

Contribution Université Paris 8

Présentation du projet de contribution

Si l'Université Paris 8 a choisi de présenter une contribution aux Assises de l'ESR malgré les perplexités légitimes que pouvait susciter leur organisation, c'est pour deux raisons. Tout d'abord, il nous a paru nécessaire de se ressaisir de questions apparemment réglées et de mettre en perspective des notions et des mots-clés que l'on a intégrés dans le discours sur l'ESR de façon un peu rapide, (professionnalisation, autonomie, innovation, interdisciplinarité, appel à projet, politique d'excellence, bonne gouvernance, compétences etc.). Ensuite, nous pensions que Paris 8 pouvait contribuer de manière originale au débat et souhaitions formuler quelques propositions participant des transformations actuellement à l'œuvre dans l'université française.

Les 3 séances, menées respectivement sur le cœur de métier de l'ESR, la notion de réussite et la communauté universitaire ont permis des confrontations intéressantes, en dépit de la faible participation (moins de quarante personnes sur l'ensemble). Nous avons ainsi cru nécessaire de proposer, d'abord aux quatre conseils, puis à l'ensemble de la communauté une contribution sur la question de la réussite (et pas seulement de la réussite en licence), ce qui nous permettra d'ailleurs d'aborder à l'occasion la conception des métiers de l'université, du lien entre enseignement et recherche (notamment pour les LSHS) et, enfin, la recherche d'une nouvelle cohésion de la communauté universitaire.

Nous n'oublions pas que notre université a, dès 2007, exprimé majoritairement un désaccord profond à l'égard des principes qui régissent la LRU, et notamment de la logique qui régit le passage aux RCE. Nous demeurons hostiles à la philosophie de cette loi et pensons que si elle devait être amendée par l'actuel gouvernement, il faudrait que ce soit au minimum à partir d'amendements profonds, réformant de façon radicale les dispositifs engagés afin d'en limiter les effets pervers avérés, notamment la concurrence généralisée et paupérisation avérée de la plupart des universités. Plus encore qu'il y a quatre ans, il nous semble nécessaire de réformer l'organisation de la communauté universitaire, les logiques de partage des ressources, l'organisation territoriale de la carte universitaire... De simples corrections de surface seraient parfaitement insuffisantes. Il faut repenser en profondeur et à nouveaux frais l'université autour de ce que doivent être ses missions et de ce que l'on veut préserver ou promouvoir de son rôle dans un service public d'enseignement supérieur.

Cette contribution, limitée dans son propos, a autant pour fonction de nourrir un débat à l'intérieur de nos murs que de participer à ce débat national, d'y faire part d'un point de vue qui, conformément à la tradition de notre université qui privilégie l'expérience et considère que c'est à partir de ce socle-là que se construit l'analyse d'un système, s'emploie à exprimer une position singulière impliquant une remise en cause des référents traditionnels à partir desquels la question de la réussite – et derrière elle la mission des universités – est habituellement posée.

Projet de contribution /

Quelle réussite et pour quoi faire ?

Au cours de la dernière décennie, la communauté universitaire de notre établissement, dans toutes ses composantes et toutes ses formations, s'est opposée avec toute la vigueur dont elle pouvait disposer à la loi dite LRU, notamment car l'autonomie qu'elle était supposée préconiser nous a semblé contraire à l'idée d'autonomie pédagogique qui a prévalu dans notre histoire, mais aussi car elle engageait une concurrence entre établissements universitaires, mais aussi au sein de chaque établissement, qui nous semble compromettre durablement une authentique réussite de nos étudiants, non seulement en licence, mais aussi en master et doctorat. C'est la raison pour laquelle nous avons voulu préciser ce que nous entendions défendre comme perspectives au titre de cette réussite.

L'une des thématiques retenues lors des assises territoriales en Ile de France a été « la réussite en licence ». Personne ne songerait à remettre en cause l'idée selon laquelle, au premier rang des missions de l'université, se trouve effectivement le devoir de porter le plus grand nombre des étudiants à la *réussite* dans leurs études. Pourtant, au-delà de ce lieu commun, il est sans doute nécessaire de préciser ce qui peut être placé dans ce mot.

Membres d'une université implantée dans l'une des banlieues les plus populaires de France, nous n'ignorons rien des enjeux cruciaux impliqués par cette question de la réussite et nous nous voyons contraints de jouer un rôle d'amortisseur de contradictions sociales dont nous ne devrions pas être comptables. Nous n'ignorons pas non plus à quel point cette réalité complexe est le produit d'une diversité de faits dont une partie conséquente échappe à notre capacité d'action. Comment, par exemple, mesurer les effets de la présence de cursus sélectifs tels que les classes préparatoires qui d'un côté cherchent à attirer les lycéens dont le niveau de résultats permet d'envisager l'intégration la plus immédiate dans un cursus universitaire, et les IUT qui, de l'autre côté, en lieu et place d'accueillir les lycéens issus des bacs techniques, les renvoient trop souvent vers des cursus universitaires généralistes pour lesquels ils n'ont reçu quasiment aucune formation préalable ? Par ailleurs, alors que le discours du « bon apprentissage » est régulièrement opposé aux universités, comment mesurer le refus qui émane d'une grande majorité d'entreprises quand il s'agit de valoriser en leur sein une formation universitaire, tant initiale que continue ? Et enfin, comment mesurer l'impact de toute évolution des méthodes pédagogiques pour des formations dont les taux d'encadrement dépassent toute capacité raisonnable d'accueil, et ceci dans les disciplines les plus demandées par les nouveaux étudiants, c'est-à-dire aussi les plus sujettes à devoir organiser des procédures individuelles de réorientation ?

Au-delà de ces problèmes non négligeables, la question demeure cependant entière de définir quelle réalité nous entendons par ce terme de réussite, y compris sans la limiter à un niveau déterminé (la licence). De quoi s'agit-il ? De l'obtention d'un diplôme ? De l'insertion professionnelle ? D'un accès à un niveau de connaissances ? De l'acquisition de savoir-faire et de méthode ?

Une pensée paresseuse et consensuelle, soutenue par des totems jamais questionnés comme la « professionnalisation » ou des lamentations sur « l'échec en licence », tend à affirmer que c'est un peu de tout cela dont il s'agit. Et comme nous avons pris l'habitude de raisonner par quotient numérique (eux-mêmes susceptibles de justifier des arbitrages), on nous demande de

produire des indicateurs supposés donner une idée plus ou moins précise de la « réussite » de nos étudiants. Ce faisant, on oublie quelques distinctions, indispensables pour qui veut vraiment se confronter à la réalité concrète qui est engagée dans l'hétérogénéité des parcours étudiants sous le nom de réussite.

Réussite comme obtention du diplôme

La réussite, donnée sous la forme d'un taux, se réduit le plus souvent à comparer des nombres d'étudiants ayant obtenu leur diplôme. La chose peut même être affinée en tentant de déterminer combien d'étudiants ont obtenu le diplôme pour lequel ils avaient initialement opté, combien se sont retirés d'un cursus pour préparer un autre diplôme ou pour passer un concours. Il est plus difficile de savoir combien d'étudiants ont été contraints d'opter pour une réorientation – la contrainte étant elle-même soumise à des jeux d'interprétation complexes – ; plus difficile, pour ne pas dire impossible de déterminer combien ne sont pas même autorisés à suivre le cursus de leur choix. **Le taux de réussite aux diplômes, comme indice prioritaire déterminant la qualité d'une formation, porte en lui un appel implicite à une sélection qui ne dit pas son nom.** Cette réussite là se nourrit fatalement d'une anticipation d'échecs que l'on aura le talent ou le tact d'éviter en usant des ressources offertes par l'échelon inférieur (lycée pour les licences ; 1^{er} cycle pour les masters) pour orienter activement ses élèves ; autrement dit pour les dissuader d'entrer dans des filières pour lesquelles il serait statistiquement avéré que leur échec y est probable. Ignorer ce taux de réussite au diplôme serait totalement inconséquent, une faute vis-à-vis des étudiants qui s'inscrivent dans nos formations. Mais il ne saurait constituer une source de renseignement que dans la mesure où : 1) l'université se dote de moyens pour assurer un suivi des étudiants dans leur cursus, notamment afin de faire la part entre les contraintes économiques, les choix individuels et les raisons pédagogiques qui ont conduit au retrait de scolarité ; 2) ces taux sont pensés sous une forme dynamique impliquant non pas des présélections mais des mesures d'accompagnement telles que des semestres propédeutiques, dédoublements de cours, tutorats, qui ont toutes un coût.

Réussite comme insertion professionnelle

La réussite s'exprime aussi par l'invocation de taux d'insertion professionnelle. Moins que quiconque nous ne négligeons les réalités économiques qui font qu'une majorité des étudiants a pour principal objectif de s'insérer dans le corps social en accédant à un métier. Mais là aussi, on a beau affiner les indices, on se retrouve fatalement devant la question de savoir ce qu'est une insertion professionnelle « réussie » ? Un emploi obtenu. Mais quel emploi ? Quel statut d'emploi ? Un emploi en adéquation avec le diplôme ? Mais comment se mesure une telle adéquation dans la plupart des disciplines constituant les LSHS dès lors qu'on laisse de côté les métiers de l'enseignement ? Comment la mesurer pour les arts où la majorité des métiers se décline en intermittence ? Sauf à orienter tout diplôme vers un champ professionnel restreint, par exemple suivant le modèle des formations médicales, **la zone d'indétermination professionnelle impliquée par des études universitaires demeure (et c'est heureux) importante, et tout laisse à penser que la resserrer porterait atteinte non seulement à la qualité des études, mais aux exigences même d'un marché de l'emploi qui attend une plus grande capacité d'adaptation des nouveaux arrivants.**

Présumer que le temps de la formation et de la recherche universitaire puisse être homogène à celui de l'économie de marché et de ses exigences, avant même d'être une position qui relève d'un choix politique prêtant à discussion, relève d'une simple absurdité surtout si on l'agrément du nom d'« employabilité ». Dans cette perspective, l'enjeu majeur

est moins la difficile évaluation de la « réussite » immédiate dans la recherche d'un emploi correspondant à la formation reçue que la place centrale devant être accordée à la possibilité d'accès à une formation (universitaire) tout au long de la vie. Notre devoir est de ne jamais oublier que l'université est partie prenante de la *réussite* de la jeunesse présente dans un pays mais aussi, bien au-delà, qu'elle est un des principaux marqueurs de la *réussite* de la société qui y est organisée.

Réussite comme accès à la connaissance

La réussite impliquée par un accès à un niveau de connaissance, ou à l'acquisition de savoir-faire et de méthodes de travail, constitue assurément le cœur du métier de l'université depuis sa fondation, mais elle est aussi le domaine pour lequel toute évaluation demeure aléatoire, difficilement réductible à un indice. Le savoir, pour peu qu'il soit un authentique savoir, ne saurait se réduire à une liste d'items, irait-on jusqu'à produire une série hyperbolique pointant des compétences les plus mécaniques jusqu'aux formes les plus extravagantes de connaissances hautement spécialisées. Une des conséquences majeures de ce constat est que sans articulation de l'enseignement et de la recherche, y compris et surtout dans les premiers cycles universitaires, cette vocation première de l'université ne saurait être assumée. Du même coup, tout processus de secondarisation des universités ne peut avoir que des effets délétères et il convient de dire clairement que les projets de bloc -3/+3 pensant comme un ensemble pédagogique cohérent les trois années de lycée et les trois années de licence sont particulièrement préoccupants. Il en va de même des effets induits par les derniers arrêtés licence conduisant à une transdisciplinarité mal maîtrisée qui fait l'économie de la construction d'un socle disciplinaire préalable.

En outre, **le savoir dont il est ici question est par définition complexe et procède d'acquisitions singulières, d'appropriations qui sont en elles-mêmes des créations de savoir. Evaluer cette réussite là implique une dynamique consistant à interroger chaque projet d'étudiant dans ses attendus, ce qui implique que la place dévolue aux étudiants dans leur cursus ne soit pas celle d'un usager ou d'un consommateur, mais d'un sujet de plein droit.** Une saine évaluation de la réussite, dans un univers qui noue recherche et formation, induit de la sorte une réflexivité qui est en elle-même un résultat positif du travail accompli. Il est d'autant plus important, dans cette perspective, de trouver les solutions pour que soit mise en œuvre une politique de l'offre de formation qui délaisse les illusions du raisonnement sur les compétences pour penser en termes de production et de transmission de savoirs et de connaissance.

Réussite sous indicateurs

Enfin, les lieux communs convenus sur les indicateurs et la réussite ont des effets sur l'organisation de la communauté universitaire et sur les allocations de moyens sur lesquelles ils convient de revenir. Trop souvent considéré comme allant de soi, le rapport mécanique entre indicateurs, répartition des moyens et logiques managériales est en effet lourd de dérives avérées ou potentielles. Ainsi, il est évident que la complexification croissante et la multiplication des indicateurs a contribué à produire un groupe particulier de personnes au sein de l'université dont le premier rôle est de concevoir et de recueillir ces indicateurs afin d'en faire l'aune à laquelle mesurer toute proposition et tout projet. Assez curieusement, l'analyse contrastée que l'on peut faire de l'intérêt pédagogique et scientifique peut s'effacer ainsi devant la capacité à satisfaire les requisits d'homogénéisation d'une programmation

fondée sur les moyens disponibles suivant une sorte de « politique du chiffre » ministérielle, exigeant des « résultats ».

Cette situation est porteuse notamment

- d'un fossé grandissant entre les services centraux mettant en œuvre cette politique et les UFR (avec, par voie de conséquence, le risque d'une bureaucratisation croissante et d'une nouvelle hiérarchisation contribuant à scinder la communauté universitaire)

- d'un autre fossé entre les premiers cycles et les espaces où la recherche a encore droit de cité (les masters et surtout les doctorats) dans la mesure où ils sont mieux préservés des logiques de rationalisation par le chiffrage des résultats (la chose pouvant être accentuée par l'organisation des écoles doctorales qui ont de moins en moins de liens avec les UFR)

De fait, les entités administratives gérant l'université se sont à la fois spécialisées, technicisées et complexifiées au cours des dix dernières années. Elles se sont fragmentées entre formation et recherche, ce qui a opacifié de manière inquiétante la compréhension du sens des démarches et des objectifs pour tous les personnels, mais plus particulièrement pour des personnels administratifs et techniciens qui en ont la charge. L'hyperspécialisation des tâches fait ainsi courir le risque d'oublier que les différents pans de l'institution universitaire sont interdépendants et que toute personne employée par l'université n'a pas à faire avec des clients ou des usagers, mais avec des étudiants qui doivent être considérés comme des acteurs de leur formation.

Dans cette situation, il est besoin d'une nouvelle phase de mise en commun des expériences pédagogiques dans la perspective d'une adaptation constante aux étudiants qui sont les nôtres sans pour autant entrer dans une logique simpliste de remédiation. Cette adaptation suppose aussi une adaptation des rythmes imposés/proposés, la « réussite » ne relevant pas d'une temporalité univoque déterminée a priori (et ce pas seulement pour les premiers cycles : les limitations drastiques imposées aux thèses de doctorat ne tiennent ainsi guère compte des cas particuliers).

Jean-Louis Fournel (PU – Italien)

Eric Lecerf (MCF – Philosophie)