

# I NTRODUCTION

Longtemps, la France a considéré que l'excellence de ses universités allait de soi. Une longue tradition littéraire et scientifique, des établissements anciens et prestigieux, des thèses de grande qualité, des intellectuels et des chercheurs de renom mondial incitaient à l'optimisme. Certes, la question de la réforme universitaire, à l'ordre du jour depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle au moins, agitait régulièrement les esprits. Certes, depuis longtemps les familles bien informées s'efforçaient d'orienter leurs enfants vers les grandes écoles, ou du moins de leur éviter les premiers cycles universitaires. Mais le discours officiel continuait à présenter les universités, toutes à égalité, comme une voie privilégiée vers le savoir de haut niveau et la promotion sociale. On imaginait aussi que le système français d'enseignement supérieur, du fait de ses particularités, resterait à jamais protégé de la concurrence internationale. Seuls les problèmes du secondaire paraissaient mériter l'attention de l'opinion.

C'est ce cocon d'illusions qui a volé en éclats au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle. Au cours des années 1990, avec l'émergence d'une nouvelle économie fondée sur l'innovation et l'intelligence, les universités américaines se sont affirmées comme des foyers de croissance, à la différence des établissements français. En 2003, la publication du classement établi par l'Institut de technologie de Shanghai a révélé la marginalisation de l'enseignement supérieur français, grandes écoles comprises. La même année, sous la pression des organisations étudiantes, l'avant-projet de réforme des universités porté par le ministre Luc Ferry était retiré avant même d'être présenté

au Parlement. À partir de 2004, le mouvement de protestation des chercheurs, de plus en plus nombreux à partir vers les laboratoires étrangers, a mis en lumière le manque de moyens et de perspectives de la recherche française. Enfin, la crise dite du « CPE », en mars 2006, qui a vu une partie des étudiants et des lycéens se mobiliser contre un dispositif censé favoriser l'accès des jeunes à l'emploi, a rappelé combien l'insertion professionnelle des diplômés restait difficile en France.

Aussi le discours sur l'université, longtemps lénifiant, se fait-il aujourd'hui accusateur. Les ouvrages critiques ou prospectifs se multiplient, souvent signés par des universitaires bien informés. Les rapports d'experts, de parlementaires ou de fonctionnaires ne sont pas moins nombreux, qui s'efforcent de quantifier les difficultés rencontrées par les établissements, les chercheurs et les étudiants. Les jeunes et leurs familles affichent des inquiétudes croissantes. Désormais, les médias montrent au grand jour la misère de l'université, parfois avec une certaine complaisance.

Les universités françaises ont-elles failli ? Il faut rappeler d'emblée qu'elles assurent pour l'essentiel leurs missions, malgré la grande insuffisance des moyens qui leur sont consacrés, qu'elles continuent de produire des travaux de grande qualité et qu'elles ont dû absorber des chocs dont elles n'étaient nullement responsables, comme la très rapide « massification » de l'enseignement supérieur ou la baisse du niveau des jeunes issus du secondaire. Plutôt que de « faillite » il vaudrait mieux sans doute parler de crise profonde du système universitaire. Reste que personne ne peut se satisfaire de cette situation. Les pouvoirs publics en sont conscients, qui ont amorcé un mouvement de réforme à travers la loi de programmation pour la recherche du 18 avril 2006 et la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, dite « loi LRU ».

Le problème est que les observateurs et les acteurs du monde universitaire ne s'accordent ni sur l'origine des difficultés ni sur les remèdes à apporter. Les uns dénoncent la marchand-

sation des savoirs, la professionnalisation des cursus et la mise en concurrence des établissements à l'échelle internationale. Les autres voient dans l'absence de sélection à l'entrée la racine de tous les maux dont souffre l'université. Cette dernière demeure prisonnière d'une véritable gangue idéologique, qui empêche de distinguer les véritables enjeux, surestime les obstacles à vaincre et transforme le moindre changement en psychodrame.

L'ambition du présent ouvrage est précisément d'y voir plus clair. Ni pamphlet, ni rapport s'achevant sur une liste de propositions techniques, il vise à dresser l'état des lieux le plus complet de la crise universitaire et surtout à faire le point sur les principaux débats en cours, dans l'espoir de permettre à la réflexion de progresser. Il est animé par la conviction qu'il est possible de dégager un consensus sur les réformes à accomplir, pour peu que l'on dépasse les questions les plus disputées, en multipliant les données objectives et les comparaisons internationales.

Les enjeux justifient largement un tel effort : les insuffisances de l'université française, dont on détaillera plus loin le coût humain, scientifique et économique, compromettent la formation intellectuelle, le bien-être matériel et le rayonnement international des générations futures. Plus encore, elles sont emblématiques des multiples blocages de notre pays, avec lesquelles elles entretiennent des liens certains : il n'est pas anodin que les étudiants se soient trouvés à la pointe des mouvements de contestation sociale de ces dernières années ; peut-être la France n'aura-t-elle vraiment été réformée que lorsque l'enseignement supérieur et la recherche seront renouvelés. Parce qu'elle peut contribuer à libérer la croissance économique et parce qu'elle suppose une certaine évolution des mentalités, la remise à niveau des universités françaises conditionne donc en grande partie la capacité de notre pays à éviter, ou non, le déclin et à dépasser les positions médiocres (contestées il est vrai) qui lui sont attribuées dans le désormais fameux classement de Shanghai.

## COMPRENDRE : L'ÉTAT DE LA QUESTION

1. Une université trop longtemps négligée par la nation
2. Une université aujourd'hui confrontée à des défis cruciaux
3. Une communauté universitaire en désarroi

*Approfondir*

**Flash** – Un débat ancien : la critique du dualisme de l'enseignement supérieur français par Marc Bloch dans *L'étrange défaite* (écrit en 1940-1941)

**Flash** – Deux grandes lois fondatrices : la loi d'orientation du 12 novembre 1968, dite loi « Edgar Faure », et la loi du 26 janvier 1984 dite « loi Savary »

**Flash** – Deux réformes avortées : le projet de loi Devaquet de 1986 et l'avant-projet Ferry de 2003

**Flash** – Le modèle SAN REMO

**Flash** – Les compétences des étudiants de premier cycle en lettres vues par l'écrivain, critique littéraire et enseignant Pierre Jourde

**Flash** – Professionnalisation des cursus ou nouvelle légitimation des savoirs ?

**Flash** – Le classement de Shanghai

**Flash** – La rémunération des enseignants-chercheurs

**Flash** – Le recrutement des maîtres de conférences, théâtre ou concours ?

**Flash** – Le système des bourses étudiantes, pour l'année universitaire 2007-2008

# **UNE UNIVERSITÉ TROP LONGTEMPS NÉGLIGÉE PAR LA NATION**

À l'université plus que dans toute autre institution, le passé demeure bien présent. Les faiblesses structurelles des établissements français d'enseignement supérieur ne peuvent se comprendre sans une mise en perspective historique, qui fait ressortir à la fois la négligence dans laquelle a longtemps été tenue l'université en France et le manque d'adaptabilité des facultés aux évolutions sociales et intellectuelles.

## **UNE EXCEPTION FRANÇAISE : LE DUALISME DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

Il faut le noter d'emblée : les universités ne constituent qu'une fraction de l'enseignement supérieur français, qui est certes la plus importante, mais qui n'exerce pas sur les autres filières une domination écrasante. Lors de l'année universitaire 2006-2007, 2,3 millions de Français poursuivaient des études supérieures ; parmi eux, 57 % seulement se trouvaient inscrits à l'université, contre 43 % qui étudiaient dans l'une des filières extérieures à l'université, à savoir les grandes écoles (qui n'ont d'ailleurs aucune définition légale) et les classes qui y préparent, les grands établissements, les STS, ou sections de techniciens supérieurs, et les IUT, les instituts universitaires de

technologie qui, en dépit de leur nom et de leur rattachement administratif, n'appartiennent pas à l'université *stricto sensu*.

Il s'agit là d'une situation tout à fait originale. Dans les pays comparables, il n'est pas rare que des structures se développent en dehors des universités et les concurrencent, notamment en délivrant des formations techniques ou professionnelles innovantes ; mais nulle part ailleurs qu'en France les établissements d'enseignement supérieur extérieurs à l'université n'ont acquis une telle importance, sur le plan quantitatif mais aussi qualitatif et symbolique : l'université française est structurellement faible parce qu'elle n'a pas le monopole du savoir de haut niveau et de la formation des élites. Pour le philosophe Alain Renault, le dualisme de l'enseignement supérieur constitue même le « péché originel » du système français, celui qui se trouve à l'origine de toutes les faiblesses ultérieures : dès lors que les élites sont formées dans les grandes écoles, comme c'est le cas en France depuis le XIX<sup>e</sup> siècle au moins, les pouvoirs publics n'ont guère intérêt à réformer, à restructurer et à renforcer les universités. Ils tendent tout naturellement à s'en désintéresser [Renaut, 2003].

Les grandes écoles ne se sont pas développées par hasard. Elles ont été voulues par le pouvoir central, sans réel souci de cohérence mais avec une continuité historique frappante. Par-delà la diversité des régimes politiques, l'État en France s'est toujours méfié des universités ; quand il ne les ignorait pas purement et simplement, il semble s'être ingénié à leur créer des concurrents. À l'inverse, l'université a lutté, dès sa naissance au XIII<sup>e</sup> siècle, pour garantir son indépendance, et même pour s'affirmer comme un contre-pouvoir ; comme l'a souligné l'historien Jacques Le Goff, l'université médiévale, retranchée sur la montagne Saint-Genève, s'est volontairement coupée du reste de la cité, en s'opposant à la fois aux quartiers marchands de la rive droite et au monde de la noblesse installé sur l'île de la Cité [Le Goff, 1957].

En 1530, François I<sup>er</sup> créait la première des grandes écoles, le Collège de France, en grande partie contre la Sorbonne. Son objectif était de faire enseigner les disciplines nouvelles inspirées par l'humanisme et de fournir à l'administration les cadres dont elle avait besoin. Le mouvement s'amplifia au XVIII<sup>e</sup> siècle, avec la naissance des « écoles spéciales », des établissements professionnels d'un type nouveau : l'École des ingénieurs-constructeurs des vaisseaux royaux en 1741, l'École des ponts en 1747, l'École royale du génie en 1748, celle des Mines en 1783, tandis qu'émergeait progressivement l'École des arts et métiers dans les années 1780. La Révolution poursuivit l'œuvre de l'Ancien Régime. Par la loi du 15 septembre 1793, la Convention n'hésita pas à supprimer toutes les universités – une décision inouïe, qui resta sans exemple dans le monde jusqu'à la Révolution culturelle chinoise –, car elle les assimilait aux corporations cléricales honnies. En 1794, elle institua deux nouvelles écoles, promises au plus brillant avenir : l'École centrale des travaux publics, future École polytechnique, et l'École normale supérieure.

Tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, rien ne vint vraiment contrarier cette tendance : l'École navale et l'École supérieure de commerce de Paris naquirent en 1819, l'École des chartes en 1821, l'École centrale de Paris en 1829. En 1848, la II<sup>e</sup> République échoua à fonder une École nationale d'administration, qui aurait gravement concurrencé les facultés de droit – il faudra attendre pour cela 1945 –, mais cette idée, née au XVIII<sup>e</sup> siècle, continua de faire son chemin. Surtout, la création par Émile Boutmy de l'École libre des sciences politiques, en 1872, puis celle de l'École des hautes études commerciales (HEC) par la Chambre de commerce de Paris, en 1881, privèrent les universités de la formation des nouvelles élites sociales.

Après la Seconde Guerre mondiale, des grandes écoles furent instituées pour former les cadres de la fonction publique (École nationale d'administration, École nationale de la météorologie, École nationale de la santé publique, École

nationale des travaux publics de l'État, École nationale de l'aviation civile, etc.) tandis que les écoles commerciales ou d'ingénieurs s'intéressaient même à la formation des personnels d'exécution. En 1966 apparurent les IUT. Dans l'esprit de leurs auteurs, ils devaient contribuer à renforcer les facultés ; dans les faits, ils aboutirent à dévaloriser encore davantage l'enseignement universitaire traditionnel. À la séparation entre écoles et universités s'ajoutait désormais une coupure entre formations professionnelles courtes et facultés.

Par-delà leur extrême diversité, toutes ces écoles ont pour trait commun de sélectionner leurs étudiants : que ce soit en raison d'un manque de moyens initial, pour garantir à leurs élèves des débouchés fiables ou conformément à une idéologie méritocratique, elles ont mis en place des concours qui, en retour, ont légitimé leur place dans la société et leur ont rapidement conféré un prestige certain. Elles ont aussi inventé, bien avant l'université, des systèmes de bourses susceptibles d'attirer les meilleurs éléments de chaque génération. Le succès professionnel de leurs élèves, souvent favorisé par l'existence de réseaux d'anciens ou de cercles de solidarité actifs, a rejailli sur elles et achevé de les conforter dans leur vocation. Peu à peu, les élites du pays se sont coupées de l'université – aujourd'hui encore, elles la connaissent souvent fort mal et s'efforcent d'en tenir éloignés leurs enfants.

Enfin, l'État a fait subir aux universités une autre amputation, peut-être aussi grave que la précédente : avec la création en 1939 du CNRS, le Centre national de la recherche scientifique, qui fédérait les multiples organismes de recherche nés depuis le début du siècle, l'investigation de haut niveau a quitté partiellement les universités. Comme l'a souligné Alain Renaut, la transmission du savoir se trouvait officiellement séparée de sa production [Renaut, 2003]. L'après-Seconde Guerre mondiale a amplifié cette tendance, avec la naissance, en dehors de l'université, de l'ORSOM (l'Institut de recherche sur l'outre-mer) en 1944, du CEA (le Commissariat à l'énergie atomique), en 1945, de l'INRA (l'Institut national de la recherche agrono-



mique), la même année et de l'INSERM (l'Institut national de santé et de la recherche médicale) en 1960, entre autres organismes.

Dans le même temps, l'université ne recevait pas les moyens qui lui auraient permis de combler son retard scientifique. Il fallut attendre 1958 pour que la deuxième faculté des sciences soit ouverte à Orsay, 1965 pour que l'université de Jussieu soit construite et 1965 pour que le premier CHU soit ouvert... Certes, d'importants correctifs ont été apportés depuis les années 1960, avec notamment la mise en place des écoles doctorales et la constitution de nombreuses équipes de recherche mixtes avec le CNRS ou d'autres institutions de recherche. Reste que le prestige social de l'université française avait subi un nouveau coup ; partiellement coupée de la recherche, elle ne pouvait rivaliser avec les établissements étrangers.

Il serait toutefois inexact de présenter l'université comme la victime permanente d'un État trop interventionniste et systématiquement hostile. Les facultés portent leur part de responsabilité dans leur propre faiblesse. C'est souvent leur manque d'ouverture et d'imagination qui a obligé les pouvoirs publics ou la société civile à développer des structures parallèles. Comme l'a rappelé Claude Allègre, les universitaires, divisés en disciplines rivales, ont toujours eu tendance à privilégier leurs propres spécialités, voire à transformer celles-ci en chasses gardées [Allègre, 1993]. De là un certain conservatisme : les disciplines nouvelles ou qui donnaient une perspective originale aux enseignements traditionnels furent souvent mal accueillies des universités, parce qu'elles induisaient une nouvelle répartition du pouvoir intellectuel. Les grandes écoles permirent de développer des savoirs qui ne trouvaient pas leur place dans les structures universitaires : au XVI<sup>e</sup> siècle, le Collège de France cultiva l'humanisme ; au XVIII<sup>e</sup> siècle, les Mines et les Ponts développèrent les sciences de l'ingénierie ; au XIX<sup>e</sup> siècle, l'École pratique des hautes études importa les méthodes de la recherche allemande ; dans les années

1950, la mécanique quantique, à laquelle ne croyaient pas les professeurs de la Sorbonne, trouva refuge au Centre d'études nucléaires de Saclay; dans les années 1960, la biologie moléculaire se développa à l'Institut Pasteur, les sciences sociales à l'EHESS, la tectonique des plaques à l'Institut du globe de Paris, l'économie mathématique à l'INSEE... On pourrait sans peine multiplier les exemples.

À ces funestes choix intellectuels s'ajoute le dédain traditionnel de l'université pour la formation professionnelle et les disciplines pratiques – encore jugées aujourd'hui par certains universitaires comme « ancillaires ». Au Moyen Âge, Abélard, à qui l'on proposait d'exercer un métier manuel pour sortir de la misère où il se trouvait plongé, avait refusé avec hauteur et précisé qu'« étant intellectuel, [il] ne pouv[ait] travailler » [Allègre, 2003]. À cet égard, la continuité de pensée des universitaires est frappante, même s'il faut reconnaître que cet aristocratism est largement partagé dans la société française, comme en témoigne le choix des jeunes (et de leurs familles), qui dédaignent les baccalauréats professionnels et technologiques.

L'université a trop longtemps considéré que son rôle se limitait à transmettre un savoir théorique et à apprendre aux étudiants à raisonner juste. Aussi formait-elle seulement des professeurs destinés à remplacer leurs maîtres, exception faite, toutefois, des facultés de médecine et de droit qui, depuis toujours, ont entendu former aussi des médecins et des juristes. C'est le refus de l'université d'enseigner la gestion qui conduisit les chambres de commerce et d'industrie à créer les écoles de commerce et de nombreuses écoles d'ingénieurs, ou encore les ministères de l'Agriculture et de la Marine à mettre en place leurs propres établissements d'enseignement supérieur. De même, le CNAM, le Conservatoire national des arts et métiers, fut institué pour prendre en charge la formation continue des travailleurs. Au XX<sup>e</sup> siècle, le poids supposé du marxisme dans l'université rendit encore plus impensable la formation de cadres destinés aux entreprises capitalistes.

Ce préjugé n'a peut-être pas totalement disparu du monde universitaire.

Quoi qu'il en soit des responsabilités des uns ou des autres, le dualisme demeure le fait essentiel du système français d'enseignement supérieur, à l'horizon duquel il importe de penser toutes les tentatives de réforme; il fait l'objet de débats après et incessants depuis la III<sup>e</sup> République au moins.

■ UN DÉBAT ANCIEN : LA CRITIQUE DU DUALISME  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS  
■ PAR MARC BLOCH DANS *L'ÉTRANGE DÉFAITE*  
■ (ÉCRIT EN 1940-1941)

Flash

« L'enseignement supérieur a été dévoré par les écoles spéciales, du type napoléonien. Les Facultés même ne méritent guère d'autre nom que celui-là. Qu'est-ce qu'une Faculté des Lettres, sinon, avant tout, une usine à fabriquer des professeurs, comme Polytechnique une usine à fabriquer des ingénieurs ou des artilleurs? D'où deux résultats également déplorables. Le premier est que nous préparons mal à la recherche scientifique; que, par suite, cette recherche chez nous périclite. Interrogez à ce sujet un médecin, par exemple, ou un historien; s'ils sont sincères, leurs réponses ne différeront guère. Par là, soit dit en passant, notre rayonnement international a été gravement atteint: en beaucoup de matières, les étudiants étrangers ont cessé de venir chez nous, parce que nos universités ne leur offrent plus qu'une préparation à des examens professionnels, sans intérêt pour eux. D'autre part, à nos groupes dirigeants, trop tôt spécialisés, nous ne donnons pas la culture générale élevée, faute de laquelle tout homme d'action ne sera jamais qu'un contremaître. Nous formons des chefs d'entreprise qui, bons techniciens, je veux le croire, sont sans connaissance réelle des problèmes humains; des politiques qui ignorent le monde; des administrateurs qui ont l'horreur du neuf. À aucun nous n'apprenons le sens critique, auquel seuls (car ici se rejoignent les deux conséquences à l'instant signalées) le spectacle et l'usage de la libre recherche pourraient dresser les cerveaux. Enfin, nous créons, volontairement, de petites sociétés fermées où se développe l'esprit de corps, qui ne favorise ni la largeur d'esprit ni l'esprit du citoyen.

Le remède? Une fois de plus, il faut, dans ce premier schéma, renoncer au détail. Disons seulement, en deux mots, que nous demandons la reconstitution de vraies universités, divisées désormais, non en rigides facultés qui se prennent pour des patries, mais en souples groupements de disciplines ; puis, concurremment avec cette grande réforme, l'abolition des écoles spéciales. À leur place, quelques instituts d'application technique permettant la préparation dernière à certaines carrières : après, toutefois, un passage obligatoire dans les universités. Pour achever la formation particulière d'une certaine catégorie d'ingénieurs, l'École des ponts et chaussées, par exemple, est indispensable ; affaire d'Université, la préparation scientifique générale n'a pas de raison d'être donnée dans une école entre cloisons étanches, comme Polytechnique. »



## **D**ES UNIVERSITÉS DURABLEMENT PRIVÉES D'AUTONOMIE

Les universités se trouvaient d'autant moins armées pour résister à la concurrence des grandes écoles et des instituts de recherche que, jusqu'à une période récente, l'État les tenait dans une étroite dépendance. Leur histoire s'apparente à une « longue marche » vers l'autonomie, pour reprendre le titre de l'ouvrage stimulant de Christine Musselin [2001]. On pourrait même parler de longue marche vers l'existence tant, jusque dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les universités restèrent des structures souples, presque purement formelles et en grande partie dépourvues de gouvernement.

Après la Révolution, qui avait supprimé d'un trait de plume les universités, Napoléon I<sup>er</sup> recréa les facultés selon des principes centralistes et absolutistes. Il institua un Conseil de l'instruction publique, lointain ancêtre du moderne Conseil national des universités (CNU), chargé de gérer la carrière des professeurs, discipline par discipline. La mission assignée à

l'enseignement supérieur se trouvait limitée à la collation des grades. « L'université n'a pas seulement pour objet de former des orateurs et des savants ; avant tout, elle doit à l'Empereur des sujets fidèles et dévoués » indiquait benoîtement la circulaire du 4 avril 1811. Dans chaque académie, cinq facultés (droit, lettres, sciences, médecine, théologie) dispensaient l'enseignement supérieur, mais aucune instance ne coordonnait ces différentes facultés : chaque discipline s'organisait librement, sous le seul contrôle du centre, ce qui favorisa le corporatisme. Enfin, Paris dominait la province : les carrières des professeurs, patiemment construites, s'achevaient avec une chaire en Sorbonne [Allègre, 1993]. En dépit d'adaptations superficielles, ce système perdura tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. L'enseignement dispensé était rarement d'une grande qualité, ce qui favorisa la montée en puissance des grandes écoles.

La III<sup>e</sup> République, qui imputait la défaite de 1870 à la supériorité intellectuelle de la Prusse, entreprit de rapprocher l'université française du modèle défini par Wilhem von Humboldt. Celui-ci avait réorganisé au début du siècle l'université de Berlin en s'efforçant de réconcilier recherche fondamentale et enseignement pratique. Selon lui, c'est justement parce qu'elle ouvrait sur un savoir théorique que l'université pouvait contribuer à « l'éducation morale de la nation ». La réaffirmation du rôle social des universités devait écarter la double menace d'une théorie coupée de toute perspective pratique et d'une pratique séparée de toute réflexion théorique [Renaut, 2003].

La République accomplit un effort financier considérable en faveur des universités et tenta d'en faire des structures dignes de ce nom : la loi de 1896 réunit les facultés de chaque académie en universités, sous l'autorité d'un recteur nommé. Toutefois, la réforme montra vite ses limites. Le rôle du recteur resta largement honorifique, d'autant qu'une loi de 1885 avait donné la personnalité juridique aux facultés et institué, à la leur tête, des doyens élus par leurs pairs, puis nommés direc-

tement par le ministre. Les doyens l'emportèrent vite sur les recteurs et firent perdurer les schémas hérités de la centralisation napoléonienne. L'université ne devait plus être réformée avant 1968 [Musselin, 2001].

Une telle organisation avait pour effet de limiter au strict minimum les contacts entre les professeurs de disciplines différentes. Elle favorisait les logiques corporatistes et verticales, doyens et facultés s'entendant avec l'administration centrale pour s'opposer à la définition d'une politique universitaire qui aurait réduit leur influence. Dans ce que Claude Allègre a qualifié de « république des professeurs » et l'historienne Christine Musselin de « république des facultés » le pouvoir se trouvait concentré entre les mains de quelques mandarins, qui cogéraient, dans la plus grande opacité, leur discipline avec le ministère. Leur pouvoir était d'autant plus absolu qu'ils étaient peu nombreux – on comptait en 1968 un professeur pour dix enseignants non-professeurs – et contrôlaient les recrutements. De très longues thèses maintenaient les assistants et maîtres-assistants dans une situation de dépendance souvent mal vécue par les intéressés. Aux inégalités de statut s'ajoutaient de vives tensions entre les facultés de Paris et celles de la province. Particulièrement divisés, absorbés par leurs conflits internes, peu attentifs aux attentes de la société, les universitaires pouvaient difficilement obtenir les moyens supplémentaires nécessaires à la modernisation de leur institution.

La crise de mai 1968 fondit sur une université qui n'avait guère évolué depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Elle traduisait la soif de changement d'étudiants de plus en plus nombreux, mais aussi la colère des assistants et maîtres-assistants soumis aux pesanteurs de l'institution et aux caprices des « mandarins », c'est-à-dire des professeurs d'université alors tout-puissants [Allègre, 1993]. Après la crise de mai, de multiples propositions de réformes, parfois confuses ou utopiques, émergèrent. La loi dite « Edgar Faure » du 7 novembre 1968 tenta de traduire juridiquement ce foisonnement. Elle supprima les

chaires et les facultés, pour leur substituer les UER, ou unités d'enseignement et de recherche, les ancêtres des actuelles UFR, ou unités de formation et de recherche. Elle autorisa le recrutement de professeurs associés extérieurs à l'institution. Elle créa sur des campus uniques des universités pluridisciplinaires, autonomes sur le plan pédagogique et disposant de services mutualisés pour l'ensemble des disciplines; les étudiants se voyaient ainsi invités à suivre des cursus plus divers. À Paris, au lieu de cinq facultés isolées émergèrent treize universités pluridisciplinaires, hélas fâcheusement désignées par des numéros, à la façon des régiments... Dans le même temps, de nombreux postes de professeurs furent créés, en rupture avec le malthusianisme de la période précédente: en 1970, la proportion des professeurs d'université par rapport aux non-professeurs était de quatre pour dix. C'était la fin de la « république des facultés », dont les racines plongeaient jusqu'au Moyen Âge.

Edgar Faure introduisit à l'université le principe de la participation, alors fort à la mode; le gouvernement des nouvelles structures ne devait plus être l'apanage des professeurs de haut rang, mais s'ouvrir aux autres enseignants, aux personnels administratifs, aux étudiants et à des personnalités qualifiées. Il plaça à la tête des universités, au lieu des recteurs nommés par le ministre, des présidents élus par toute la communauté universitaire mais, hélas, par le biais de collègues représentant les divers intérêts en présence.

L'ambitieuse réforme portée par Edgar Faure ne permit pas de doter les universités d'une authentique autonomie. Son principal défaut était de ne pas rompre avec le corporatisme dans l'organisation de l'université. Son application donna lieu aussi à un certain nombre de retours en arrière, les mandarins nostalgiques de leur pouvoir s'entendant avec l'administration centrale pour rogner la marge d'action des universités [Musselin, 2001]. Il est vrai que le climat très conflictuel de l'après-1968 tendait à paralyser les conseils universitaires, qui devinrent des lieux de prises de position, de déclarations

d'intention ou de contestation plutôt que des espaces d'élaboration des décisions collectives. Naturellement, les traditionnels conflits entre les disciplines, les spécialités, les corps universitaires (professeurs *versus* maîtres de conférences, en particulier) et, désormais, les collègues, s'ajoutèrent aux clivages politiques.

Pour les universités, la solution de facilité était alors de laisser le ministère trancher. Les présidents émanant des conseils se concevaient d'ailleurs davantage comme des *primus inter pares* que comme des *managers* ; aux termes de la loi, ils n'étaient pas immédiatement rééligibles, ce qui entrava beaucoup leur action. Enfin, les carrières continuèrent à être cogérées par l'État et les représentants des différentes disciplines, par le biais du Conseil national des universités.

Si les structures universitaires furent profondément transformées en 1968, il n'en alla pas de même des directions de l'administration centrale, qui perpétuèrent les habitudes héritées d'un long passé. La loi Faure autorisa la création de diplômes d'établissements, mais elle ne supprima pas les diplômes nationaux, dont l'habilitation constitue depuis toujours, avec la réglementation, le principal levier d'action du ministère. Ces habilitations, en effet, sont délivrées, dans une certaine opacité, par des experts de chaque discipline qui sont nommés par le ministère mais sans que leur identité soit officiellement connue ni leur influence exactement mesurée. Les « experts » se prononcent *ex ante* sur une maquette pédagogique ; celle-ci détermine le budget de fonctionnement des universités, en même temps que sa répartition entre les différentes filières. Les choix propres des universités n'ont guère d'influence sur ces tractations.

Après 1968, toutes les grandes lois sur l'enseignement supérieur – loi Faure, loi Sauvage, loi Savary de 1984, etc. – traitèrent de l'organisation des universités, le plus souvent pour modifier à la marge les subtils équilibres de la démocratie universitaire. Aucune pourtant ne remit en cause les principes essentiels du