sur l'idée que la défaite militaire de la Prusse est liée au retard économique et technologique (donc aussi militaire) par rapport à la France (où aurait dominé une vue plus utilitariste du savoir, avec ses écoles d'ingénieur). L'éducation est perçue comme jouant un rôle clé (Gispen, 1989). Certes, l'organisation du système économique (encore assez mercantiliste en Prusse au 18^{ème} siècle et peu adaptée à l'économie moderne) est également rendue responsable et des mesures de « libéralisation » seront avancées, mais le retard au plan éducatif est bien mis en avant. On notera au passage le caractère résolument moderne des réflexions des fonctionnaires prussiens, qui anticipent nombre des débats qui émergeront beaucoup plus tard sur les relations entre capital humain et croissance (De Meulemeester, 2007). Des hauts fonctionnaires, comme Kunth en 1816, pointent l'ignorance et le manque de culture scientifique (mathématiques, sciences physiques) et de connaissances linguistiques de la grande masse de la population active, ainsi que l'inégalité dans l'accès au savoir (un gap trop important entre l'élite et la masse des classes productives), et expliquent par là la faible capacité d'absorption du progrès technologique (y compris militaire). Les réformes proposées initialement (on verra qu'elles ne seront pas suivies d'effet) étaient étonnamment modernes : démocratiser l'accès à l'enseignement, élever le niveau d'éducation général pour favoriser l'adoption des progrès technologiques, voire l'innovation (on retrouve le message des vues contemporaines en sciences économiques avec Nelson et Phelps, 1966 et Aghion et Howitt, 1998), et faire converger en termes de niveau et de contenu l'éducation des classes productives et des élites (au travers d'un *curriculum* moins classique, centré sur les sciences, conçu pour toutes les classes, notamment au niveau secondaire). La défaite de Napoléon en 1815, le contrecoup idéologique (rejet des idées françaises de démocratisation mais aussi des dimensions utilitaristes et professionnalisantes dans l'éducation),

¹⁷ Bildung durch Wissenschaft.

l'endettement de l'Etat prussien limitant ses marges pour mener une politique ambitieuse, mèneront à des réformes de nature assez différente. Humboldt deviendra ministre de l'enseignement et de la culture en 1818 et va imposer le modèle dual (binaire) aux niveaux secondaires et supérieurs afin de combiner « idéalisme » et « nécessité économique ». Pour l'université, il va s'agir de généraliser le modèle d'université inauguré par celui de Berlin (1810). L'idée centrale est de reprendre le modèle médiéval, mais en le « dépoussiérant » et en y ajoutant la dimension de science ouverte apparue à partir du 16^{ème} siècle. L'idée clé est que la nouvelle université regroupera en un même lieu l'enseignement (la tradition du *studium*) et la recherche (« *open science* »).

IV.2. Les ingrédients du modèle humboldtien d'université

Paletschek (2001, pp. 37-38) a résumé les ingrédients-clés du modèle humboldtien. Le nouveau modèle se base sur le principe de l'unité de l'enseignement et de la recherche. La fonction de l'université est vue comme une institution de recherche (pure et désintéressée). Il doit y régner la liberté d'enseignement et de recherche, permettant à l'université la poursuite de la « science pure » (humanités et sciences exactes), sans préoccupations utilitaires, à l'abri des intérêts spécifiques. Pour atteindre cet objectif, l'Etat protège l'université en la finançant sans poser de conditionnalités et en octroyant l'emploi à vie aux professeurs d'université (« tenure »). On leur donne ce faisant aussi un horizon temps long pour la poursuite de leurs recherches (dont l'agenda est posé par eux seuls, sur base de leur seule motivation) et on les met ainsi à l'abri de contraintes de productivité de court-terme. Implicitement, cela devrait permettre la prise de risque maximale en recherche. Le professeur est conçu comme un maître mu par sa passion pour son sujet de recherche (il n'a pas besoin d'*incentives* en provenance de l'extérieur, il est motivé de l'intérieur). Il n'est pas conçu comme un agent économique qui doit être motivé extérieurement par la crainte de l'évaluation ou l'appétit de récompenses (*inter alia* financières). Le principe d'autonomie de l'université est garanti par l'Etat (ce qui est l'un de ses points faibles comme on le verra plus tard). Il y a aussi dans ce modèle des idées annexes comme celle que la science fournit une éducation morale et la meilleure formation à long terme (formation par la recherche). L'université, comme *universitas*, doit regrouper toutes les disciplines académiques. La faculté de philosophie est le cœur, l'élément fédérateur entre elles. Comme l'a noté Renaut (1995), on évolue ici par rapport au modèle corporatiste médiéval dans le sens à donner à la notion d'université : on passe en effet de l'*Universitas Magistrorum et Scholarium* (la corporation

des maîtres et des étudiants) à l'*Universitas Scientiarum* (la réunion des savoirs). Renaut (1995) voit dans l'université humboldtienne une étape centrale dans la modernisation de l'université : « *de l'université comme corporation à l'université du Savoir, c'est la raison elle-même que, de fait, l'on tentait de substituer à l'autorité et à la tradition comme fondement de l'organisation universitaire* » (Renaut, 1995, p. 117).

IV.3. Les problèmes liés à l'adoption de ce modèle en Prusse : idéalisme versus contraintes économiques

Cette adoption d'un modèle humaniste « idéaliste » pour l'université (qui trouve sa contrepartie au niveau secondaire avec le Gymnasium) va poser problème pour les partisans de la reconstruction économique de la Prusse. Car si ce modèle vise à libérer l'université de certaines caractéristiques de l'université médiévale, si il inclut la recherche, il reste néanmoins frappé d'un biais anti-utilitariste. Avec lui, l'université n'enseigne pas les aspects pragmatiques des savoirs (écho platonicien) et rejette les disciplines appliquées (technologie, caméralisme). Or, après 1815, l'Etat prussien vise aussi la modernisation économique et il a besoin de former des **cadres** à cette fin. Entre 1815 et 1820, la perspective néo-humaniste domine le ministère de la Culture, ce qui crée un conflit avec le ministère du commerce et de l'industrie (Gispen, 1989). Après 1820, ce dernier va développer un réseau d'écoles professionnelles, ce qui aboutit *de facto* à la constitution d'un « modèle binaire » d'enseignement supérieur avec des universités cultivant l'humanisme, la quête abstraite du savoir (et jouissant du prestige social) face à des écoles professionnelles (axées sur la pratique, la dimension productive et de ce fait moins prestigieuse). Il n'est pas difficile de trouver dans cette hiérarchisation l'écho d'une structure sociale pré-capitaliste. Les professeurs des écoles professionnelles en concevront longtemps une forme de complexe et chercheront à accroître leur prestige en jouant à la fois sur les conditions d'entrée (examens, élitisme, exigence du latin) et sur le *curriculum* (tentation de l'abstraction pour converger vers le même prestige que les universités) de ces écoles professionnelles (Gispen, 1989).

En termes d'histoire économique, la structure institutionnelle de l'enseignement supérieur prussien est malheureusement mise en place avant le décollage proprement dit de l'économie (il faut attendre les années 1830 pour le voir s'opérer). Longtemps, le secteur privé sera peu développé dans l'économie prussienne. Beaucoup d'écoles professionnelles supérieures servent *de facto* les besoins de la fonction publique (*Bau-Akademie* de Berlin par exemple). Or, pour faire carrière dans la fonction publique, la

connaissance du latin est exigée. Cette double situation (exigences de connaissances éloignées des besoins professionnels directs pour faire carrière dans la fonction publique ; désir des professeurs des écoles professionnelles de rivaliser en prestige avec les professeurs des universités) va conduire à une forme de dérive académique ou « academic drift » (Gispen, 1989 ; De Meulemeester et Diebolt, 2007). Les cours des écoles d'ingénieur vont avoir tendance à être trop théoriques, trop mathématisés. Leur recrutement se fera de plus en plus sélectif et mettra en avant la nécessité de la connaissance du latin et du grec. Ce mouvement atteindra son point maximum dans les années 1860¹⁸.

Mais après la crise économique de 1873, et parallèlement au développement de l'économie allemande, ce modèle qui produit des ingénieurs en faible nombre – donc chers – et peu formés aux exigences de compétitivité¹⁹ va être fortement contesté – et ce d'abord, par les représentants des milieux professionnels (voir Gispen, 1989). Dès la seconde moitié des années 1880, on verra les membres du secteur privé entrer dans le comité directorial d'organisations professionnelles comme la V.D.I. et chercher à lobbyer pour réformer ces écoles dans un sens de plus grande professionnalisation (Gispen, 1989). De nouveaux modèles d'écoles supérieures techniques sont mis en avant avec la fondation de l'Ecole Supérieure Technique de Berlin. Peu à peu, les conditions d'entrée sont facilitées, la connaissance des langues classiques n'est plus exigée tandis que le *curriculum* lui-même devient de plus en plus pratique (De Meulemeester et Diebolt, 2011). Ces réformes vont aboutir à la fourniture à l'économie allemande de très nombreux ingénieurs (donc moins chers aux firmes) à la formation beaucoup plus pratique, au point de se distinguer *in fine* assez peu des produits des écoles secondaires techniques, les *Mittel Technische Hochschulen*. Pour l'industrie allemande, c'est tout bénéfice, d'autant plus qu'elle bénéficie aussi de la variété générée par la grande autonomie laissée aux Länder en matière d'enseignement. Mais pour les diplômés des écoles d'ingénieur, cette situation est vécue comme un déclin tant en termes de salaires que de prestige social.

¹⁸ 1864, avec une proposition de réforme de l'enseignement supérieur technique selon ces critères : le Manifeste de Grashof (Gispen, 1989).

¹⁹ En 1876, à la Foire Internationale de Philadelphie, les produits allemands sont pénalisés de par leur faible qualité. Voir Gispen, 1989, à ce sujet.

IV.4. Adaptation du modèle humboldtien aux contraintes économiques après 1873

L'université humboldtienne ne restera pas, elle non plus, indemne des modifications de l'économie après 1870. La fin du dix-neuvième siècle connaît une vague d'innovations (propres à la seconde révolution industrielle). La concentration du capital et l'importance croissante de la science font de celle-ci un enjeu économique. Mais pour l'université aussi, le coût de la recherche en science s'accroît fortement. De premiers partenariats public-privé naissent, poussés par le gouvernement. On peut parler du très célèbre Institut de Mathématique de Göttingen (sponsorisé par Krupp, prêt à soutenir d'ailleurs des travaux en mathématiques pures comme appliquées) ou, en 1887, la fondation du *Physikalisch-Technische Reichsanstalt* (à Berlin) avec l'appui de Siemens. Althoff, qui dirige les universités prussiennes et l'organisation scientifique, va pousser à la réforme du modèle de Humboldt, en en gardant l'esprit (liberté académique...) tout en favorisant en même temps le soutien à l'industrie allemande. Dès cette époque, le rapprochement de l'université et du monde des affaires (ce qui éloigne quelque peu le modèle de sa pureté originelle) est visé. Ainsi sont rendus disponibles à l'industrie tous les résultats des scientifiques allemands ; une commission est mise en place pour faciliter les transferts de technologie ; une grande mobilité est accordée aux professeurs entre l'université et des « structures d'interface » avec le secteur privé (Olivier-Utard, 2003). Au vu des succès de l'industrie allemande et du nombre de prix Nobel obtenus par des savants allemands (avant 1933 : 14 Nobel sur 31 en chimie ; 10 Nobel sur 37 en physique), on ne peut que constater le succès de ces initiatives. Alors que jusque 1870 le prestige allait à l'université humboldtienne, les professeurs des écoles professionnelles cherchant à aligner leur *ethos* sur celui de ces universités, dès la fin du 19^{ème} siècle, d'autres motivations sont perceptibles du côté des universités (quête d'un prestige lié aux liens avec le privé ou avec l'Etat pendant la guerre de 1914-1918, en relation avec l'utilité sociale directement observable des découvertes).

V. Triomphe et déclin du modèle humboldtien au vingtième siècle

V.1. Diffusion du modèle

Le modèle humboldtien va essaimer et exercer une influence plus ou moins importante sur les pays en fonction de leurs traditions nationales. Il exerce *de facto* une forte influence de par la venue de très nombreux étudiants

étrangers en Allemagne avant 1933 (pensons à Talcott Parsons en sociologie ; Sartre en philosophie...). Aux Etats-Unis notamment, il va exercer une influence considérable (voir Cole, 2010). En 1945, y est d'ailleurs introduit le système de la tenure (emploi à vie des professeurs d'université). Si le modèle humboldtien apparaît comme l'*Epitome*, le modèle de l'âge d'or académique, il n'est cependant pas exempt de problèmes. C'est d'abord un modèle conçu au 19^{ème} siècle pour une élite, un public riche voire aristocratique à une époque où, au mieux, en 1933, en Allemagne, 3% d'une classe d'âge se rend à l'université (voir Windolf, 1997). Même si ce n'est plus une corporation médiévale, l'université humboldtienne est (volontairement) isolée du monde par l'Etat qui la finance et octroie aux professeurs les conditions de leur indépendance (engagement à vie, statut de fonctionnaire sans contrepartie). Même si cela ne handicape pas les liens avec l'économie²⁰, sur le plan politique on doit bien constater que l'université est un lieu de conservatisme (voire d'extrémisme politique pangermaniste, et cela dès le début du 20^{ème} siècle). En 1933, l'université allemande ne se révoltera guère contre l'exclusion des professeurs juifs et contre la *Gleichschaltung* (mise au pas) national-socialiste. *In fine*, on l'a déjà souligné, un modèle fondé sur un financement exclusivement public va s'avérer contraignant dans le cadre d'une recherche scientifique de plus en plus onéreuse (émergence de la *Big Science*).

V.2. Modèle humboldtien et université de masse

Après 1945, de fortes pressions vont être exercées sur un modèle *a priori* inchangé jusqu'aux années 80. D'un système très élitiste, on passe peu à peu à un système massifié (forte hausse de la participation à l'enseignement supérieur dans les pays d'Europe occidentale, surtout dans les années 60). C'est à la fois le fruit d'un enrichissement généralisé des familles (Boudon, 1989), mais également le fruit d'un consensus partagé sur l'importance croissante du capital humain pour soutenir un développement économique au contenu de plus en plus technologique. Le succès apparent du modèle soviétique de mobilisation de l'enseignement au service des objectifs technologiques nationaux (1958, Sputnik), les développements théoriques²¹ et empiriques de la science économique tendent à faire accepter l'idée que

²⁰ Peut-être parce que le financement public ne suffit déjà plus pour permettre aux professeurs des sciences exactes et naturelles de mener leurs recherches, les obligeant *de facto* à tisser des liens avec le privé.

²¹ Théories de la croissance, de la théorie de l'investissement en capital humain, voir Becker, 1964.

les investissements consentis pour cette massification de l'enseignement supérieur paieront en termes de croissance, d'emploi, de compétitivité. L'expansion universitaire s'opère donc sur fonds publics dans les années 60 et au début des années 70 : nouveaux bâtiments, subsides, réduction du minerval, augmentation du nombre de professeurs... Les choix des étudiants pour les disciplines universitaires restent libres et beaucoup s'orientent dans le champ de disciplines des sciences humaines, dans une perspective non directement utilitaires. La recherche universitaire se veut elle aussi gratuite, dans une perspective idéaliste. La rareté relative des diplômés universitaires dans un climat de forte croissance (4-4.5% jusqu'en 1973) « protège » en quelque sorte le modèle d'une prise de conscience que les conditions de son maintien sont occupées à changer. L'expansion quantitative du secteur de l'enseignement supérieur modifie néanmoins déjà la donne pour les professeurs²², l'Etat²³, et les étudiants et diplômés eux-mêmes²⁴. Le retournement de conjoncture en 1973 va poser en toute clarté ces problèmes. Une série de travaux théoriques (Spence, 1973, 1974) et empiriques (calculs de taux de rendement privés et sociaux) vont contester l'utilité économique des investissements consentis la décennie précédente. Des travaux de sociologues contestent quant à eux les vertus de la massification dans la réduction des inégalités (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Boudon, 1972). Surtout, le retournement de conjoncture et la hausse du chômage (y compris des académiques) marque le début d'une prise de conscience de changements nécessaires à l'université. Si jusqu'en 1970, près des 2/3 des diplômés trouvaient un emploi dans la fonction publique, la réduction des dépenses publiques que vont connaître les économies occidentales à partir des deux crises pétrolières vont pousser les diplômés à chercher des emplois dans le secteur privé, dont les exigences de professionnalisation directe sont plus importantes. La baisse des fonds publics disponibles va aussi modifier la donne pour les universités. Elles vont devoir faire face à un afflux d'étudiants sans un financement public concomitant. Les conditions de travail des professeurs vont se détériorer (obligation d'enseigner à des

²² Plus nombreux, donc relativement moins prestigieux qu'à l'époque où ils étaient en faible nombre, et ce d'autant plus que la hausse du nombre des étudiants va les conduire à se transformer de plus en plus en enseignants (aux dépens du temps de recherche).

²³ Un secteur qui consomme une part croissante des ressources publiques ne peut le laisser indifférent, surtout si les économistes mettent en avant son caractère central pour la croissance économique.

²⁴ Leur nombre croissant fait pression sur leurs conditions d'accueil à l'université et risque de poser problème en cas de retournement de conjoncture, d'autant plus si leur formation est peu professionnalisée.

groupes d'étudiants de plus en plus importants), laissant moins de temps pour les activités de recherche et ce, qui plus est, dans un cadre de baisse lente mais continue du salaire réel. Le prestige relatif de la fonction académique connaît une tendance baissière. Les exigences de professionnalisation émanant des étudiants s'accroissent, l'université y répondant d'ailleurs en différenciant son offre de cours et en offrant des *curricula* plus professionnalisés en informatique, disciplines commerciales... se rapprochant par là des écoles supérieures dans les modèles binaires. *De facto*, à la fin des années 70, le modèle humboldtien est mis à mal. Il semble n'avoir pas bien supporté le double mouvement de démocratisation et de réduction du soutien public.

VI. Instrumentalisation, évaluation, professionnalisation : fin du modèle humboldtien

Peu à peu, à partir du début des années 80, ce qui n'était que tendances lourdes portées par les modifications structurelles des économies et des sociétés, va se transformer en politiques publiques conscientes de transformation assez radicale du modèle académique. La professionnalisation, la mobilisation des universités pour servir les besoins de la société, leur contrôle vont devenir des objectifs assumés par les pouvoirs publics en charge de leur contrôle.

VI.1. Les réformes anglaises

Le cas le plus emblématique est sans nul doute le cas anglais²⁵. Quand Margaret Thatcher arrive au pouvoir en 1979, elle est porteuse d'un nouvel agenda de politique économique marqué par une foi dans les mécanismes de marché, le souci de contrôle de l'inflation et des dépenses publiques, l'ouverture de l'économie. Dans le champ spécifique de l'enseignement supérieur, la première période (jusque 1988) s'est limitée à une baisse drastique des moyens publics concédés à l'université (par tête d'étudiant), compensée par la possibilité laissée à celles-ci de faire payer aux étudiants d'outre-mer le prix plein de leurs études. Cela a conduit ces dernières à privilégier ce genre de recrutement rémunérateur et à adopter des politiques d'internationalisation. Longtemps habituées à une situation budgétaire

²⁵ Même si par ailleurs il est aussi particulier : longtemps caractérisé par un taux de participation à l'enseignement supérieur plus faible que sur le continent, la massification du système s'est opérée en parallèle de mesures de réduction des financements publics.

favorable, possible aussi de par les faibles montants d'argent public impliqués par une université encore élitiste, la baisse de moyens couplée à la hausse des recrutements a conduit des universités largement autonomes au départ²⁶ à adopter des politiques non-coopératives. Les grandes universités fortes en recherche ont proposé à la moitié des années 80 d'allouer une part des fonds publics à partir d'une évaluation de la qualité de la recherche. Ceci donnera naissance au *Research Assessment Exercise*. En 1988, le gouvernement Thatcher va modifier radicalement le système en supprimant l'emploi à vie des professeurs d'université (« tenure »), rendant leur résistance aux projets gouvernementaux ou des autorités de l'université plus difficile. En 1992, les *ex-Polytechnics* se voient gratifiées du statut d'universités et peuvent rivaliser avec les anciennes universités pour l'octroi de fonds de recherche via le R.A.E. Qui plus est, l'influence des professeurs dans l'allocation des fonds est peu à peu réduite (*l'University Grant Committee* se voit remplacé par le *Higher Education Funding Council of England*). Les priorités de l'Etat deviennent de plus en plus centrales : c'est lui qui définit les « targets » à atteindre : qualité de la recherche, qualité de l'enseignement et à partir de 1997 avec le New Labour « targets » en matière de recrutements de milieux sociaux défavorisés ou autres mesures en faveur de la diversité. Les universités, qui n'ont jamais joué un jeu coopératif, se retrouvent en concurrence pour de maigres fonds publics dans le cadre d'un quasi-marché dont elles maîtrisent de moins en moins les règles. Cette utilisation d'outils marchands – concurrence, financement à la performance – ne doit pas faire perdre de vue cependant qu'en fait, c'est à une forte reprise en main du système par l'Etat à laquelle on assiste.

VI.2. Les réformes européennes

Ce mouvement d'abord propre à l'Angleterre va s'étendre peu à peu au reste des pays européens – avec plus de difficulté dans les modèles centralisés comme la France ou la Grèce (voir De Meulemeester, 2007). Elle s'inscrit dans une réévaluation plus profonde du rôle des universités dans l'économie, elle-même sujette à de profondes mutations dès les années 80 (ouverture des économies, changement technologique), dans un cadre politique marqué par le grand retour des idées libérales et de la *supply side economics*. Dès la seconde moitié des années 80, alors que les économies sont peu à peu

²⁶ Le modèle anglais est initialement un modèle décentralisé, voir [Deer, 2002](#) ; De Meulemeester et Deer, 2004 ; De Meulemeester, 2007.

ouvertes à la concurrence internationale²⁷, l'importance de l'éducation et du capital humain revient en force tant dans les débats théoriques (modèles de croissance endogène : Romer, 1986, 1990 ; Lucas, 1988) que dans les cénacles de dirigeants d'entreprise (1989, *European Roundtable of Industrialists*). L'écho de ces débats se retrouve assez rapidement dès la première moitié des années 90 dans les documents de la Commission (Livre Blanc de 1995 *Enseigner et Apprendre dans la Société de l'Information*). Si, dans un premier temps, c'est encore un argument quantitatif qui prime – diplômer plus d'étudiants générerait plus de croissance, le capital humain étant assimilé à un facteur de production comme un autre –, dès la seconde moitié des années 90 et surtout dans les années 2000, c'est le rôle-clé des universités dans la recherche et l'innovation qui est mis en avant tant par les experts, les *policy makers* que les académiques eux-mêmes²⁸. Peu à peu, au-delà d'une simple expansion quantitative des nombres de diplômés, l'accent a été mis sur une régulation plus qualitative : quels diplômes favoriser (ceux les plus utiles à l'économie, donc, plutôt les sciences, l'ingénierie et les sciences économiques et commerciales que les sciences humaines), quel *curriculum* (tout le débat sur l'étudiant mis au centre de son apprentissage, l'idée qu'apprendre à apprendre est plus important que l'apprentissage de contenus à une ère de croissance exponentielle des connaissances), quelles méthodes d'apprentissage (usage systématique des technologies de l'information et de la communication). Puis, avec l'accent mis sur *l'économie de la connaissance* et l'admiration tous azimuts des décideurs pour un modèle américain – les *top research universities* génératrices de Prix Nobel et d'innovations commercialisables – voire californien (la Silicon Valley et les dot.Com), les pouvoirs publics ont cherché à répliquer par en haut, dans le cadre de systèmes essentiellement publics, le succès d'un modèle qui a été généré grâce à un ensemble complexe d'institutions dans un moment et un lieu donnés (Finegold, 1999). La conjonction de moyens publics rares, d'objectifs de politique économique aussi centraux que l'emploi ou l'employabilité des jeunes et le développement de l'innovation a conduit les pouvoirs publics – qui étaient les garants du maintien du modèle humboldtien – à modifier radicalement leur philosophie. Ils souhaitent dorénavant instrumentaliser les systèmes d'enseignement supérieur, devenus

²⁷ D'abord au sein de l'Europe avec l'Acte Unique en 1986, la création d'un véritable Marché Commun avec libre circulation des travailleurs et mouvements de capitaux à l'orée des années 90 ; puis au reste du monde avec l'ouverture du Bloc de l'Est dès 1989 et l'ouverture généralisée des économies marquée par la création de l'OMC en 1995.

²⁸ Qui souhaitent instrumentaliser ces arguments autour de l'économie de la connaissance pour obtenir davantage de fonds publics.

des instruments de politique économique et sociale. Le contrôle par en haut, l'évaluation systématique, le financement à la performance vont devenir peu à peu des éléments clés d'un nouveau modèle qui n'a plus rien à voir avec le modèle humboldtien.

VI.3. La mort de Humboldt : vers une révolution des motivations attendues des acteurs de l'enseignement supérieur

Le « nouveau modèle » qui se met en place n'est pas le même dans tous les pays, tant il est vrai que les réformes nationales s'inscrivent dans un cadre institutionnel donné qui exerce une prégnance certaine (voir [Musselin, 2005](#)). Il partage cependant, au moins comme idéal-type, un certain nombre de points communs qui en font d'une certaine manière le parfait inverse du modèle voulu par Humboldt. On doit immédiatement noter que la réforme des universités européennes participe du mouvement plus vaste de la réforme des services publics et de la philosophie du *New Public Management*. Si, dans le modèle humboldtien, l'Etat a financé les universités pour les abriter du monde extérieur, considérant qu'il s'agissait là de la meilleure garantie pour créer un climat propice à la recherche et à l'innovation (un horizon de temps long, pas de conditionnalités aux financements, des professeurs jouissant de l'emploi à vie et d'une très large liberté académique), dans le nouveau modèle, l'objectif est de faire rentrer l'université dans le monde au nom d'un principe d'*accountability*. L'université étant financée par les citoyens, elle doit rendre des comptes et aussi prouver régulièrement son utilité sociale au travers de diverses évaluations. L'horizon-temps long de l'université humboldtienne se rétrécit très fort de par la contrainte de productivité imposée. Les objectifs mêmes de l'université et des acteurs (professeurs) qui la constituent ne peuvent plus être définis en interne, mais sont déterminés par les pouvoirs publics censés refléter les préférences des citoyens. Dans le cadre utilitariste qui détermine la prise de décision dans nos sociétés occidentales avancées, cela signifie assurer l'employabilité des jeunes diplômés, produire des résultats de recherche régulièrement et pour bien faire utiles à la collectivité (par exemple via des dépôts de brevets, des innovations commercialisables et autres *spin offs*), rendre service à la collectivité via la sous-traitance de diverses études (consultances) pour les secteurs privé et public. L'université dépendant quasi uniquement des fonds publics, et ceux-ci se rétrécissant dans le cadre de politiques économiques néo-libérales visant à réduire la pression fiscale sur les producteurs, il lui est difficile d'échapper à ces pressions. Cela d'autant plus, que l'exigence de productivité adressée à tous les services publics se traduit aussi par une conditionnalité croissante des

fonds octroyés. Un mécanisme très répandu pour forcer à l'efficacité est l'introduction de quasi-marchés : les diverses institutions universitaires sont mises en concurrence pour l'obtention des fonds publics rares, et sont jugées (et financées) en termes de l'atteinte d'objectifs fixés par diverses administrations. On peut penser ici aux fonds de recherche alloués par le H.E.F.C.E. via le *Research Assessment Exercise* en Angleterre²⁹. Face à ces contraintes (moyens limités, nécessité de rencontrer les objectifs posés par les pouvoirs publics...), la gestion telle qu'entendue dans les entreprises privées fait son entrée dans l'univers jusque là relativement collégial des universités, transformant radicalement l'atmosphère qui y règne (et le genre de motivations qui y est désirée de la part des acteurs). Visibilité, transparence, mesurabilité, « accountability » sont devenus des maîtres-mots qui accompagnent l'exercice quotidien de l'activité professionnelle dans les universités (au moins anglo-saxonnes et néerlandaises, mais le phénomène se répand aussi à l'Europe dite latine ces dernières années). On parle de « *new managerialism* » (Reed, 2002). Les effets sur la vie quotidienne des académiques sont inévitables. Smith et Webster (1997) sont très explicites à cet égard:

« These and other changes have placed enormous pressures on the university system. They have certainly resulted in a noticeable shift in the 'feel' of university life. For many academics this has been experienced as an appreciable loss of control over what they do, initiatives coming from the central management teams that drive the organization and from politicians from without the university. A result is that institutions are experienced more as places of work than the community of scholars which motivated many academics to choose their vocation » (Smith and Webster, 1997, p. 100; cite par Reed, 2002, p. 74).

VII. Remarques de conclusion

Les réformes qui ont débuté en Grande-Bretagne et aux Pays-Bas, qui ont été déclarées nécessaires par divers lobbies (comme l'ERT³⁰) et des organismes internationaux comme l'UE, l'OCDE et la Banque Mondiale (voir Laval et Weber, 2002 et De Meulemeester et Rochat, 2001), sont en cours de diffusion dans toute l'Europe. D'une université humboldtienne dont

²⁹ Mais d'autres formes de « *targets* » sont envisageables selon les préférences et objectifs de la puissance publique (concentrer les moyens sur quelques institutions d'élite ou favoriser l'accès à des publics jusqu'ici sous-représentés).

³⁰ European Roundtable of Industrialists.

l'indépendance était garantie par l'Etat et son financement public, on est arrivé en Europe à un système où l'université nouvelle est instrumentalisée par le pouvoir politique pour atteindre des objectifs de politique économique (économie de la connaissance ; innovation ; employabilité) et sociale (égalité des chances...). Dépendant de moyens publics en baisse ou au mieux constants dans un cadre d'accroissement du nombre d'étudiants (menant à une chute des moyens par tête), l'université peut difficilement échapper au contrôle étatique et aux objectifs qui lui sont assignés. Elle peut certes rechercher d'autres sources de financement (contrats, étudiants payant le plein prix des études...) mais là aussi elle ne fait souvent que répondre à ce que la puissance publique entend qu'elle fasse. L'attribution des fonds publics se fait de façon croissante sur un mode de concurrence organisée par l'Etat (quasi marché), dans un cadre où le statut des académiques s'aligne sur celui des autres fonctionnaires qui lui-même s'aligne sur celui du privé. En interne, les pouvoirs du centre sont considérablement accrus (université managériale, voir Reed, 2002) et tout comme l'université est constamment évaluée, les professeurs le sont aussi. Ils tendent à devenir des employés comme les autres, soumis à des objectifs quantifiés définis en dehors d'eux, à atteindre dans un temps déterminé (ils doivent démontrer leur productivité), et on attend d'eux qu'ils réagissent aux (souvent maigres) récompenses qui leur sont promises et à la crainte d'évaluations négatives pouvant mener au licenciement. D'un modèle relativement collégial, on passe également à un modèle hiérarchique propre tantôt à l'administration tantôt à une certaine vision de l'entreprise privée. Par rapport au modèle de motivation présumé dans l'université humboldtienne (passion pour son sujet de recherche, autonomie, liberté académique...), on passe à un modèle où la motivation supposée de l'académique devient celle de tout un chacun dans l'entreprise privée : le désir d'argent et l'obéissance. Le professeur d'université devient un employé comme un autre. Il s'agit là d'une réelle *révolution culturelle* et il n'est pas sûr qu'elle ne s'accompagne pas transitoirement (pour les anciennes générations d'académiques) d'une perte importante de motivation. Très récemment, à propos des réformes en cours dans le même sens au sein de l'université française, le *Nouvel Observateur* reprenait les déclarations d'un maître de conférences de 46 ans dans une faculté de lettres et de sciences humaines, qui illustrent bien notre propos :

« C'est un démantèlement de notre statut. Jusqu'à présent, le métier reposait sur la bonne volonté des enseignants qui partageaient leur temps entre 192 heures de cours annuel et leur recherche. Nous étions peu payés, mais libres d'organiser notre travail à notre guise. Désormais, tout va être passé au crible : nos travaux, nos cours, nos tâches administratives,

d'encadrement, de coaching. Tout ce contrôle tatillon pour permettre au président d'université, s'il estime que nous ne produisons pas assez, de nous imposer davantage d'heures de cours, ou de nous distribuer ou non des primes comme des bons points. On est à la merci de l'arbitraire. Ai-je vraiment envie de rester à l'université dans ces conditions ? » (Le Nouvel Observateur, n° 2302 du 18 au 24 décembre 2008, p. 92).

VIII. Références

Aghion, P. et P. Howitt (1998), *Endogenous Growth Theory*. Cambridge (Mass.), MIT Press.

Boudon, R. (1972), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

Bourdieu, P. et J.C. Passeron (1970), *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit.

Cole, J.R. (2010), *The Great American University : Its Rise to Pre-eminence. Its Indispensable National Role, Why It Must Be Protected*, New York, Public Affairs.

Cossandey, D. (2007), *Le secret de l'Occident. Vers une théorie générale du progrès scientifique*, Paris, Flammarion.

David, P. (1998), « Common Agency Contracting and the Emergence of Open Science Institutions », *American Economic Review – Papers and Proceedings*, 88(2), mai.

Deer, C. (2002), *Higher Education in England and France since the 80s*. Oxford, Symposium Books.

Deer, C. et J.L. De Meulemeester (2004), « The Political Economy of Educational Reform in France and Britain, 1980-2000 », *Compare*, 34(1), pp. 33-51.

De Meulemeester, J.L. et D. Rochat (2001), « Reforming Education and Training Systems », *Reflets et Perspectives de la vie économique*, XL/4, pp. 89-104.

De Meulemeester, J.L. (2003), « Education et capital humain : la contribution des théories économiques à la définition des politiques éducatives », *Agone*, 29-30, pp. 177-191.

De Meulemeester, J.L. (2005), « La révolution culturelle académique : quelle métamorphose de l'université ? Une perspective historique », *Cahiers Marxistes*, 230, avril, pp. 69-79.

De Meulemeester, J.L. (2007), « L'économie de l'éducation fait-elle des progrès ? Une perspective d'histoire de la pensée économique », *Brussels Economic Review*, 50(1), pp. 89-111.

De Meulemeester, J.L. (2007), « Vers une convergence des modèles ? Une réflexion à la lumière des expériences européennes de réforme des systèmes d'enseignement supérieur », *Pyramides*, 14(2), pp. 31-57.

De Meulemeester, J.L. et C. Diebolt (2011), « New Institutional History of the Adaptive Efficiency of Higher Education Systems. Lessons from the Prussian Engineering Education System 1806-1914 », *Economies et Sociétés*, série "Histoire économique quantitative", AF, n° 43(1), pp. 33-63.

Finegold, D. (1999), « Creating Self-Sustaining High-Skill Ecosystems », *Oxford Review of Economic Policy*, 15(1), pp. 21-53.

Fox, R. et A. Guagnini (éd.) (1993), *Education, Technology and Industrial Performance in Europe*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gispen, K. (1989), *New profession, old order. Engineers and German Society, 1815-1914*, Cambridge, Cambridge University Press.

Jacob, M. (1997), *Scientific Culture and the Making of Scientific West*, Oxford, Oxford University Press.

Laval, C. et L. Weber (2002), *Le nouvel Ordre Educatif Mondial : OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission Européenne*, Paris, Nouveaux Regards.

Lucas, R. (1988), « On the Mechanics of Economic Development », *Journal of Monetary Economics*, 22, pp. 3-42.

Musselin, C. (2005), *Le marché des universitaires. France, Allemagne, Etats-Unis*, Paris, Les Presses de Science Po.

Nelson, R. et E. Phelps (1966), « Investment in Humans, Technological Diffusion and Economic Growth », *American Economic Review*, 56, pp. 69-75.

Olivier-Utard, M. (2003), « La dynamique d'un double héritage. Les relations université-entreprise à Strasbourg », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 148, juin, pp. 20-33.

Paletschek, S. (2001), « The Invention of Humboldt and the Impact of National-Socialism: The German University Idea in the First Half of the 20th century », in : M. Szollosi-Janke (ed.), *Science in the Third Reich*, Oxford-New York, Berg, p. 43.

Reed, M. (2002), « New Managerialism and the Management of UK Universities », in: Dewatripont, M., F. Thys-Clement and L. Wilkin (eds.), *European Universities : Change and Convergence?*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, pp. 69-83.

Renaut, A. (1995), *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy.

Romer, D. (1986), « Increasing Returns and Long Run Growth », *Journal of Political Economy*, 94, pp. 1002-1037.

Romer, D. (1990), « Endogenous Technological Change », *Journal of Political Economy*, 98, pp. S71-S102.

Spence, M. (1974), *Market Signalling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Process*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

Verger, J. (1973, reed. 1999), *Les universités au Moyen Âge*, Paris, Presses Universitaires de France (Quadrige).

Windolf, P. (1997), *Expansion and Structural Change. Higher Education in Germany, the United States and Japan, 1870-1990*, Boulder (Colorado), Westview Press.

Wolf, A. (2002), « Does British Higher Education have Too Many Students? », *Prospects – Politics, Essays, Arguments*, juillet, pp. 36-41.