



Rapports

Mission d'étude et de proposition sur la culture générale dans les formations universitaires

Rapport d'étape – février 2002

Chargé de mission : Alain Renaut

Assistante : Ludivine Thiaw-Po-Une

TABLE

Préface	1
Introduction	7
I. Eléments pour un bilan	15
II. Argumentaire	32
III. Perspectives	47
IV. Propositions provisoires	56
V. Annexes	59
Annexe I : Relevé des éléments de cadrage	61
Annexe II : Culture générale vs culture du professionalisme. Remarques sur le débat anglophone	68
Annexe III : Un exemple de secteur de formation.	
Les formations juridiques	83
Annexe IV : Un exemple disciplinaire. Rénovation d'un Deug de philosophie	94
Annexe V : Eléments d'approche comparative. L'exemple de la formation initiale en psychologie (Paris X, Toulouse, Louvain, Montréal)	114

PREFACE

M. Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, m'a fait l'honneur de me confier, le 16 juillet 2001, une mission de réflexion et de proposition sur la manière dont devraient s'articuler, dans nos formations universitaires, les trois objectifs poursuivis par l'institution académique : "transmettre les savoirs spécialisés, promouvoir une culture générale et préparer les étudiants à l'exercice des professions les plus qualifiées".

Soucieux de conduire à bien cette mission, je me suis entouré d'une équipe restreinte de collaborateurs indispensables pour pouvoir rassembler la documentation nécessaire et confronter nos hypothèses à la faveur d'échanges aussi libres qu'efficaces. A cette équipe appartiennent Ludivine Thiaw-Po-Une, que le ministre a bien voulu mettre à ma disposition comme assistante, ainsi que deux de mes collègues universitaires, Patrick Savidan, maître de conférences à l'Université de Paris-Sorbonne, et Jean-Cassien Billier, agrégé de philosophie, qui, libéré désormais d'obligations d'enseignement jusqu'ici trop lourdes pour s'investir comme il l'entendait dans cette mission, ne nous rejoindra en fait que dans les prochains mois.

A l'aide de cette équipe, j'ai réfléchi à la fois aux échéances et au programme qui me paraissaient pouvoir être envisagés, ainsi qu'aux moyens requis pour les respecter. Un plan de travail a ainsi été élaboré et adressé au ministre dès l'automne, qui constituait un relevé des principaux aspects du calendrier envisageable et du dispositif, notamment en termes de moyens, permettant de tenir les dates indiquées d'une manière qui pût satisfaire à toutes les exigences de documentation, d'information et de collaboration requises par l'ampleur et la complexité de ce chantier.

Vis-à-vis de ce que prévoyait initialement ce plan de travail, le déroulement de la mission m'incite à prévoir quelques modifications. **Remis à la date prévue, le présent rapport d'étape se trouve, par son contenu, plutôt en avance, à certains égards, sur ce que nous en avions d'abord escompté** : il contient en effet d'ores et déjà, non seulement, comme nous l'avions envisagé, un état des lieux et un argumentaire suffisamment développé en faveur des objectifs de cette mission, mais aussi un relevé substantiel d'hypothèses et de propositions émises en vue d'y parvenir. Cette progression de notre réflexion, dont nous sommes redevables à la disponibilité et à la générosité intellectuelle des collègues ou acteurs du monde universitaire que nous avons pu rencontrer¹, m'incite esquisser, pour la seconde phase de cette mission, une procédure qui, si elle recevait l'agrément du ministre, pourrait être la suivante.

. **Nous souhaiterions que ce rapport d'étape puisse être rapidement diffusé comme tel, accompagné d'un appel à informations, observations**

¹ Je prends la liberté de nommer quelques-uns de ceux avec lesquels, formelle ou informelle, orale ou écrite, la discussion sur les questions relevant de notre mission a été particulièrement féconde : André Adoutte (Orsay), Bernard Alluin (Conseiller du Ministre), Daniel Andler (Paris-IV), François Azouvi (EHESS), Jean-Michel Berthelot (Paris-V), Gilles Bertrand (Président du Conseil national d'évaluation), Jean-Michel Besnier (Université de technologie de Compiègne), Josyane Boulad-Ayoub (Montréal, UQAM), Ridha Chennoufi (Université de Tunis), Lambros Couloubaritsis (Bruxelles, ULB), Francine Demichel (Directrice de l'enseignement supérieur), Pascal Engel (Paris-IV), Mme Engelhart (Paris-X), Luc Ferry (Paris-VII, Président du Conseil National des Programmes), Jean-Marc Ferry (Bruxelles, ULB), Jürgen Habermas (Francfort), Małgorzata Kowalska (Varsovie), Blandine Kriegel (Paris-X, Chargée de mission sur la professionnalisation des troisièmes cycles), Charles Larmore (Chicago), Robert Legros (Caen), M. Lichnewsky (Président du jury d'agrégation de mathématiques), M. Méry (Président de l'université d'Orléans-Tours), Patrice Meyer-Bisch (Fribourg, Suisse), Françoise Mélonio (Paris-IV), Georges Molinié (Troisième Vice-président de la Conférence des présidents d'université), Mélika Ouelbani (Tunis), André Pessel (Inspecteur général honoraire) Joachim Pissaro (Princeton), Petros J. Pararas (Athènes), Lukas K. Sosoé (Luxembourg), Daniel Tanguay (Ottawa), Pierre-Henri Tavoillot (Conseiller technique du ministre), Charles Taylor (Mac Gill, Montréal), Claudine Tiercelin (Paris-XII, Présidente du jury d'agrégation de philosophie), Alain Touraine (EHESS), Jacques Treiner (Paris-VI), Michel Troper (Paris-X), Heinz Wisman (EHESS et Heidelberg).

et suggestions, auprès des instances représentatives et des présidents d'université. Ainsi pourrions-nous recevoir dans les mois qui suivront, en retour d'une telle diffusion, un matériel important et diversifié. **C'est à recueillir et à intégrer les éléments de ce retour, à organiser aussi une série de réunions d'échange autour des hypothèses et propositions figurant dans ce rapport, que nous voudrions consacrer une partie de nos prochains efforts.** Nous souhaiterions aussi pouvoir nous appliquer de façon durable, dans le cadre de cette mission et peut-être même au-delà, à recenser, analyser et apprécier toutes les initiatives qui, prises ici ou là (par exemple à l'occasion de la rénovation des maquettes de Deug, de licence ou de maîtrise), pourraient nous être signalées par leurs auteurs comme témoignant d'une attention portée aux questions soulevées par le rapport.

Ce travail d'observation et, à la faveur du rapport définitif, de restitution des innovations venant s'inscrire dans le cadre que nous aurons esquissé requiert du temps, de façon qu'un mouvement de retour ait pu être impulsé et ait déjà eu lieu de façon significative. Il nous faut aussi mieux tenir compte, désormais, de la nécessité de **mener plus profondément un inventaire des solutions retenues à l'étranger** : cet inventaire, que la lettre de mission nous invitait à entreprendre, a été retardé en raison de la paralysie constatée jusqu'à ce jour dans l'attribution de réels moyens à notre mission. **Aussi souhaitons-nous, pour ces divers motifs, que le rapport définitif put être remis quelques mois plus tard que prévu.** La suggestion qui sera formulée ci-dessous (dans le relevé de propositions) de faire exister un **Observatoire de l'innovation universitaire**, prolongeant le travail entrepris dans la seconde partie de cette mission, s'inscrit clairement dans la procédure qui vient d'être ébauchée.

Ces divers attendus nous conduisent à retenir désormais les dates suivantes :

1. Rapport d'étape, rapport définitif

Février 2002 : remise d'un **rapport d'étape** sur l'état des lieux en France et sur les hypothèses qui animent la mission.

Fin 2003 : remise d'un **rapport définitif** consacré 1) à un bilan de la confrontation avec les orientations mises en œuvre dans les systèmes d'enseignement supérieur existant à l'étranger ; 2) à un bilan de la réception par la communauté académique des hypothèses et propositions destinées à améliorer l'équilibre entre les finalités des formations universitaires.

2. Manifestations accompagnant la mission

- Printemps 2002 : Publication de quelques éléments du rapport préliminaire sous la forme **d'un ouvrage d'Alain Renaut, intitulé Que faire des universités ?** (120 pages), aux éditions Bayard (20 mars 2002).
- Fin 2002 : **Remise pour publication par le CNDP de la partie documentaire du rapport d'étape**, augmentée d'une analyse et d'une synthèse des programmes des formations universitaires en France : documentation réunie sous la responsabilité de Ludivine Thiaw-Po-Une, assistante d'A. Renaut dans le cadre de cette mission ; présentation d'A. Renaut (accord du CNDP à obtenir).
- Printemps 2003 : Organisation d'un **colloque international de deux ou trois jours à l'Université de Paris-Sorbonne et/ou au Collège**

de France permettant de rassembler, sur le thème de la mission, des représentants des grands champs disciplinaires et des intervenants faisant l'inventaire des principales orientations mises en œuvre à l'étranger.

- Automne 2003 : **Publication des actes du colloque.**

INTRODUCTION

Dans la naissance médiévale de l'université, un rôle important fut assurément joué par la volonté que la "corporation réunissant des maîtres et leurs disciples" (universitas magistrorum atque scholarium) put avoir de favoriser des intérêts communs et de conquérir des privilèges. Ceux qu'on désigna bientôt comme les "manieurs de livres" étaient cependant animés aussi par un certain nombre de convictions. Les plus importantes furent relatives au savoir, aux conditions de sa production comme de son apprentissage.

Elles conduisirent les "universitaires" à estimer souhaitable que la formation des futures élites au savoir de haut niveau pût coïncider, dans les facultés de théologie, de droit et de médecine, avec une production de ce savoir lui-même : les enseignants seraient aussi des savants oeuvrant à édifier un savoir qu'ils transmettraient d'autant mieux qu'ils en seraient les auteurs, ou qu'ils seraient les acteurs de son renouvellement.

Une autre de ces convictions originaires engageait une certaine conscience de l'unité et de l'articulation internes des connaissances. Issus des découpages romains de l'enseignement, les "arts libéraux" (artes liberales) apparaissent définir les contours d'une première formation indispensable pour donner aux futurs clercs les bases communes de leurs savoirs. Cette conviction présida à une organisation enracinant les trois facultés supérieures de théologie, de droit et de médecine dans un tronc commun constitué par la faculté des arts ainsi entendus (grammaire, dialectique ou art de raisonner,

rhétorique ou art de parler et d'écrire, arithmétique, astronomie, géométrie, musique).

Ce lien entre la représentation du savoir et l'organisation universitaire dicta durablement les transformations de celle-ci. Quand l'institution, née dans l'orbite de l'Eglise, se laïcisa au fil de la modernité, c'est ainsi le projet d'une totalisation systématique des connaissances (universitas scientiarum) qui, enraciné philosophiquement dans l'esprit des Lumières, puis assumé politiquement, guida ce qui reste à ce jour sa plus impressionnante restructuration moderne : symbolisé en 1807 par la création de l'université de Berlin, le modèle allemand, qui façonna et fascina la conscience académique durant un siècle et demi, fut l'incarnation directe de cette foi en l'unité du savoir.

A travers les virages qui scendent son devenir, l'université ne cesse ainsi de requérir, du plus loin de son histoire, une vaste et profonde réflexion des savoirs sur eux-mêmes. Cette constante doit être prise au sérieux : par sa conception, par les finalités qu'elle se donne, par l'organisation qu'elle adopte, l'université réclame de ses responsables et de ses acteurs, à chaque époque, une vision claire des conditions de production et de progression de ces savoirs, ainsi que de la façon dont ils s'articulent les uns aux autres.

Parmi les facteurs susceptibles de lui permettre de rester fidèle à l'idée qui anima sa création, **l'université ne saurait pas davantage faire l'économie d'une conscience aiguisée des modalités selon lesquelles le savoir qu'elle transmet tout en le produisant peut venir s'inscrire dans l'esprit d'un temps.** Si le destin des savoirs est, à la faveur de leur renouvellement, de contribuer à structurer et à restructurer le rapport vécu que la conscience humaine entretient avec le monde et avec elle-même, le lieu

institutionnel qui tente de faire coïncider la production de la connaissance et sa transmission ne peut qu'intégrer à son fonctionnement le souci de l'insertion des savoirs au sein de l'époque. Au-delà de la formation des futurs savants, la transmission du savoir de haut niveau à un public plus large que celui des savants d'aujourd'hui et de demain participe d'un processus complexe, par lequel ce savoir s'édifie à partir de la culture et devient lui-même culture. En ce sens, il ne serait pas concevable que l'université ne s'interroge pas résolument sur ce rapport à la culture à travers lequel seulement elle assure auprès du savoir le service irremplaçable qui est le sien. C'est dans le cadre d'une telle interrogation que nous avons souhaité placer la réflexion dont nous étions chargés concernant l'articulation possible entre savoirs spécialisés et culture générale dans les formations universitaires.

Au demeurant une prise en compte mieux assumée des acquisitions de culture générale ne permettrait-elle pas seulement à l'Université de s'acquitter plus efficacement du service qu'elle assure auprès du savoir. A mesure que nous examinions sous cet angle le fonctionnement de nos établissements d'enseignement supérieur, la conviction s'est en fait forgée en nous que la question qui nous était posée ne saurait être isolée d'une interrogation plus vaste sur les finalités susceptibles d'être reconnues, en France, à l'institution universitaire.

Les particularités de notre système d'enseignement supérieur font en effet que les grandes écoles remplissent depuis longtemps une partie des fonctions traditionnelles de l'université, à commencer par celle du recrutement des élites. Un observateur américain aussi avisé des particularités de la société française que peut l'être Ezra Suleiman le soulignait il y a plus de vingt ans dans un ouvrage qui reste, sur la question, un classique : "Ce

sont les grandes écoles en premier lieu qui ont la responsabilité de former les élites françaises ”¹. Cette situation a sans doute ses vertus, elle a aussi ses revers. L'institution universitaire lui doit notamment de se heurter à des difficultés récurrentes pour conserver ou pour retrouver dans notre société la place claire qui lui revient : une place conforme aussi bien à la vocation qu'elle a héritée de son histoire qu'aux exigences de formation et de culture qui émanent de cette société et de ses puissantes transformations. Une prise en compte non complaisante de ces difficultés, et des inquiétudes légitimes qu'elles ne manqueront pas de susciter à plus ou moins brève échéance, passe par une interrogation dont les termes ne sauraient être durablement contournés : **comment faire en sorte qu'un héritage sédimenté dans ce qui distingue l'édifice universitaire d'autres secteurs de notre enseignement supérieur (les "grandes écoles", les Instituts universitaires de technologie, les écoles d'ingénieurs, les sections de techniciens supérieurs) puisse être mieux investi et réinvesti socialement ?**

L'univers où ce réinvestissement doit intervenir est certes très différent de celui où les universités s'étaient développées. Supprimées par la Convention (loi du **15 septembre 1793**), elles ne réapparurent institutionnellement qu'un siècle plus tard (loi du **10 juillet 1796**). Entre ces deux dates, qui marquent le siècle où la France crut pouvoir faire l'économie d'une institution qu'elle a contribué à inventer, l'environnement des universités avait été profondément transformé, du point de vue même de la production et de la transmission des savoirs : **un autre enseignement supérieur** était apparu et s'était développé largement, obéissant, dans le secteur des écoles, à de tout autres principes, aussi bien quant au recrutement des étudiants que pour ce qui touche aux objectifs de la formation. Ce qu'on désigna à la fin du XIXe siècle comme la “ question des universités ” en reçut

¹ E. Suleiman, Les Elites en France. Grands corps et grandes écoles (1978), trad. Par M. Meusy, Paris, Ed. du Seuil, 1979.

sa teneur propre et sans doute définitive : **est-il exclu que les universités puissent, dans ce contexte spécifiquement français, trouver une place digne de leur passé et clarifiée aussi bien socialement que culturellement ?** Question qui se pose nulle part ailleurs, mais qu'il faudra bien un jour nous poser franchement, c'est-à-dire publiquement, à nous-mêmes, puisque c'est nous qui avons ménagé les conditions très particulières de son surgissement. **Les considérations que développe l'argumentaire présenté par ce rapport d'étape en faveur d'un rééquilibrage, dans les formations universitaires, entre accès à un savoir spécialisé et acquisitions de culture générale procèdent du choix de faire face aux exigences de cette question.**

De fait, la place et le rôle de la culture générale dans le contenu des formations supérieures ont déjà donné lieu, dans un passé plus ou moins éloigné, à plusieurs des grands débats qui ont marqué l'histoire moderne de l'institution universitaire.

Ce fut le cas **dans la tradition française elle-même**. Lors de la tentative de refondation républicaine des universités, Louis Liard, l'un de ses principaux inspirateurs, en même temps que, à la direction de l'enseignement notamment, l'un de ses acteurs les plus marquants, argumenta fortement pour épargner aux nouvelles formations académiques les dérives de ce qu'il désigna comme le “spécialisme”. Contre une conception de la “spécialité étroite” qui, en isolant les connaissances, omet de fournir des “points de repère” et des “vues d'ensemble”, il fit valoir la nécessité, pour satisfaire aux exigences du savoir, d'établir sans cesse des “liaisons” et de faire ressortir partout “coordination et subordination”; or, si “la science est intelligence” et que “l'intelligence est lien”, comment ne pas donner pour principe aux formations universitaires celui qui consiste à viser, contre les

écueils du “spécialisme”, “des spécialités subordonnées à une culture générale” ?¹

En dehors même du rôle qu'une telle référence joua ainsi, pour un temps, dans la théorie de l'élitisme républicain, on ne saurait omettre que la principale alternative à partir de laquelle se décida, du milieu du XIXe siècle à nos jours, la trajectoire de l'institution universitaire dans le monde anglophone fut celle de la “culture générale” et du “professionnalisme”. C'est assurément en un sens très spécifique que s'est trouvée entendue, dans cette tradition, la “culture générale” (liberal education), mais il n'en demeure pas moins qu'une telle perception de cette “culture” put conduire, il y a une quinzaine d'années, une partie des intellectuels américains les plus éminents, parmi lesquels Allan Bloom, à stigmatiser dans les universités américaines un “déclin de la culture générale”². Débat dont nous gagnerions sans doute à mieux maîtriser la teneur (voir sur ce point, ici même, Annexe II), ne serait-ce que pour construire avec suffisamment de précision, fût-ce, au moins en partie, sur d'autres bases, cette notion de la “culture générale” dont, en tout état de cause, ce ne serait ainsi pas la première fois qu'elle se trouverait mise en avant dans un effort de réflexion sur les finalités de l'université.

*

La mission d'étude et de proposition qui nous a été confiée est d'autant plus complexe que nous choisissons d'exclure méthodiquement, en

¹ L. Liard, L'Enseignement supérieur en France, 2 t., Paris, A. Colin, 1888.

² A. Bloom, L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale (1987), avec une préface de Saul Bellow, trad. Par P. Alexandre, Paris, Julliard, 1987.

reposant sous cet angle la “question des universités”, un pessimisme somme toute commode. Si nous devions estimer en effet que l'université est un dispositif marqué de manière indélébile par l'ordre ancien dont il était originellement solidaire, les seules difficultés à envisager seraient au fond d'ordre pratique : il n'est certes jamais aisé de rompre avec un appareil institutionnel vieux de plusieurs siècles et dont le fonctionnement concerne aujourd'hui, dans une grande société contemporaine, plusieurs millions de personnes. Du moins n'y aurait-il rien de particulier à inventer pour sauver ici quelque chose de spécifique : la dés-universitarisation serait implicitement la caractéristique d'un enseignement supérieur dont l'épicentre continuerait de se déplacer vers d'autres établissements, ou dont les universités elles-mêmes adopteraient d'autres principes que les leurs propres. Processus qui apparaîtrait comme la rançon ou comme la loi, implacable, d'un monde moderne croyant sans doute trouver ailleurs les conditions et les modalités de la production ou de la reproduction de son savoir et de sa culture.

Parce que nous nous refusons à concevoir de façon aussi simpliste et tranchée les relations de l'ancien et du moderne, nous ne voulons pas croire qu'un monde moderne soit voué à faire l'impasse sur ce que peut lui apporter, à condition d'en réexaminer et d'en redéfinir publiquement les finalités, sa composante académique. Bien au contraire postulons-nous que cette composante académique, repensée à partir des données et des exigences du présent, peut contribuer, avec d'autres composantes, à rendre ce monde capable de résister à ses propres dérives.

I

ELEMENTS POUR UN BILAN

L'enquête actuellement en cours aboutira à dresser, dans le rapport définitif qui viendra clore la présente mission, un bilan détaillé de ce qu'est aujourd'hui, du point de vue des relations entre les formations savantes et la construction de la culture générale, la situation des universités en France. Au point où se trouve cette enquête, les éléments de bilan qu'elle fait apparaître peuvent se distribuer selon trois considérations :

1. un rappel du cadrage institutionnel existant depuis 1997 ("arrêtés Bayrou");
2. une appréciation des effets qu'a pu avoir (ou que n'a pu avoir) ce cadrage sur les programmes des formations disciplinaires;
3. une analyse de ce qui, dans le contexte actuel, à la fois permet et appelle une réflexion sur les innovations à entreprendre par les universités elles-mêmes dans la configuration des formations qu'elles dispensent (ECTS, projets de décrets adoptés par le CNESER dans sa réunion du 26 novembre 2001).

On a choisi de résserver pour l'une des annexes figurant à la fin de ce rapport (**Annexe I : Relevé des éléments de cadrage**) une **approche descriptive / informative** de ce qui, dans les textes de 1997 ou dans ceux de 2001, est susceptible de fournir, directement ou indirectement, des indications sur l'intégration de dimensions de culture générale dans les cursus. En conséquence, **dans le corps du rapport**, c'est à une **approche critique /**

appréciative de ces textes que l'on procèdera électivement, au sens d'une tentative pour en évaluer, rétrospectivement (pour les arrêtés de 1997) ou prospectivement (pour les projets de 2001), le retentissement réel ou possible sur la problématique de la culture générale.

I.1. Le cadrage institutionnel de 1997

Indépendamment même du type d'application auxquels ces textes ont pu donner lieu et qu'on évoquera ci-dessous, ce qui était prescrit par les arrêtés Bayrou en vue de combiner la formation à un savoir spécialisé et l'accès à des compléments de culture générale suggère plusieurs observations.

L'orientation de principe affichée à cet égard par ces arrêtés est incontestable : soulignée publiquement par le ministre lors des diverses "conférences disciplinaires" organisées au printemps 1997, elle participait de la recherche d'un nouvel "équilibre" (arrêté du 9 avril, article 6) entre l'enseignement d'une spécialité et certaines composantes moins étroitement inscrites dans l'orbite de cette spécialité. Au compte de la découverte d'autres disciplines, de la méthodologie et, a fortiori, de la culture générale ou de l'expression, il s'agissait d'inviter les concepteurs des formations universitaires à lister l'ensemble des acquisitions devant entourer la formation à un savoir spécialisé pour que cette formation fût plus satisfaisante du point de vue même des exigences requises par ce savoir. Sous ce rapport, il n'était assurément pas négligeable de faire apparaître notamment, dans les trois ou quatre unités d'enseignement dont allaient se trouver constitués trois des quatre semestres de DEUG, une "unité de méthodologie disciplinaire centrée sur les exigences pédagogiques et scientifiques de la discipline" et "une unité de culture générale et d'expression".

Appréciation confirmée, au reste, par les arrêtés complémentaires parus le 30 avril 1997, qui précisait, discipline par discipline, les volumes horaires respectifs de ces composantes et dégageaient, pour la culture générale, des séquences substantielles de formation correspondant à 20 à 25 % des horaires. Puisqu'un volume équivalent se trouvait affecté à la méthodologie de la discipline, **la formation disciplinaire de l'étudiant représentait ainsi au maximum 60 % de son temps d'étude**, et cela aussi bien en lettres et sciences humaines et sociales qu'en droit et science politique, en économie et gestion qu'en lettres et langues, en sciences et technologies que dans le secteur artistique. Le rééquilibrage a même semblé, à vrai dire, si consistant que la publication des arrêtés déclencha dans les universités ce qu'il faut bien identifier comme une panique, tant l'ampleur de ce qui soudainement apparaissait à réaménager en quelques mois fut jugé d'abord considérable.

A la relecture et bientôt à distance de cinq ans, les limites de ce qui était envisagé apparaissent pourtant avec netteté :

1. Si on laisse de côté le semestre d'orientation (premier semestre de première année) durant lequel la découverte d'autres disciplines (30 à 40 % du volume horaire) ne correspondait pas au même objectif, **la construction de la culture générale requise par la discipline de spécialisation ne s'effectuait que durant trois semestres de DEUG** : si l'on ajoute que l'ensemble d'un DEUG était défini par un volume horaire minimum allant, pour quatre semestres, de 800 heures (par exemple en lettres et sciences humaines) à 1100 heures (par exemple en sciences et technologies), la partie à réservé à la culture générale (correspondant à un horaire de 20 à 25 % des trois quarts de ce volume) s'établissait à un maximum situé entre 150 et 200 heures. Dit de façon plus aisément représentable : durant un

semestre de treize semaines, c'était de 50 à un peu moins de 70 heures qui devaient au maximum être consacrés à la culture générale, soit de 4 à 5 heures par semaine. Compte tenu aussi du fait que l'unité de culture générale évoquée par les arrêtés de 1997 incluait l'expression, ainsi que la pratique d'une langue vivante étrangère et celle de l'informatique, la peau de chagrin se réduisait à vue d'œil, et ainsi put-il apparaître assez vite qu'il n'y avait en réalité pas de quoi s'affoler et remettre véritablement en cause le fonctionnement ancien.

2. L'affolement se trouvait d'autant moins de mise que **rien n'était formellement prévu, en licence, qui se rapportât à cette insertion d'éléments de culture générale dans les formations spécialisées.** Les arrêtés concernant les différents secteurs se bornaient en effet à laisser une marge de manoeuvre, dans les universités, aux auteurs des maquettes soumises à habilitation : dans la plupart des cas, par rapport à l'horaire minimum de formation disciplinaire, fixé le plus souvent, pour l'année de licence, à 350 heures d'enseignement, 250 heures au moins se voyaient affectées aux matières se rattachant directement au secteur concerné - libérant ainsi **une centaine d'heures (à peine 4 heures par semaine) pour des enseignements moins spécialisés, mais sans fléchage particulier en direction de la culture générale.**

Ainsi en sciences humaines et sociales pouvait-il être fait référence, à côté de l'acquisition des "bases théoriques de la discipline", à celle des "outils méthodologiques qui lui sont applicables", mais rares étaient les cas où, comme par exemple en sciences cognitives, on mentionnait des enseignements consacrés à une "remise à niveau" dans des secteurs adjacents (neurosciences, informatique, psychologie).

Dans le secteur "lettres et langues", on évoquait bien, en sus des 250 heures réparties entre les "matières fondamentales de la discipline", des "enseignements autres que les enseignements obligatoires", mais si l'on envisageait expressément qu'ils pussent "favoriser une ouverture vers d'autres disciplines", il n'était pas exclu non plus d'y "permettre l'approfondissement des matières obligatoires".

Rien de plus significatif n'intervenait dans un secteur comme le droit et les sciences politiques, dont la licence, définie par 500 heures d'enseignement au moins, devait en résERVER 300 ou 350 aux spécialités sans que de quelconques précisions fussent données concernant l'affectation du surplus.

A vrai dire, ce n'était guère qu'à la faveur des mentions susceptibles d'être assorties à la licence de Lettres modernes ("Français, langue étrangère", "Langues et cultures régionales", "Littérature générale et comparée", etc.) ou à celle des sciences du langage ("Traitement automatique des langues", "documentation", etc.) qu'apparaissaient ici ou là des éléments d'histoire ou de civilisation.

Un dispositif comparable était prescrit pour le secteur "sciences et technologies", dont les licences comportaient un minimum de 500 heures d'enseignement, où les 150 heures excédant les matières obligatoires pouvaient être affectées à des enseignements complémentaires en économie, en gestion, en droit ou aux techniques de communication.

Bref, à ces domaines près, la place de la culture générale dans le cadrage prescrit par les arrêtés de 1997 était rien moins que précise, et il aurait fallu beaucoup d'audace et d'esprit d'initiative, de la part des commissions qui, dans les universités, se mirent, dans un délai très court, à concevoir des maquettes

pour modifier véritablement, sous ce rapport, la situation existante.

3. Une dernière caractéristique des arrêtés de 1997achevait de rendre peu opératoire ce qui, dans le projet même, avait sans doute procédé d'intentions louables concernant un rééquilibrage entre formation aux savoirs spécialisés et acquisitions de culture générale : **en Deug même, où la référence à la culture générale était la plus explicite, elle était mentionnée exclusivement en dehors des enseignements fondamentaux, comme si l'on avait voulu suggérer que les connaissances à acquérir ici étaient annexes, latérales et, pour tout dire, extérieures à celles qui relevaient des spécialités.** Par voie de conséquence, l'accès aux savoirs spécialisés n'apparaissait ainsi dépendre aucunement de ces "compléments" : rien n'invitait à considérer cet accès comme conditionné lui-même par des pré-réquis non inclus dans les limites rigoureuses de ces savoirs. **Difficile, dans ces conditions, de ne pas assimiler la culture générale à un vernis rhétorique (la "culture-gé") dépourvu de l'importance, du sérieux et de la noblesse du savoir disciplinaire.** Difficile aussi de ne pas apercevoir dans son enseignement un simple accompagnement de surface et de détente d'une formation par ailleurs d'autant plus frileusement repliée sur elle-même : on comprendrait mal dès lors comment la tentation n'eût pas été grande, chez les enseignants comme chez les étudiants, de contourner la prescription, voire de s'en servir habilement pour renforcer sous une forme à peine dissimulée la logique disciplinaire.

I.2. Des effets d'une prescription

Quand il s'agit d'inviter tant d'acteurs (90 universités, 1 500 000 étudiants, plus de 60 000 enseignants) à modifier leurs représentations et leurs pratiques de l'institution où ils travaillent, **la prescription n'est pas nécessairement la voie la plus certaine de la réforme.**

A analyser université par université, UFR par UFR, maquette par maquette, cinq ans après, les effets des arrêtés de 1997, bien des surprises attendent, de fait, celui qui croirait qu'on transforme par quelques traits de plume la réalité universitaire. **Tout indique bien plutôt que l'inventivité et l'ingéniosité les plus certaines ont ici été mises au service de stratégies de contournement ou de détournement destinées à laisser subsister, au-delà de minces apparences et de quelques exceptions, l'état de choses.**

Au point où se trouve l'analyse documentaire en cours, on se bornera à évoquer quelques exemples et à dégager quelques lignes de force, ou de faiblesse, selon lesquelles peut s'appréhender la mise en oeuvre d'une politique universitaire qui apparaît en l'occurrence avoir été plus spectaculaire, dans ses effets d'annonce, que réellement efficace.

Considérons simplement les Deug, où la prescription de culture générale s'était exprimée le plus ouvertement et de la façon la plus cadrée. **Dans la plupart des cas observés, c'est à une pure et simple captation disciplinaire des créneaux dévolus à la culture générale que se sont livrés les concepteurs des maquettes.**

Ainsi, par exemple, dans telle UFR de droit, on enseigne certes, dans le cadre d'une unité d'enseignement de culture générale, les relations internationales, mais aussi le droit privé, le droit public, les institutions juridictionnelles, la constitution française - tous éléments dont on voit mal pourquoi ils ne font pas partie des "fondamentaux" de la discipline.

Selon la même logique, la brochure qui détaille les enseignements d'un Deug de géographie préparé dans une grande université parisienne peut bien afficher qu'une partie de l'enseignement de première année est "destinée à diversifier la formation de l'étudiant dans le but de lui donner une plus grande culture générale" : il reste que la mise en oeuvre des intentions ainsi affirmées apparaît bien décevante quand le lecteur s'aperçoit qu'elle prend la forme d'une unité d'histoire pour les étudiants préparant un Deug de géographie, option histoire - ce qui assurément paraît logique, mais ne témoigne tout de même que d'une réflexion peu élaborée sur les attendus culturels d'une spécialisation en géographie. Encore se trouve-t-on loin du sommet atteint quand la même brochure précise que, pour l'étudiant qui fait de choix d'une option plus interne à la spécialité, il s'agira, au compte de la culture générale, de préparer une UE de géographie supplémentaire dont le seul exemple fourni par le livret des études correspond à une unité intitulée "Géographie de l'Océan" ! Il est vrai qu'à titre d'unité de découverte d'une autre discipline, prévue par les arrêtés de 1997 au premier semestre de première année, la même UFR propose à ses étudiants une UE de "Géographie de l'Ile-de-France" !

On pourrait multiplier les exemples de ce type, qui simplement témoignent d'une stratégie de maquillage plus ou moins sophistiquée, mais dont les effets sont au fond équivalents. Quand une imposante UFR de philosophie et de sociologie (comptant près de 2000 inscrits) propose à ses étudiants de première année, en guise de culture générale, le choix entre des "modules libres" allant de la sociologie (sous la forme d'une initiation à l'oeuvre de Durkheim) à la philosophie moderne et contemporaine, en passant par la philosophie de l'art et l'histoire des idées politiques (dont le programme fait apparaître l'étude d'Aristote, de Thomas d'Aquin, de Montesquieu et de Rousseau), force est de constater que l'on y a peu à peu renoncé à prendre au sérieux les objectifs affirmés en 1997 : en vain s'épuisera-t-on alors à déceler

dans ses programmes de deuxième année, parmi les modules libres de psychologie phénoménologique, de philosophie ancienne, de sociologie (toujours durkheimienne) et de philosophie morale et politique (Cicéron, Thomas d'Aquin, Kant au premier semestre, Platon et Locke au second), une once de cette culture générale à laquelle les arrêtés Bayrou prescrivaient d'affecter de 20 à 25 % des horaires.

Ces observations, il faut le préciser, ne sont nullement à entendre comme condamnant les choix qui ont pu être faits localement. Je le dis en connaissance de cause, puisque le dernier exemple évoqué est celui de l'UFR dont j'assure personnellement la direction depuis cinq ans. Au demeurant ne s'est-il aucunement agi, ici pas plus qu'ailleurs, d'une résistance à ce qui était prescrit par les arrêtés : bien plutôt faut-il comprendre qu'une mise en oeuvre plus conforme à la lettre et à l'esprit de ce qui avait été envisagé eût exigé une implication forte de l'ensemble de l'équipe enseignante dans **un programme de rénovation des contenus d'enseignement qui ne pouvait assurément être conçu, ni appliqué en quelques mois**. Dès que le contexte, relevant de la politique générale, dans lequel les arrêtés de 1997 avaient été conçus s'est transformé, le poids de ce qui était apparu comme une pure prescription connut un allègement tel que le retour à un dispositif classique ne put que s'accomplir avec tout ce qu'a d'infaillible, dans la théorie aristotélicienne du mouvement, le retour d'un corps quelconque au lieu naturel dont on l'a chassé.

Il y eut certes, à cette logique, **quelques exceptions notables**, et l'on trouve encore, dans telle UFR de Lettres Modernes, un cours de Deug qui, sous l'intitulé "Eléments de culture générale", propose un enseignement consacré aux "Fondements de la culture occidentale" : du moins s'agit-il là, clairement, d'une initiative pour laquelle, de la part de ses auteurs, **la force de la conviction a joué un rôle bien supérieur à celle de la loi**. De même

enregistre-t-on la présence, dans les cursus de certaines disciplines scientifiques (biologie, physique), d'une forme très particulière de culture générale, qui est induite par la pluridisciplinarité constitutive de champs du savoir où il n'y a pas de formation spécialisée concevable sans un certain nombre de pré-requis en mathématiques, en informatique, voire en logique : il faut convenir toutefois que, là non plus, ce n'est pas la prescription qui a imposé cette ouverture, au demeurant très relative, mais la tradition de la discipline elle-même, pour des raisons en quelque sorte épistémologiques.

Ce dernier type d'exemple présente néanmoins d'intérêt, si on le me souligne fortement, de pouvoir appeler d'autres disciplines, plus certaines, voire trop certaines, de leur insularité, à un travail de réflexion comparable, qu'il leur faudra bien entreprendre un jour. **Dans toutes les disciplines académiques, il existe en effet un environnement à la fois culturel et savant de leur propre savoir, dont on ne voit pas comment ces disciplines pourront durablement, sans affaiblir les compétences mêmes de leurs étudiants, les leur faire ignorer** : pas plus qu'il ne serait concevable de former des médecins en entretenant chez eux une ignorance méthodique des questions soulevées aujourd'hui par l'éthique appliquée, ou des problèmes juridiques posés par les développements des biotechnologies, il ne sera longtemps envisageable de faire réfléchir sur la liberté des philosophes totalement coupés de ce que la biologie peut leur apprendre, ou d'inviter des historiens à élaborer leurs documentations et leurs interprétations sans les rendre sensibles aux transformations qu'a connues depuis le XIXe siècle la problématique de l'objectivité historique.

De ce point de vue, ce qu'il faut bien identifier comme l'échec du dispositif prescrit en 1997 ne doit pas dispenser aujourd'hui de

reconstruire un argumentaire susceptible de mieux faire apparaître les enjeux et les modalités d'un rééquilibrage des formations spécialisées par la prise en compte de ce que pourrait être, dans chaque secteur, un savoir étayé sur une maîtrise culturelle des attendus de la spécialisation. La reconstruction d'un tel argumentaire s'impose d'autant plus aujourd'hui qu'il est quelques circonstances, plus favorables peut-être qu'en 1997, à la lumière desquelles de semblables objectifs, mieux cernés et mis en oeuvre selon d'autres modalités, risquent d'apparaître de nature à mériter davantage d'efforts de la part des acteurs.

I.3. Un contexte favorable : l'Europe des universités

L'harmonisation du système européen d'enseignement supérieur pourrait bien fournir à de tels efforts l'occasion dont ils ont besoin pour s'enclencher véritablement.

On sait en général ce que l'idée même d'université doit à l'Europe, qui a été à la fois, au XIII^e siècle, l'auteur de cette idée et durablement, jusqu'au milieu du XIX^e siècle, l'acteur principal de sa réalisation. **On envisage moins couramment ce que l'Europe pourrait devoir, désormais, aux universités,** sous la forme d'un surcroît de conscience en matière de valeurs partagées et d'héritages assumés.

La perspective a été creusée par les gouvernements européens depuis près de quinze ans (depuis la Magna Charta Universitatum qui a, en 1988, pris la peine d'énoncer à nouveau les principes d'autonomie et d'indépendance capables de structurer un espace académique commun) de **construire à partir des universités, sur le chemin de l'Europe politique, une Europe plus ambitieuse que ne saurait l'être l'Europe économique.** A partir des

universités, tant il est vrai en effet que l'espace académique est, par le type de liens qui le régissent, de nature à renforcer les dimensions intellectuelles, culturelles et scientifiques de l'unité. De ce point de vue, la perspective d'accroître, à la faveur de l'harmonisation des cursus et de la reconnaissance mutuelle des diplômes que cette harmonisation permet, la mobilité des étudiants et d'intensifier leur circulation à travers le continent correspond désormais à des enjeux transparents consistant à tenter **d'abaisser, après les barrières douanières et monétaires, ces barrières mentales qui font encore de l'Europe un territoire cloisonné.** Ce sont de tels enjeux qui donnent toute sa portée, encore trop souvent inaperçue, en France, par les universitaires eux-mêmes et trop appréhendée par eux comme limitée à la mise en place d'un dispositif technique ingrat, à l'actuelle **réorganisation des études et de leurs modalités de validation à partir d'un système européen de crédits (ECTS).** **Ce système ne prendra toutefois son vrai sens que si sa mise en place s'accompagne d'une réflexion sur ce qu'il rend possible et sur les exigences à prendre en compte, au-delà même du dispositif technique, pour que les possibilités qu'il ouvre ne restent pas purement formelles.**

Jusqu'ici, le système qui permet de transférer d'un pays d'Europe à l'autre des crédits exprimant la réussite d'un étudiant à telle ou telle unité d'enseignement a été perçu en France comme ce qu'il est en un sens, c'est-à-dire un moyen de mesure et de comparaison purement quantitatives. Comme tel, **le fait d'affecter une valeur ECTS aux éléments de chaque cursus n'a pas davantage suscité d'émoi chez les universitaires que ne l'avait fait à l'époque, chez l'ensemble des citoyens, la fixation de la parité entre le franc et l'euro :** l'évaluation des enseignements en crédits a été pratiquée dans les universités, à l'aide d'une règle de calcul dépourvue de signification, par les services des relations internationales d'après les maquettes des

diplômes existants. En sorte que le processus est passé, il faut le reconnaître, à peu près inaperçu et que le système ainsi produit fonctionne, au bénéfice de la circulation européenne des étudiants, avant même d'avoir été véritablement appréhendé comme appelant d'autres considérations que purement techniques. Les présidents d'université sont en train, depuis quelques mois, d'attirer l'attention des enseignants sur la nécessité de ne pas s'en tenir à cette appréhension abstraite, et sur la possibilité qui leur est ainsi donnée de **se saisir eux-mêmes d'une tâche complexe, mais décisive : celle de déterminer, en réajustant les coefficients des crédits dans lesquels la valeur d'échange (au sens des échanges européens dans les formations) de leurs enseignements a été transcrise, le poids réel et respectif des éléments qui composent les cursus, ainsi que les composantes intellectuellement et scientifiquement requises, à leurs yeux, pour satisfaire aux exigences d'une année (60 E.C.) ou d'un semestre (30 E.C.) d'études.** La tâche qui reste ainsi à accomplir est lourde, et elle s'ajoute à toutes celles dont s'acquittent de plus en plus aujourd'hui, même en France, des universitaires qui sont en train de devenir peu à peu les gestionnaires de leurs universités.

Dans ces conditions, cette mutation, qui correspond aussi, chez nous, à une véritable mue dans la figure et dans l'existence des universitaires, ne se poursuivra pas sans incitation forte. **L'incitation la plus forte sera celle qui fera apparaître aux enseignants qu'il dépendra entièrement d'eux, cette fois, de configurer les diplômes qu'ils délivrent, et que le temps est révolu qui voyait des formules trop prescriptives limiter leurs initiatives :** dans cette optique, il importe de **donner un sens puissamment incitatif aux projets de décrets adoptés par le CNESER le 26 novembre 2001, et qui, faute d'une explicitation plus rapprochée de leur portée auprès des enseignants, risquent de passer inaperçus ou d'être exposés à des**

contestations techniques. L'analyse descriptive qui est proposée ici même, dans l'**Annexe I**, de ces projets de décrets amorce une explicitation de ce type : je ne saurais trop dire à quel point, **faute d'en disposer, les universitaires, qui sont bien plus souvent de bonne volonté qu'on ne le croit, n'ont à ce jour aucune raison particulière de mesurer clairement ce que ces textes attendent d'eux.** Dès lors que ce serait vraiment le cas, la conscience forte que les universités se trouvent expressément chargées d'"organiser l'offre de formation" dont elles assurent la mise en oeuvre ouvrira sur une rénovation profonde et féconde, pour peu qu'alors, **non seulement la liberté, mais aussi le temps** soient laissés aux universités, aux UFR, aux départements d'élaborer la teneur de cette offre.

L'occasion est inédite : elle sera saisie si une **explicitation** forte de ce qu'elle a de nouveau fait apercevoir que favoriser la mobilité des étudiants au sein de l'Europe, avec tous les enjeux qui s'y rattachent, ne requiert pas seulement la possibilité mathématique d'évaluer de façon comparative les éléments des formations. Le même objectif de rendre les étudiants plus mobiles dans leurs formations doit être analysé **publiquement** comme imposant aussi de **développer ce que peut avoir d'attractif, dans telle ou telle université et dans telle ou telle de ses composantes, l'existence d'un cursus qualitativement original, non rigoureusement interchangeable (au-delà d'une stricte évaluation quantitative) avec celui qu'un étudiant peut trouver sur le lieu même ou du moins dans le pays même qu'il habite.** A ces seules **conditions d'explicitation du contexte et d'analyse publique de l'objectif**, il apparaîtra aux universitaires que relever le défi de faire des universités une institution à laquelle, demain, l'Europe sera redevable de sa trajectoire requiert de reprendre à partir d'un tel objectif, en reconstruisant les cursus par une démarche allant du local au national et à

l'european, la réflexion sur les contenus et les profils de nos formations académiques.

Dans ce contexte renouvelé, de nature à densifier le sens d'une telle réflexion, une importance toute particulière mérite d'être accordée à ce que peut apporter, en vue de réélaborer des cursus qualitativement originaux et non interchangeables, une réarticulation entre l'accès aux savoirs fondamentaux et des acquisitions de culture générale : ce pourquoi il convenait d'élaborer ici un argumentaire capable de faire apparaître la fécondité d'une telle réarticulation qui, en favorisant le développement de compétences transversales, rendra plus aisés les déplacements de tous ordres (mobilité des étudiants, mais aussi mobilité des connaissances) sans lesquels les universités ne sauraient jouer leur rôle dans la formation de consciences et de rationalités authentiquement contemporaines.

II ARGUMENTAIRE

II.1. Une crise des finalités

Paradoxalement, la question des finalités à reconnaître aux établissements universitaires se pose en France avec une insistance moins forte, et cependant avec une acuité plus grande que partout ailleurs.

D'un côté en effet, l'éclatement du haut enseignement français en deux secteurs parallèles, celui des universités et celui des grandes écoles¹ a rendu possible, voire socialement légitime dans notre pays une indifférence publique au destin des universités : de fait, si la production des élites s'effectue dans les formes plus spécialisées d'enseignement qui se trouvent assumées par les grandes écoles, à quoi bon se préoccuper des universités ? Il a pu ainsi devenir, de façon durable, politiquement tentant, en France plus qu'ailleurs, de faire l'impasse sur: l'indispensable approvisionnement en cadres, qui se trouve assuré ailleurs, dans de petites institutions où, à l'écart des bataillons de plus en plus serrés des étudiants, la plupart des meilleurs élèves des lycées, soustraits d'emblée à l'université par le système des classes préparatoires, font en toute efficacité l'acquisition des qualifications professionnelles les plus élevées.

D'un autre côté pourtant, ce que Louis Liard avait désigné comme la "question des universités" atteint dans ce contexte si particulier une dimension singulièrement élevée de complexité. Il ne s'agit certes

¹ Sur l'histoire et la logique de ce dédoublement unique au monde, qui n'avaient pas à être reconstituées dans le cadre de ce rapport, nous prenons la liberté de renvoyer à : A. Renaut, Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture, Paris, Calmann-Lévy, 1995; A. Renaut, Que faire des universités ?, Paris, Bayard, 2002.

aucunement de faire aujourd’hui le procès des grandes écoles : dans un système en situation d'équilibre fragile, il serait insensé de commencer par remettre en cause la partie du système qui a en sa faveur l'avantage incontestable de remplir la fonction pour laquelle elle existe. Pour autant, l'existence et le succès objectif de cette partie du système ne sauraient nous dispenser durablement de nous interroger sur le reste du système, et notamment de poser comme telle la question des universités : **si le secteur des grandes écoles et de leurs classes préparatoires remplit la fonction qui est la sienne, et qui a quelque chose à voir avec l'une des fonctions traditionnelles de l'Université (celle du recrutement des élites), combien d'étudiants présents dans les universités sont en droit de se demander quelle peut être celle de l'établissement qu'ils fréquentent ?**

Cette interrogation n'a assurément pas la même acuité pour toutes les filières universitaires. Elle est presque superflue pour les formations médicales ou pour une grande partie des formations juridiques, orientées par nature vers des finalités professionnelles claires et peu concurrencées par des formations parallèles extra-universitaires. **L'interrogation s'impose en revanche pour les filières correspondant aux humanités, mais aussi aux sciences "dures" (aux mathématiques, à la physique ou à la chimie, à une partie de la biologie, etc.) et aux sciences économiques.** Dans tous ces domaines en effet, un puissant secteur de grandes écoles ou d'écoles spécialisées (qu'on songe, dans un registre qui est partiellement celui des sciences économiques, aux multiples écoles commerciales) concurrence avec des armes profondément inégales (dans le recrutement, dans les moyens disponibles, dans les débouchés possibles) les cursus offerts par l'université. **La question ne peut donc pas ne pas se poser de savoir comment gérer les conséquences de cette concurrence et de l'opacification qui s'y rattache relativement à la finalité des formations universitaires :** c'est tout

particulièrement le cas dans des secteurs où, comme en lettres et sciences humaines, les universités accueillent tant d'étudiants.

Ce qu'il faut bien analyser alors comme une **crise de finalité** est aussi une **crise d'identité** : qu'est-ce en effet qu'une institution qui ne connaît pas elle-même ses fonctions ? Elle induit en outre une **crise de pilotage** : comment conduire une institution dont on ne cerne si malaisément les objectifs ? La crise est d'autant plus forte, on se bornera à le rappeler au passage, que la France a commis, à l'égard des universités et de leurs fonctions, une deuxième amputation grave, en se donnant un dispositif qui permet de séparer la formation au savoir et la formation du savoir : la création du CNRS, en 1945, a pour une large part fait sortir la recherche de pointe hors des universités. Ce n'est donc pas un hasard si, au moins jusque dans les années 1970, toutes les grandes innovations scientifiques se sont développées, en France, à l'extérieur des universités : la mécanique quantique au Centre d'études nucléaires de Saclay, la biologie moléculaire à l'Institut Pasteur, les sciences sociales à l'EHESS, la tectonique des plaques à l'Institut de physique du globe ou de l'économie mathématique à l'INSEE - pour ne rien dire des techniques de gestion mises au point par les grandes écoles commerciales. Cette orientation a donné lieu depuis lors, devant les conséquences mortelles qu'elle induisait pour l'idée même d'université, à quelques correctifs, que ce soit à travers la création des DEA, puis des écoles doctorales, ou à la faveur de l'association de certaines équipes universitaires de recherche au CNRS : reste que la pente, là aussi, s'est trouvée prise, et qu'à beaucoup d'égards l'université, qui s'était trouvée vidée par les écoles de sa fonction la plus "pratique" (assurer le recrutement des élites), a aussi été amputée d'une partie au moins de sa fonction "théorique" (contribuer à la formation du savoir) par l'apparition de lieux de recherche autonomes.

Il faut donc le dire clairement : dans l'état actuel des choses, demeure électivement à l'université la charge de former au savoir (lequel ?) un million et demi d'étudiants qui, pour la plupart, ne contribueront eux-mêmes jamais directement à la formation du savoir (à la recherche) ni n'assureront dans la société les fonctions de haut niveau pour lesquelles le recrutement des élites s'opère le plus souvent dans les grandes écoles. Sauf à ce qu'une politique publique assume solennellement la prise en charge et l'organisation d'une interrogation sur les finalités des formations universitaires, la plus grave crise que l'université ait jamais connue en France ne pourra que continuer à se creuser sous nos yeux, probablement sans fracas ni explosion à court, voire à moyen terme¹. La crise de 1968 était une crise de démocratisation interne (appelant à plus de démocratie dans le fonctionnement d'une institution perçue comme trop hiérarchisée) et de démocratisation externe (exigeant une ouverture plus grande dans des recrutements compris, à tort ou à raison, comme encore trop soumis à la logique des inégalités sociales) : cette crise, toutefois, ne mettait pas en cause l'existence même de l'institution, ni n'ébranlait la conviction que l'université remplissait socialement un certain nombre de fonctions identifiables. La crise actuelle, qui, bien que plus douce, est aussi infiniment plus profonde, met en cause les raisons d'être de l'institution, et il sera autrement difficile d'y répondre qu'en un temps où il suffisait de ménager un peu plus de liberté interne et de mettre en place des conditions d'accès plus égales pour espérer répondre aux exigences de modernisation. Nous n'avons plus un tel lest à jeter, et quelques efforts certes indispensables et louables pour colmater les brèches les plus criantes (celles de la misère académique) par lesquelles le discrédit social de l'institution universitaire deviendrait trop patent ne tiendront pas éternellement lieu de

¹ L'accès à des études universitaires plus ou moins longues apparaît encore, pour les enfants issus de familles socialement modestes, comme un signe de réussite – ce qui est d'ailleurs le cas au plan personnel : combien de temps cependant ces réussites personnelles ne manifesteront-elles pas ce qu'elles sont collectivement,

politique universitaire. Ce pourquoi, si l'on accorde que les étudiants des universités ont aujourd'hui de bonnes raisons de s'interroger sur les fonctions remplies par l'établissement qu'ils fréquentent, il faudra bien prendre un jour, politiquement, le temps de leur répondre.

De ce point de vue, **l'existence d'un secteur des écoles aussi puissant et prestigieux peut aussi être une chance pour les universités elles-mêmes : parce qu'elle maximise en France plus que partout ailleurs ce que peut avoir d'opaque aujourd'hui la finalité de l'enseignement universitaire, elle invite d'autant plus fortement à reposer la question de savoir selon quelle formule restructurer les formations universitaires.** J'entends : selon quelle formule les restructurer dans un sens qui soit susceptible de fournir à la proportion de plus en plus importante de la tranche d'âge concernée par les formations qui y sont dispensées une vision claire des objectifs mêmes de ces formations.

II.2. Deux solutions exclues : sélection prématurée et professionnalisation trop précoce

Dans l'état actuel de la discussion, encore faiblement amorcée, sur les fins de l'Université, les deux perspectives qui, comme c'est aussi le cas dans le débat allemand, occupent en s'affrontant le plus de terrain paraissent devoir être au moins méthodiquement exclues.

Toute solution, déguisée ou non, consistant, à imposer aux universités actuelles, à la faveur d'une sélection renforcée, ce que certains n'hésitent pas à présenter comme une sévère cure d'amaigrissement

c'est-à-dire l'envers d'un processus de sélection qui ne s'opère pas seulement (ce qui ne veut pas dire : pas du tout) au mérite, mais aussi à l'appartenance ?

destinée à réduire leur gigantisme¹ semble politiquement déraisonnable et historiquement malheureuse. Indépendamment du fait que toute initiative de ce type jettera des centaines de milliers d'étudiants dans la rue et conduira les politiques à refermer une fois de plus de dossier, la question se pose au plan historique, où elle engage la représentation qu'une société démocratique a d'elle-même et de son avenir : n'y a-t-il en effet vraiment rien à défendre et à préserver, pour une telle société, dans une situation qui devrait permettre bientôt à la moitié d'une tranche d'âge de s'essayer à une formation ouverte sur les exigences du savoir comme tel ? L'allongement de la formation générale que permet de fait la massification des universités ne saurait être considéré, après l'allongement de droit qu'a connu l'âge de la scolarité, un acquis culturel sans importance.

La professionnalisation des formations universitaires est en général l'autre perspective que l'on a fait valoir, politiquement, à droite comme à gauche depuis vingt ans. Est-ce là une panacée? Pour le moins faut-il, plutôt que de s'empresser de répondre positivement ou négativement, réfléchir aux conditions sous lesquelles la professionnalisation des études universitaires peut constituer un élément de solution à la question des finalités.

Par elle-même, il est à peine besoin de le rappeler : une telle perspective est aussi ancienne que l'université, puisqu'elle a été dès l'origine au principe de la division des trois facultés supérieures. Plutôt que d'imposer à la trajectoire de l'institution un virage qui, comme on feint de le croire parfois, l'éloignerait de sa vocation originelle, il s'agit donc, en mettant à nouveau l'accent sur la professionnalisation des études, de redonner à

¹ Telle est la perspective défendue notamment, en Allemagne, par l'éminent spécialiste de la question universitaire qu'est Jürgen Mittelstrass, notamment

l'Université une finalité qu'elle avait peu à peu perdue, à mesure qu'elle entrait en crise et qu'en France le développement du secteur des écoles avait renforcé cette crise. Toute la difficulté est cependant de savoir comment concevoir aujourd'hui cette fonction professionnalisante.

Pour apprécier si et selon quelles modalités une telle fonction doit équivaloir purement et simplement à la mise en relation des contenus de formation, dans chaque filière, avec les prérequis d'une sphère assez déterminée de professions, beaucoup d'enseignements pourraient être tirés du fait qu'aux Etats-Unis, la grande crise universitaire des années 1960 avait éclaté précisément à la suite d'un vaste programme de professionnalisation (voir sur ce point l'**Annexe II**). A la faveur d'une telle politique aurait dû surgir, à la place de l'ancienne Université, ce que certains des défenseurs les plus ardents de cette option ont appelé une "multiversité", organisée selon une hyperbolique diversification de filières pré-professionnelles¹. Le risque paraît grand, si l'on procédait de façon aveugle à une semblable professionnalisation des filières, en même temps que de vouer des secteurs entiers du savoir (ceux qui sont sans ouverture directe sur des professions) au sort qui est devenu pour l'instant celui des études latines ou grecques, de faire disparaître définitivement des établissements supérieurs concernés toute dimension proprement universitaire. D'une part, la composante constituée par la formation du savoir y céderait le pas, comme dans les écoles professionnelles, à une simple formation au savoir constitué et professionnellement exploitable. D'autre part, la diversification de secteurs aussi cloisonnés que peuvent l'être les professions achèverait de retirer tout

dans son recueil intitulé Die unzeitgemäße Universität, Francfort, Suhrkamp, 1994.

¹ C'est Clark Kerr, président de l'Université de Berkeley quand y commença en 1964 la grande révolte des campus américains, qui a défendu le plus vigoureusement ce modèle de la "multiversity", notamment dans l'essai qu'il publia en 1963, The Uses of University (trad. fr., Métamorphoses de l'Université, Paris, Les Editions ouvrières, 1967).

sens à ce projet de rassemblement qu'exprimait l'idée d'uni-versité : dans des sociétés où la dynamique démocratique induit aussi une forte atomisation du social, il n'est pas certain qu'il faille négliger ainsi l'une des rares offres d'unité que peut constituer, pour une part de plus en plus grande d'une tranche d'âge, l'articulation des spécialités autour d'exigences susceptibles d'être partagées. **A fortiori cet argument apparaît-il devoir être pris en compte si l'on entend faire jouer aux universités le rôle historique que l'on a évoqué plus haut dans le processus d'approfondissement de l'unité européenne.**

A ces réserves de principe doit venir s'ajouter une considération plus pragmatique. Si la professionnalisation des filières équivaut à la détermination des contenus de formation, pendant tout un cursus, par ce qu'impose la constitution d'une compétence professionnelle déterminée, une difficulté majeure vient pondérer l'efficacité même d'un tel projet : dans une économie aussi ouverte que peut l'être une économie de marché, la possibilité de quantifier secteur par secteur les embauches prévisibles à échéance moyenne ou longue est devenue extrêmement aléatoire. Il ne se trouve plus aujourd'hui d'étude sérieuse pour se hasarder, compte tenu de la flexibilité de la production, à définir ce que sera à échéance de cinq ans l'état des métiers dans la plupart des branches d'activité. En ce sens, à supposer même que l'on veuille situer la fonction exclusive ou prioritaire de l'université dans une formation professionnelle orientée sur l'accès à l'emploi, encore faut-il ne pas négliger que le chômage des titulaires d'un diplôme fortement professionnalisé n'a cessé d'augmenter ces dernières années - et ce pour une raison en quelque sorte structurale : **adapter les formations aux métiers, c'est courir le risque de les rendre adéquates à l'état présent des professions, donc garantir aux étudiants d'aujourd'hui qu'ils possèderont demain les compétences nécessaires pour assurer les métiers d'hier ou d'avant-hier. Il est donc pour le moins souhaitable, si l'on**

envisage une politique de professionnalisation, que la demande réitérée des entreprises, suppliant que l'Université leur adresse des collaborateurs à la formation assez solide et ouverte pour permettre plusieurs adaptations à des situations nouvelles et imprévisibles, soit elle aussi entendue. Cela suppose pour le moins que les parcours de formation soient redéfinis de manière à mieux inclure en eux, non seulement les conditions d'acquisition de savoirs hautement spécialisés, mais aussi celles d'une plus grande adaptabilité aux exigences diverses et successives que la plupart des trajectoires personnelles dans le monde des professions imposent désormais de satisfaire.

Sous ce rapport, comprise comme adaptation forcenée et forcée des filières au marché de l'emploi, la professionnalisation ne constitue sans doute pas par elle-même, **dans n'importe quelles conditions et à n'importe quel niveau des études universitaires**, la solution magique à la distorsion préoccupante entre les effectifs “ littéraires ” et ceux des anciennes facultés traditionnellement professionnalisées. **Une telle perspective semble en tout état de cause largement plus convaincante au niveau des troisièmes cycles (sous la forme, par exemple, des DESS, réinscrits dans le dispositif des Mastaires) qu'au niveau des premiers cycles.** Peut-être la réflexion, et la politique qui s'en devrait déduire, gagneraient-elles ici en efficacité si, plutôt que de chercher à corriger à tout prix la distorsion démographique entre les filières en favorisant celles qui seraient capables d'inclure dès les premières années l'optique de la professionnalisation, elles s'appliquaient d'abord à comprendre les raisons de cette si forte distorsion.

II.3. Universités ouvertes et culture générale

De ce point de vue, la question la plus pertinente est sans doute celle qui avait été posée dès 1970 par Antoine Prost, quand il se demandait dans un article si “un enseignement supérieur de masse peut ne pas être massivement littéraire ?”¹. De fait, c'est aux formations “littéraires” (au sens large des Humanités) que l'explosion démographique des universités a le plus largement “bénéficié”, en accroissant leur public dans des proportions sans commune mesure avec celles qu'ont pu enregistrer les autres formations : comment, dès lors, ne pas envisager une corrélation et ne pas se demander “si la croissance des enseignements supérieurs littéraires n'est pas, précisément, le signe d'une mutation irréversible dans la fonction même de l'enseignement supérieur” ? Il se pourrait même, au demeurant, que la manière dont l'élargissement exponentiel du public universitaire a concentré ses effets dans le domaine des Humanités tienne, non pas à l'illusion selon laquelle les diplômes y seraient davantage accessibles à une population plus diversifiée que dans l'université d'autrefois, mais à une profonde transformation de la demande adressée à l'institution universitaire par ce public élargi. **S'essayant à cerner cette transformation, Antoine Prost formulait en 1970 une hypothèse qu'il est désormais possible d'approfondir à l'aide de ce que nous ont mieux fait percevoir encore les trois dernières décennies : “L'enseignement supérieur deviendrait un complément de culture générale sans finalité professionnelle explicite, une sorte d'équivalent de ce qu'étaient les lycées de 1920”.**

Avec le recul, l'appréciation mérite d'être précisée aussi bien dans sa dimension descriptive que dans sa portée normative. Elle serait de toute évidence insensée si elle s'appliquait indifféremment à tous les cursus et à tous les cycles universitaires. De même serait-il indéfendable qu'une telle façon d'appréhender le parcours dévolu aux universités implique

¹A. Prost, "De quelques problèmes universitaires en France et aux États-Unis", *Esprit*, février 1970.

leur renoncement à contribuer, sous la forme de la recherche spécialisée, à la culture savante, aussi bien que la mise entre parenthèses, dans les secteurs où elle subsiste, de leur fonction professionnalisante traditionnelle. Pour autant, il faut bien admettre et intégrer dans toute réflexion et, le cas échéant, dans toute prise de décision que, pour une université dont plus de 700 000 étudiants sont actuellement, en France, inscrits en premier cycle, la demande sociale à laquelle force lui est de répondre se laisse cerner en des termes fort différents de ceux dans lesquels elle s'énonçait quand l'institution académique rassemblait quelques dizaines de milliers de privilégiés. On comprend sans peine que l'université pouvait alors aisément conduire, pour une tranche restreinte de la population, à des emplois ou à des fonctions correspondant à un niveau élevé de responsabilité ou de prestige : aujourd'hui, la relation à des emplois ou à des fonctions, si elle peut être ménagée (et il est clair qu'elle le doit), ne saurait à l'évidence l'être selon le même modèle. **Qu'on le veuille ou non, en tout cas sous sa forme ancienne, l'élitisme républicain, qui correspondit à une situation où cette relation était directe (parce que comprise comme telle dans l'idée d'une formation des élites), a vécu** : même à travers les fantasmes qui nourrissent son imaginaire et qui dynamisent son travail, l'université contemporaine, en raison de l'ampleur prise par sa base, ne peut plus facilement se représenter elle-même, en tout cas prioritairement, comme le vivier où se recruterait prioritairement, à son sommet, les futurs cadres dirigeants qui occuperont les emplois les plus importants.

La voie que le présent rapport entend suggérer serait à vrai dire, non sans paradoxe, à la fois plus réaliste et plus révolutionnaire - au sens d'une révolution dans la démarche, et même au sens d'une sorte de "révolution copernicienne" dans l'organisation de l'université. **Cette voie consisterait à se demander si, après avoir tant de fois échoué à définir une politique consistante des universités en partant de l'objectif prêté à l'institution, il**

ne serait pas temps de partir cette fois de ce qu'est devenue une population universitaire beaucoup plus proche que naguère de constituer un échantillon représentatif de la population globale.

Une telle révolution du point de vue modifierait profondément modifiées bien des perspectives sur les fonctions de l'université. **Loin d'estimer que les difficultés actuelles viendraient de ce que trop d'étudiants s'inscrivent dans un enseignement excessivement généraliste et insuffisamment professionnalisé, il s'agirait au contraire de prendre acte de la fantastique et inédite demande de formation générale complémentaire, souvent sans exigence de rentabilité professionnelle directe, que cette orientation manifeste¹.** Face à l'existence, en Amérique du Nord, d'un cycle collégial d'études incomplètement spécialisées et renforçant la culture générale, les Etats de la vieille Europe s'étaient toujours plus ou moins prévalu, jusqu'ici, de l'excellence et de la supériorité supposées de leur enseignement secondaire pour estimer que, dans leurs

¹ Dans un article paru il y a quelques années (“Le niveau monte, le livre baisse”, Le Débat, 1996) et repris dans un recueil récemment publié (La démocratie contre elle-même, Paris, Gallimard, Tel, 2002), Marcel Gauchet ironise sur cette supposée demande de “formation générale”, et objecte à mon diagnostic que “si tel était le cas, cet appétit devrait se traduire, en bonne logique, par un intérêt prioritaire pour l'état le plus contemporain de la réflexion et des savoirs” - ce qui, à considérer les courbes de diffusion des grandes quotidiens et les ventes des ouvrages récemment publiés, n'est visiblement pas le cas. Je ne vois pourtant pas de contradiction entre de tels faits et l'hypothèse que je formule : je parle d'une demande de formation générale **adressée aux universités par les étudiants qui s'y inscrivent**, et non pas d'une demande qui, formulée comme telle, susciterait nécessairement une démarche d'ouverture à l'égard de tous les vecteurs de l'information et de la formation culturelle. **A tort ou à raison, la majeure partie des étudiants pensent que c'est à l'université de leur dispenser cette formation, ce pourquoi ils s'y inscrivent : que, le plus souvent, l'université ne parvienne pas (faute de l'entendre) à répondre à cette demande n'a pas encore annulé chez les étudiants cette propension à s'adresser à elle pour la satisfaire, ni la conviction que c'est plutôt aux universitaires qu'aux journalistes ou aux essayistes (même s'ils sont parfois aussi des universitaires) de la prendre en charge. Cette confiance est sans doute naïve, elle est néanmoins touchante : elle ne mérite pas, en tout état de cause, qu'on la nie ou qu'on s'en moque.**

universités, les formations de premier cycle seraient dispensées de cette fonction proprement culturelle : conviction justifiée, peut-être, en un temps où ni l'enseignement secondaire, ni l'enseignement supérieur n'étaient encore devenus des enseignements de masse, et où les lycées, réservés de fait à une élite sociologique, fournissaient aux universités une population immédiatement apte à entreprendre des formations de haut niveau; conviction désuète en revanche dès lors qu'est venue à manquer, de l'inculture à la haute culture, une indispensable médiation. **Aussi bien à travers la pérennisation de la situation existante qu'à travers une professionnalisation souvent trop précoce, notre appareil éducatif est en réalité fâcheusement porté à faire l'économie de cette médiation capitale que fournit la culture générale :** à terme, c'est la possibilité même de maintenir dans les universités (et non pas hors d'elles, dans les grandes écoles ou dans une institution de recherche spécialisée comme le CNRS) une production et une transmission de la culture savante qui se trouvera ainsi sacrifiée, sous la forme de l'expérience indéfiniment répétée des échecs massifs rencontrés par un public élargi dans ses tentatives pour accéder aux savoirs supérieurs. Ainsi se trouvera définitivement condamné le projet qui avait présidé, au XIII^e siècle, à la création des universités, en France, en Italie et en Angleterre, autour de la conviction qu'à son meilleur niveau la transmission du savoir peut coïncider avec la production de ce savoir lui-même et que les "universitaires" peuvent être non seulement des enseignants, mais des savants participant au renouvellement de leur discipline. Autant par un frileux maintien du statu quo que par la professionnalisation trop précoce des filières, ce pari sera perdu : dans le premier cas, parce que **le public élargi qui arrive aujourd'hui dans les universités ne peut, sans un complément de formation préalable et encore générale, suivre avec profit un enseignement spécialisé où un savoir se trouve produit à travers le geste même par lequel il est transmis;** dans le second cas, parce qu'une

formation à visée d'emblée professionnalisante n'obéit qu'à la logique de sa transmission la plus efficace et la plus économique, qui ne recoupe pas nécessairement, tant s'en faut, la logique de la découverte scientifique.

III PERSPECTIVES

Amorcer aujourd’hui une politique universitaire capable de conjurer les périls d’une crise des finalités pourrait consister à tenter de combiner deux transformations profondes.

III.1. Premiers cycles et culture générale

Une réorganisation de premiers cycles élargis aux trois premières années d'étude (Deug et licence) pourrait entreprendre tout d'abord de les axer vers l'acquisition d'une formation générale complémentaire. Encore faut-il préciser ce qu'il s'agit d'entendre par une telle formation générale, tant il est vrai que, dans l'histoire de l'interrogation sur les finalités de l'université, la référence à la transmission d'une culture générale s'est trouvée entendue, d'une époque à l'autre ou d'un contexte à l'autre, de façon fort différente (voir sur ce point **l'Annexe II**). **On entendra ici par formation générale, non point certes la simple transmission d'une culture générale entièrement indéterminée, mais une formation à ce que, dans chaque secteur, les spécialistes du domaine pourraient s'entendre, si on le leur demandait, pour estimer constitutif de la culture générale de la discipline vers laquelle un étudiant choisit de s'orienter.** Ainsi la formation générale dispensée dans de tels premiers cycles de trois ans pourrait-elle être, davantage que dans les classes préparatoires aux grandes écoles (où la culture générale visée est acquise par une simple

juxtaposition de disciplines), profilée par les exigences d'une spécialité. Indépendamment des compétences nécessaires en lettres, en informatique ou en langues, il serait au demeurant passionnant et instructif, par exemple pour des historiens, de réfléchir au type de connaissances non historiques dont ils considèrent qu'elles sont nécessaires à la formation d'un bon historien (sociologie, démographie, géographie, économie, mathématiques, etc.); pour des philosophes, de déterminer les acquisitions venues d'autres disciplines (histoire, biologie, mathématiques, sociologie, sciences politiques, etc.) susceptibles de rendre les étudiants plus réceptifs aux exigences de la philosophie elle-même, et ainsi de suite. **Rien n'interdit d'envisager de constituer dans chaque discipline, au plan national, une commission de réflexion chargée de construire les grandes lignes de cette culture générale requise par la discipline, de recenser les types de ressources disponibles pour en organiser l'acquisition et d'aider ainsi, sans prescrire quoi que ce soit, les départements ou les UFR à élaborer eux-mêmes leurs parcours de formation.**

Contre toute professionnalisation excessive des premiers cycles, il s'agirait donc de plaider, en ce sens précis et rigoureux, pour leur plus grande "généralisation". **Avant une spécialisation plus poussée, l'université pourrait aujourd'hui, à côté des écoles techniques et spécialisées, avoir pour principale mission, dans ses premiers cycles, de contribuer à réduire le type d'inégalités contre lequel s'affirme désormais l'exigence de démocratisation, à savoir les inégalités culturelles.** Au demeurant l'acquisition de compétences plus professionnalisantes lors d'un deuxième ou d'un troisième cycle d'études correspondant à une tout autre finalité (et se définissant éventuellement par d'autres conditions d'accès) risquerait fort d'en être par elle-même facilitée : tout enseignant de nos universités fait l'expérience que la culture générale de sa discipline ou de sa spécialité (c'est-à-dire des pré-requis permettant d'en suivre avec bénéfice les enseignements)

est aujourd'hui ce qui fait le plus défaut, au sortir de l'enseignement secondaire, à la majeure partie des étudiants pour entreprendre dans de bonnes conditions une formation à un savoir spécialisé de haut niveau.

Rétrospectivement, personne ou presque ne songerait plus à soutenir, aujourd'hui, que l'allongement progressif de la scolarité obligatoire n'a pas constitué depuis un siècle, pour une société démocratique, un investissement productif en matière de diffusion de la culture et du savoir. Nous sommes désormais placés devant l'éventualité qu'une nouvelle étape puisse être accomplie dans le même processus, non plus sous la forme de la scolarisation obligatoire, mais sous celle de la liberté d'accès à ce complément de culture que des premiers cycles universitaires redéfinis pourraient apporter, en amont de la professionnalisation et de la spécialisation. Il faut ajouter, et ce n'est pas une considération négligeable, que **la décision de structurer selon de tels principes une université modernisée n'engagerait, de la part de la société, aucun investissement nouveau, puisque l'enseignement supérieur y est d'ores et déjà un enseignement de masse; en revanche, il dépend de décisions proprement politiques que ce ne soit plus en pure perte.**

Il n'existe pas de compétence professionnelle ou de savoir spécialisé dont les années de formation succédant au premier cycle ne suffisent à rendre possible l'acquisition, même au plus haut niveau : l'exemple de ce que sont nos classes préparatoires aux grandes écoles, où la formation est beaucoup plus "généraliste" que dans les premiers cycles universitaires, le montre clairement, puisque, de fait, cette formation plus générale est aussi celle qui donne les plus grandes chances de réussir ensuite un parcours de spécialisation au sein d'une discipline. A toutes fins utiles, il faut en effet rappeler que les classes préparatoires littéraires (Lettres supérieures, Première supérieure) offrent à leurs élèves des enseignements obligatoires en philosophie, français, histoire, langues vivantes étrangères et

éventuellement géographie. Ainsi le suivi des enseignements d'une classe de Première supérieure préparant au concours de l'ENS de Fontenay / Saint-Cloud comporte-t-il obligatoirement quatre heures de philosophie, cinq heures de français, deux heures d'histoire, deux heures de géographie, deux heures de langue étrangère, deux heures d'éducation physique et sportive. Dans la même classe, un étudiant qui fait par exemple le choix de se spécialiser en philosophie voit son horaire en cette matière renforcé par une option de six heures : il suit ainsi un enseignement philosophique qui atteint au total dix heures, contre treize heures dans les autres disciplines. La même analyse vaut pour les classes préparatoires scientifiques : un élève de mathématiques spéciales faisant le choix de la physique-chimie suit sept heures d'enseignement correspondant à cette spécialisation, mais aussi sept heures en mathématiques, une heure dans le domaine des sciences de l'ingénieur, deux heures en français, deux heures au minimum en langue vivante, deux heures en éducation physique et sportive. **Est-il besoin de souligner que rien de comparable, en matière d'ouverture à une pluralité de disciplines, n'est offert par l'université à ses étudiants de Deug ou de Licence ?**

Pour autant, le présent rapport ne propose nullement de calquer l'enseignement des premiers cycles universitaires sur celui des classes préparatoires, mais bien plutôt, en maintenant le dédoublement de nos dispositifs d'enseignement supérieur, de réfléchir à l'expérience des classes préparatoires pour aménager aussi dans les universités les conditions d'une formation générale : mieux profilée par les exigences d'une spécialité, elle pourrait à vrai dire être plus féconde encore, pour le trajet d'un étudiant au sein d'une discipline, que ne le sont à cet égard les classes préparatoires.

Au reste, de telles formations de premier cycle restructurées par l'intégration, en liaison avec la spécialisation d'un étudiant dans sa discipline de prédilection, **d'acquisitions relevant de l'environnement culturel et épistémologique de cette discipline**, ne peut que rapprocher les universités contemporaines de leur fonction originelle : celle de rassembler des éléments de diversité dans une unité qui leur assure une appartenance à un espace commun. La teneur de cette exigence d'unité s'est transformée au fil des siècles. Aujourd'hui, pour la conscience européenne, la réaction de cette exigence proprement uni-versitaire pourrait consister à lui donner, qui plus est, un sens nouveau : **ce serait en effet pour le moins une partie du "supplément d'âme" à apporter à l'unité économique et financière, dans une Europe qui n'est pas vouée à se limiter à l'"euro"**, qu'une véritable contribution à l'édification d'un espace culturel commun soit fournie par les établissements universitaires. C'est en ce sens qu'on relèvera, dans les propositions provisoires recensées ci-dessous, celle d'intégrer dans les cursus de formation de premier cycle, au compte de la culture générale, **un module de culture européenne**.

III.2. Deuxième cycle : spécialisation, professionnalisation

Dans la logique où un premier cycle clairement présenté comme s'étendant sur trois ans (Deug, licence) dispenserait une formation intégrant davantage d'éléments de culture générale, un deuxième cycle de deux ans (aboutissant à un mastiaire) se consacreraient en priorité à la consolidation des fondamentaux de la discipline et à prendre en charge les exigences de la professionnalisation. Deux considérations peuvent inciter dès lors à remodeler sensiblement, à ce niveau, certains aspects des dispositifs de formation.

Il conviendrait tout d'abord que la première année (maîtrise) de ce nouveau deuxième cycle constitue réellement une année de formation. Dans les disciplines relevant des humanités, la place et la configuration du mémoire de maîtrise, très excessive aujourd'hui pour un exercice requérant un niveau de formation plus élevé, gagneraient ainsi à être redéfinies, de manière à permettre une reconstruction de cette quatrième année de formation selon des modalités moins éloignées de ce qui existe dans les autres secteurs.

Le dispositif ici envisagé pour rééquilibrer les diverses composantes des formations universitaires devrait ensuite se compléter par une professionnalisation forte des cinquièmes années de formation (actuels DEA et DESS), débouchant sur un mastaire. Que le mastaire soit de recherche ou directement professionnalisant, il s'agirait ainsi de faire en sorte, en cinquième année, que les offres de formation soient aussi diversifiées que souhaitable pour faire acquérir les compétences requises par tel ou tel faisceau déterminé de professions (celles de la recherche ou celles des autres secteurs) : seraient alors prises pour objectifs aussi bien les professions de l'enseignement et de la recherche, dans la discipline concernée, que celles que définissent d'autres types d'activité mobilisant un savoir spécialisé. Dans le second registre de professionnalisation, la démarche des DESS gagnerait à être développée, à travers des formations échappant au cursus spécifique d'une discipline : les acquis de telle ou telle formation disciplinaire s'y trouveraient d'autant plus aisément réinvestis que la formation aurait été ouverte, en premier cycle, à des connaissances et à des compétences élargies. Pour avoir obtenu, dans le cadre de l'UFR de philosophie de l'Université de Paris-Sorbonne, l'ouverture d'un DESS de Gestion des connaissances numérisées, je sais à quel point, au premier abord, il est difficile de se convaincre, et donc de convaincre autour de soi, du type

de lien qu'une telle formation (en l'occurrence clairement post-philosophique) peut entretenir avec les connaissances et les compétences acquises en amont dans la discipline concernée : c'est pourtant à creuser ce type de lien que les Humanités ont aujourd'hui à s'employer si elles veulent manifester socialement qu'une solide formation dans telle ou telle de leur composante n'ouvre pas seulement sur les carrières de l'enseignement et de la recherche. Elles y parviendront de façon moins malaisée si les formations dispensées dans un premier cycle de trois ans permettent aux étudiants de mieux circuler dans des secteurs qui, au sein de leur cursus, auront été associés à l'acquisition de leurs savoirs fondamentaux. Ainsi les universités pourront-elles mieux témoigner de leur aptitude à répondre elles aussi, comme les écoles, aux légitimes exigences d'une professionnalisation correspondant au niveau des études atteint par leurs étudiants et à l'ampleur des efforts consentis à cette fin par eux-mêmes et par leurs familles.

En tout état de cause, et tel est le point décisif : s'il n'est pas de savoir spécialisé de haut niveau qui ne se puisse acquérir au-delà des premières années d'enseignement supérieur, il n'existe en revanche plus aucun lieu, après le cycle initial des trois premières années d'études, où se puisse encore ménager l'accès à une authentique culture générale qui, à la fois, fournisse à l'étudiant les pré-requis indispensables d'une spécialisation moins exposée à l'échec et lui donne les moyens de circuler ensuite plus librement entre les sphères où se joueront l'accès au monde professionnel, ainsi que, de façon plus durable, la trajectoire suivie au sein de ce monde. Les enjeux de cet accès à une authentique culture générale sont en effet doubles.

Un premier enjeu réside dans la possibilité de construire le socle des connaissances indispensables à des spécialisations de haut niveau qui ne soient pas synonymes de mutilations ou d'aveuglements intellectuels : que les savoirs spécialisés s'ancrent davantage dans une culture générale au

sein de laquelle ils s'articulent les uns aux autres de façon pour ainsi dire plus palpable, n'est-ce pas en ce sens l'une des voies sur lesquelles se peut le mieux assurer cette insertion des savoirs au sein de l'époque, ce devenir-culture des savoirs, dont on soulignait au début de ce rapport que l'université ne pouvait pas durablement se désintéresser ?

Plus largement encore, ce qui se décide dans une telle réorientation des universités, c'est aussi et peut-être surtout **la capacité, pour une société démocratique, d'aménager, malgré la dynamique de spécialisation et à travers la construction proprement universitaire d'un monde commun de références partagées, la possibilité d'un véritable espace public.** Contre le spectre de la leucémisation du corps social, l'exigence proprement universitaire de rassembler une diversité dans une unité consistante mérite d'être revivifiée, de façon que les contenus de formation n'en viennent pas à être intégralement induits à partir des exigences sectorialisées de l'économie, mais qu'ils puissent aussi être définis à partir des relations qu'ils entretiennent et de la façon dont ils s'entrecroisent au sein d'une culture savante de moins en moins éloignée de l'esprit du temps.

IV PROPOSITIONS PROVISOIRES

IV, 1. Propositions de méthode :

- 1) Transmission du rapport d'étape, le plus rapidement possible, aux présidents d'université et aux instances consultatives concernées, pour diffusion, discussion et appréciation (Conférence des présidents d'université, Comité national d'évaluation, Conseil national des programmes, présidents de section de CNU, présidents de jury d'agrégation et de Capes).

- 2) Appel à innovation allant dans le sens du rapport, à la faveur de la réélaboration des formations universitaires occasionnée par la mise en place de l'ECTS.

- 3) Création d'un Observatoire de l'innovation universitaire (soit dans le cadre du CNE, soit sous la forme d'une instance indépendante), chargé de recenser les initiatives mettant en œuvre les propositions ici avancées, de les apprécier et de les faire connaître.

- 4) Appel d'offres relatif à de telles innovations, assorti de création de postes d'enseignants destinés aux universités ou aux UFR ayant manifesté clairement, par leurs initiatives, une prise en compte des objectifs.

IV, 2. Propositions concernant le rééquilibrage entre formation aux savoirs spécialisés et formation générale

- 1) Inciter à revoir le dispositif prescrit par les arrêtés de 1997,

de façon à inclure de façon plus libre, plus souple et plus diversifiée, mais aussi plus réelle, des éléments de culture générale, non pas en annexe des enseignements fondamentaux, mais dans ces enseignements fondamentaux eux-mêmes ou en liaison étroite avec eux.

2) Inciter à inscrire dans les éléments de culture générale un module (élément d'Unité d'enseignement) de Culture européenne,
de manière diversifiée selon les disciplines concernées.

3) Mettre en place des commissions de réflexion disciplinaires,
chargées de dégager l'environnement culturel et épistémologique de chaque discipline, pour chaque niveau de formation, et de transmettre le produit de leur réflexion aux UFR et Départements, comme un élément à prendre en compte (selon l'importance que les UFR et les Départements choisiront de lui donner) lors de l'élaboration des maquettes des leurs diplômes.

IV, 3. Propositions complémentaires concernant les cursus

1. Affirmer clairement l'appartenance de la licence à un premier cycle de trois ans combinant formation à un savoir spécialisé et acquisitions de culture générale de la discipline ou des disciplines correspondant au diplôme préparé.

2. Définir le deuxième cycle (aboutissant à un mastiaire) comme un cycle de formation : dans cette logique, inciter les formations relevant des humanités à réélaborer leur quatrième année comme une année de formation spécialisée, centrée sur des enseignements

(cours, TD) plutôt que sur l'écriture d'un mémoire : le mémoire de maîtrise peut fort bien être maintenu, mais sous la forme d'un travail plus restreint, davantage axé sur l'acquisition de méthodes de recherche et affecté d'un coefficient nettement moins élevé que ce n'est le cas actuellement dans les disciplines relevant des humanités.

V ANNEXES

Figurent en annexes de ce rapport d'étape cinq aperçus, plus ou moins développés, sur des travaux en cours :

Annexe 1 (rédigée par Ludivine Thiaw-Po-Une) : un relevé des éléments de cadrage qui, de 1997 à aujourd’hui, accompagnent tout travail sur les contenus des formations universitaires (arrêtés de 1997, projet de décrets adoptés par le CNESER le 26 novembre 2001, décret du 30 août 1999 relatif à la création du grade de mastaire, documents sur l'ECTS).

Annexe 2 (rédigée par Ludivine Thiaw-Po-Une) : une étude du débat anglophone sur la place de la “culture générale” dans les formations universitaires.

Annexe 3 (rédigée par Patrick Savidan) : une analyse des **formations juridiques** actuellement dispensées dans les universités, dont l’organisation et les programmes sont abordées ici à titre d’exemple sous l’angle des places respectives qu’y tiennent l’enseignement spécialisé et des éléments de culture générale.

Annexe 4 (rédigée par Alain Renaut et Patrick Savidan) : un exemple de rénovation (actuellement en cours) d’un Deug (de philosophie) où l’on essaye de reconstruire l’articulation entre enseignements fondamentaux et acquisitions de culture générale.

Annexe 5 (rédigée par Patrick Savidan) : une esquisse d’approche comparée de dispositifs universitaires étrangers, envisagés du point de vue du rôle de la formation générale dans l’acquisition des savoirs spécialisés.

Dans les cinq cas, il s'agit là de travaux qui sont destinés à être poursuivis, précisés et développés dans le rapport définitif, notamment pour ce qui touche à la comparaison internationale.

ANNEXE I

RELEVE DES ELEMENTS DE CADRAGE

La démarche consistant à promouvoir la culture générale dans les formations universitaires peut aujourd'hui s'ancrer pour l'essentiel dans deux ensembles de textes institutionnels touchant plus ou moins directement à la question : d'un côté, **les arrêtés d'avril 1997** relatifs au Deug, à la licence et à la maîtrise; de l'autre, **les projets de décret du 26 novembre 2001** relatifs aux grades, titres universitaires et diplômes nationaux, ainsi qu'à l'insertion du système français d'enseignement supérieur dans l'espace européen. Le second projet de décret approuvé par la réunion du CNESER du 26 novembre 2001 reprend et éclaire sous certains aspects le dispositif d'harmonisation européenne en cours d'élaboration depuis plusieurs années par concertation entre les ministères concernés dans les pays de la Communauté.

Au moins **d'avril 1997**, M. François Bayrou, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, a signé une série d'arrêtés relatifs au DEUG, à la licence et à la maîtrise. Ces arrêtés, dont le premier établissait des principes généraux (9 avril 1997) et dont les autres précisaien ces principes groupe de disciplines par groupe de disciplines (30 avril 1997), comprenaient un certain nombre de dispositions concernant l'organisation des enseignements en unités capitalisables, la semestrialisation des études universitaires, l'intégration d'un possible "semestre universitaire européen" dans le parcours pédagogique des étudiants, les droits des étudiants, les modalités du contrôle des connaissances. Ils fixaient aussi, et c'est surtout ce point qui doit retenir ici notre attention, des dispositions chiffrées relatives à la répartition requise des unités d'enseignement (UE)

durant les deux premières années d'études (DEUG) : c'est ici qu'intervenaient en effet **des indications assez fortement prescriptives concernant l'intégration d'éléments de culture générale dans les cursus de formation aux divers savoirs spécialisés.**

Trois axes se trouvaient ainsi désignés comme devant présider à la répartition des unités d'enseignement :

- 1. celui des enseignements fondamentaux de la ou des disciplines concernées par le diplôme préparé;**
- 2. celui de la méthodologie, d'abord celle du travail universitaire (premier semestre de première année), puis celle de la discipline ou des disciplines fondamentales faisant l'objet de la formation (second semestre de première année, premier et second semestre de deuxième année);**
- 3. celui des acquisitions extra-disciplinaires : "découverte d'autres disciplines complémentaires" au premier semestre de la première année, "culture générale et expression" dans les trois semestres suivants.**

C'est donc au compte des acquisitions extérieures à la discipline concernée par le diplôme préparé que le dispositif prévu en 1997 rencontrait la question de la culture générale. Ainsi, l'**article 6 de l'arrêté général du 9 avril** stipulait que, dès le second semestre de la première année de Deug, figurerait, parmi les trois ou quatre unités d'enseignement préparées par l'étudiant, "**une unité de culture générale et d'expression contribuant à la compréhension de l'environnement de l'activité scientifique et de son**

développement historique, et permettant, entre autres, la pratique d'une langue vivante étrangère et de l'informatique".

Ce dispositif était présenté comme relativement contraignant. Les décrets indiquaient en effet que le premier semestre de DEUG devrait être organisé selon les principes indiqués, y compris concernant "la découverte d'autres disciplines ouvrant à des possibilités de réorientations", dès la rentrée universitaire 1997-1998 : pour les autres aspects du cadrage ainsi prescrit aux contenus de formation, ils apparaissaient appeler une rénovation progressive des cursus, lorsque les universités présenteraient leurs demandes en vue d'être habilitées à délivrer tel ou tel diplôme (article 22 de l'arrêté du 9 avril 1997 : "L'habilitation à délivrer un diplôme national est accordée conformément aux dispositions du présent arrêté"). Le dispositif fut complété peu après, pour chaque groupe de disciplines, par les arrêtés sectoriels du 30 avril 1997, dans le cadre desquels devait venir s'inscrire l'élaboration des projets de formation par les UFR et départements, ainsi que la synthèse de ces projets par les universités elles-mêmes.

Rouvant le dossier de l'organisation de l'enseignement supérieur à partir des exigences de renouvellement induites par la construction d'un espace académique européen, **les projets de décret approuvés par la réunion du CNSER du 26 novembre 2001 proposent diverses voies prenant plus ou moins de distance avec le dispositif de 1997** : en tout état de cause, que la formule retenue par les établissements soit celle d'une inscription dans le cadre des précédents arrêtés ou celle de la mise en oeuvre directe d'une organisation nouvelle, l'objectif clairement affirmé est d'"**instaurer un cadre permettant aux établissements d'enseignement supérieur d'innover et d'initier de nouvelles formations**".

Cet **appel à innovation**, qui ne délimite à vrai dire rien de façon rigoureuse quant aux contenus d'enseignement ni à leur répartition quantitative et coefficientée au sein d'une filière, précise uniquement les objectifs et les modalités d'application des innovations susceptibles d'être envisagées.

Concernant les **objectifs**, le projet de décret invite les établissements à réorganiser leurs formations selon quatre axes :

1) L'architecture des études doit être "fondée principalement sur trois grades" : celui de la licence, correspondant aux trois premières années; celui du mastaire, correspondant aux deux années de maîtrise et de DEA (ou "mastaire de recherche") ou de DESS (ou "mastaire professionnalisant"); celui du doctorat qui, d'une durée minimale de trois ans, constitue le point d'aboutissement d'un cursus doctoral amorcé dès le DEA (sous ce rapport, il est important de souligner que le projet d'arrêté relatif aux études doctorales présente dans son article premier les "études doctorales" comme une formation incluant, "dans une première phase", un DEA ou "mastaire de recherche"). Dans cette architecture renouvelée, **le Deug se trouve donc maintenu, mais sur un mode tel qu'en raison de son intégration dans un ensemble clos par la licence, il convient de repenser ses liens avec la troisième année d'étude; de même pour la maîtrise, dont, pour des raisons semblables, l'intégration dans un ensemble ouvrant sur un mastaire permet de réinterroger les finalités.** Le mastaire ainsi mis en place (que permettent de cerner le projet d'arrêté relatif au diplôme national de mastaire, ainsi que les indications fournies sur la place de ce diplôme dans les études doctorales par le projet d'arrêté relatif à ces études) répond en tout état de cause aux exigences de la professionnalisation et, le cas échéant, aux exigences d'une formation à la recherche.

2) L'année universitaire doit être organisée en semestres et en unités d'enseignement.

3) Les acquis des formations, susceptibles d'être transférés selon les barèmes du "système européen de crédits" (European Credits Transfer System), sont fixés, pour les ensembles correspondant à la licence et au mastaire, à 180 et à 360 crédits.

4) Des "parcours-types de formation" sont susceptibles d'être élaborés par les établissements pour décrire divers assemblages possibles de crédits à acquérir pour satisfaire aux exigences correspondant à la licence et au mastaire, ainsi qu'à celles des diplômes intermédiaires (Deug, maîtrise).

C'est en liaison avec ce dernier objectif que le projet de décret mentionne quelques considérations destinées à être intégrées dans leur réflexion par les auteurs des futures maquettes : **ainsi est-il indiqué, sans plus de précision, qu'il est souhaitable d'"intégrer, en tant que de besoin, des approches pluridisciplinaires", ou encore d'envisager "l'apprentissage de compétences transversales telles que la maîtrise des langues vivantes étrangères et celle des outils informatiques".**

En ce sens, il convient de souligner que ce projet ne prescrit certes rien en termes d'acquis de culture générale devant être articulés à l'enseignement d'un savoir disciplinaire. Il faut néanmoins tout autant faire ressortir que, symétriquement, aucune prescription contraignante en matière de formation à un savoir spécialisé n'impose ici de restreindre la place qu'une UFR ou qu'un département jugerait bon d'accorder, dans le cursus de ses étudiants, à l'acquisition de l'environnement culturel de la ou des

disciplines concernées. **De ce point de vue, et** dans la mesure où une marge d'appréciation se trouverait effectivement laissée aux universités quant à leur degré de fidélité aux prescriptions de 1997, **il devient parfaitement concevable dans le présent cadre que les auteurs d'une maquette fassent le choix de conférer**, par de telles acquisitions en matière d'environnement culturel de la discipline ou de disciplines étudiées, une réelle originalité à la formation de Deug, de licence ou de maîtrise dispensée par leur équipe pédagogique : **ils lui ménageront par là, s'ils le souhaitent, une** attractivité potentielle susceptible de la distinguer, aux yeux des étudiants européens, parmi les autres offres de formation proposées ici ou là dans la même discipline.

ANNEXE II

CULTURE GENERALE VS CULTURE DU PROFESSIONNALISME ?

Remarques sur le débat anglophone

Un vif débat s'est enclenché aux Etats-Unis à partir des années 1960 sur la finalité des études supérieures, à une période de crise pour une université américaine fortement ébranlée par le mouvement étudiant parti en 1964 de Berkeley. Ce débat a porté pour l'essentiel sur les effets pervers de ce que l'on a désigné comme une “culture du professionnalisme” : la référence à une formation plus générale y a joué un rôle important et significatif. En contexte anglophone, cette référence pouvait apparaître participer d'une tradition : celle de l’ “éducation libérale” d'inspiration anglaise. Plus particulièrement aux Etats-Unis, on désigne de fait couramment par l'expression de liberal education l'enseignement destiné à donner aux étudiants des Colleges, tels qu'ils correspondent sommairement à nos premiers cycles universitaires, les **éléments de culture générale** que l'enseignement secondaire des High Schools ne leur fournit que trop sommairement¹. Toute la difficulté qu'il y a à appréhender le débat américain issu de la crise universitaire des années 1960 tient précisément à la nécessité de le situer par rapport à ces représentations et à ces usages traditionnels de la “culture générale”. En rappelant les termes de ce débat, nous voudrions faire apparaître que les modalités spécifiquement contemporaines d'une référence à l'idée de “culture générale” ne procèdent pas nécessairement d'un retour à cette tradition, par simple mise entre parenthèses de ce qui, depuis les dernières décennies du XIXe siècle,

¹ L'expression de “culture générale” est même la solution la plus courante adoptée par les traducteurs de l'anglais pour rendre liberal education : voir par exemple la traduction française d'Allan Bloom, L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale, Paris, Julliard, 1987.

avait pu la faire apparaître comme caduque. Par là même, l'analyse de ces discussions¹ constitue un élément non négligeable pour **clarifier ce que nous pouvons entendre aujourd’hui par la perspective d’un équilibrage entre les exigences de la formation à un savoir spécialisé et la prise en compte des besoins, voire des demandes de formation plus généraliste éprouvés ou exprimés par les étudiants d’aujourd’hui.**

Le modèle anglais

Même si l'université américaine, avec ses caractéristiques institutionnelles spécifiques, date de la fin du XIXe siècle, un nombre important de grands établissements actuels ont une histoire beaucoup plus ancienne, parfois même antérieure à la naissance du pays, par exemple Harvard (1636), Yale (1701), Princeton (1746) ou Columbia (1754). Rien d'étonnant, dans ces conditions, si ce fut d'abord à partir d'un modèle initialement fourni par les collèges anglais que se mirent en place ces établissements, jusqu'à ce que, après 1776, les Etats, tout en reconnaissant officiellement certains collèges issus de la phase coloniale, se mirent à en créer d'autres pour former leurs fonctionnaires : il en résulta un système d'enseignement supérieur dédoublé jusqu'à nos jours en un secteur public et un secteur privé souvent hérité des premiers collèges. A partir de la fin du XVIIIe siècle et indépendamment de ce dualisme, l'héritage anglais recula dans les programmes des formations académiques parallèlement à l'industrialisation, ainsi qu'au développement des sciences expérimentales et des savoirs technologiques. Le modèle issu d'Angleterre, centré davantage sur la perspective d'une éducation morale que sur l'acquisition de

¹ Indépendamment des ouvrages cités ci-dessous et directement relatifs aux points évoqués, cette annexe doit l'essentiel de sa documentation à : L'Enseignement supérieur aux Etats-Unis, Cahiers des universités françaises, Paris, A. Colin, 1970 ; A. Touraine, Université et société aux Etats-Unis, Paris,

compétences, continua pourtant à influencer la conception d'une institution d'orientation élitiste, où la perspective professionnelle n'occupa longtemps qu'une place mineure. En sorte que vers 1860 encore, quand l'exigence se fit sentir, pour répondre aux besoins de l'économie, d'institutions ouvertes à une plus grande partie de la population, le premier grand débat qui joua un rôle central dans la naissance de l'Université américaine moderne porta sur la nécessité d'intégrer ou non à la conception de l'enseignement supérieur d'autres considérations que celles qui étaient issus de la tradition britannique. Débat d'autant plus vif que, de ce côté de l'Atlantique, cette tradition venait précisément de réaffirmer ses choix les plus caractéristiques.

En 1852, le Cardinal John H. Newman publiait en effet The Idea of a University, en rassemblant neuf conférences prononcées à Dublin la même année. Newman, tuteur et chapelain à Oxford, avait été chargé d'organiser une université catholique en Irlande, et c'est à cette occasion qu'il thématisa ses convictions dans cet ouvrage rapidement célèbre, réédité en 1873, qui constituait en fait une réplique aux tendances manifestées en 1836 lors de la fondation de l'Université de Londres. Contre les orientations qui, à Londres, avaient incité à remplacer une partie des humanités traditionnelles par un enseignement moins généraliste et plus adapté aux compétences spécialisées requises par la révolution industrielle, Newman réaffirma les vertus de l'héritage oxonien :

1. L'Université est avant tout un lieu d'enseignement : elle poursuit "la diffusion et l'extension du savoir plutôt que son avancement", lequel n'exigerait pas par lui-même l'existence d'établissements accueillant des étudiants.

Ed. du Seuil, 1972 ; A. Renaut, Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture, Paris, Calmann-Lévy, 1995 .

2. L'enseignement universitaire cherche à dispenser une formation générale, de portée intellectuelle et morale plutôt que professionnelle : spécialiser, ce serait "sacrifier l'intelligence à quelque but particulier ou accidentel, à quelque état ou profession spécifique, à quelque étude ou science particulière", alors que la meilleure manière de "préparer une personne à exceller dans une quelconque activité", c'est, non pas d'"enfermer le premier développement de son esprit par référence aux seules nécessités de cette activité", mais de lui permettre de disposer, au-delà des "compétences requises", de "facultés mentales bien éduquées". Entre l'acquisition des compétences spécialisées et le développement des facultés mentales, c'est le second élément qu'il faut privilégier, car "si ses facultés sont développées, un homme peut tirer parti des connaissances d'un autre", qui le formera ensuite à tel ou tel savoir spécialisé et professionnalisable ; "dans le cas contraire il ne peut même pas tirer parti de ses propres connaissances". Selon cette optique, **l'enseignement universitaire doit donc privilégier ce que Newman appelle l'"éducation libérale" (liberal education), qui se préoccupe surtout de former l'intelligence par la fréquentation libre (désintéressée) des œuvres de l'esprit humain (les "humanités")** : "L'éducation libérale, prise en elle-même, est simplement **culture de l'intelligence**; en soi, son objet est la perfection intellectuelle, ni plus, ni moins".

3. C'est au reste en s'affirmant comme proprement uni-versitaire, c'est-à-dire comme procédant à l'organisation d'une multiplicité (en l'occurrence, d'une multiplicité de d'éléments du savoir) que l'enseignement supérieur peut être le lieu où l'éducation libérale, ébauchée par les publics schools, atteint son sommet. A partir d'autres présupposés intellectuels et philosophiques que ceux qui s'étaient exprimées dans la tradition allemande et avaient culminé depuis le début du XIX^e siècle dans l'université humboldtienne, Newman entend en effet lui aussi l'idée d'université en son sens moderne d'universitas scientiarum, où elle fait signe vers l'unification du savoir et porte sur les connaissances un tout autre regard que celui des compétences spécialisées.

Contre la logique de la spécialisation, qui rétrécit sans cesse le champ où les facultés mentales se trouvent appliquées et forme “l’homme d’une seule idée”, l’uni-versité élargit le regard de l’intelligence en la forçant à structurer selon un certain nombre de principes la diversité des connaissances sectorielles. Ce pourquoi Newman, convaincu par ailleurs que seule la théologie procure de tels principes, s’opposa à une sécularisation de l’enseignement supérieur dont il estimait qu’elle condamnerait le savoir à une dispersion entraînant la fin de l’université comme universitas scientiarum.

Une telle argumentation en faveur de la culture générale (entendue comme “éducation libérale”) ouvrait à ce thème, dans le registre anglophone, une carrière aussi durable que riche de rebondissements. **Elle fixait en tout cas pour plus d’un siècle la perspective selon laquelle, dans le registre anglophone, c’est tout particulièrement à partir de la place de la “culture générale” que la question des universités allait être débattue.** Newman ne pouvait en effet que susciter autour de ses thèses une franche discussion dans un contexte intellectuel profondément marqué par l’optique de l’utilitarisme : comment, dans ce contexte qui était aussi, historiquement, celui de la naissance de la société industrielle et technologique, les positions prises par Newman n’auraient-elles pas, de fait, conduit à ouvrir largement la question de savoir ce que peut être l’utilité de l’université ? Toute une série d’intellectuels, parmi lesquels John Stuart Mill, Matthew Arnold ou Thomas Henry Huxley, s’attachèrent ainsi, dans les années 1860-1880, à débattre des choix de Newman, notamment quant à l’identité de la discipline ou des disciplines à partir desquelles le savoir pouvait trouver son unité. Mill et Arnold par exemple, en acceptant la sécularisation du savoir contre laquelle Newman s’était élevé, s’employèrent à désigner dans la **culture littéraire** (celle des **humanités**) une "nouvelle religion" susceptible de se substituer à la théologie dans le rôle de socle

commun susceptible de faire communiquer les savoirs sectoriels¹. Huxley, plus proche pour sa part de l'idéologie positiviste, défendit contre Arnold, lors d'une controverse fameuse (1880-1882), la perspective selon laquelle la culture de l'honnête homme serait aujourd'hui scientifique. Le débat prit donc souvent la forme d'un antagonisme entre culture littéraire et culture scientifique : **il n'en demeure pas moins que les "victoriens" partagèrent l'option de Newman en faveur d'une université ayant pour fonction première, non la professionnalisation, mais bien l'"éducation libérale" de l'humanité.** C'est même sans doute à John Stuart Mill qu'il revint de résumer le plus nettement, en 1867, l'orientation qui caractérisa longtemps le modèle anglais :

"Au sortir de l'université, les praticiens doivent emporter avec eux, non pas des connaissances professionnelles, mais ce qu'il faut pour guider l'usage de ces connaissances, pour **éclairer les aspects techniques de leur métier à la lumière d'une culture générale**. Sans formation générale, on peut devenir un avocat compétent, mais on ne peut devenir un avocat sage, qui cherche et peut saisir les principes au lieu d'encombrer sa mémoire de détails"¹.

Lorsque, dans la deuxième moitié du XIXe siècle, la question se posa donc, aux États-Unis, de concevoir et d'édifier des ensembles universitaires plus vastes que les collèges traditionnels et mieux à même de répondre aux besoins de la société industrielle, c'est par rapport à ce type de conception, fortement réaffirmé à la même période en Angleterre, que les partisans d'une nouvelle orientation, incluant l'ouverture au monde des professions, durent affirmer leur point de vue. Ce pourquoi la tentative des réformateurs prit alors la forme de politiques universitaires exploitant non sans habileté, contre

¹L'expression de "nouvelle religion" est empruntée, pour désigner la culture littéraire dans l'acception que lui donnèrent Mill ou Arnold, au beau livre de Jo A. Gerdeman Thompson, The Modern Idea of the University, New York, Peter Lang,, 1984.

la tradition anglaise, les différentes accentuations possibles de la notion de professionnalisation. Marquées par les noms de Charles W. Eliot à Harvard ou de Daniel C. Gilman à John Hopkins University, ces politiques cherchèrent une alternative à l'idéal du gentleman défendu par Newman ou Mill : la formule retenue, on l'a souvent écrit consista au moins pour une part à articuler à un collège de type anglais une institution de recherche de type allemand, conçue comme une communauté de chercheurs de style quasiment humboldtien, professionnellement animée par le souci du progrès des connaissances. S'agissait-il là d'un compromis hétéroclite, greffant la recherche à l'allemande sur une éducation libérale à l'anglaise ? Toujours est-il que **cette formule, combinant culture générale dans les quatre années initiales de l'enseignement supérieur (College), et recherche spécialisée dans un cycle plus élevé (Graduate School), aura permis durant un siècle aux universités américaines de trouver, en même temps que leur spécificité, leur équilibre.**

La crise des années 1960 et la reprise du débat sur la culture générale

Le compromis entre culture générale et professionnalisation mis en œuvre par Eliot ou par Gilman reposait malgré tout sur une ambiguïté tenant à un jeu subtil sur les deux accentuations possibles de la professionnalisation.

La professionnalisation de l'institution pouvait en effet consister certes, à l'encontre du modèle anglais, à creuser la spécialisation d'une formation ouvrant davantage sur les compétences profondes, mais étroites de chercheurs que sur la culture générale de l'honnête homme. C'est sous ce rapport que le modèle allemand put être mentionné en

¹J. Stuart Mill, Inaugural address delivered to the University of St Andrews, Londres, 1867, p. 6-7, cité par J. Drèze et J. Debelle, Conceptions de l'Université, Paris, Éd. universitaires, 1968, p. 41.

particulier par Eliot, non sans paradoxe au regard de ce qu'avait tenté Humboldt au début du XIXe siècle¹, pour justifier une fonction "professionnalisante" de l'université : l'université de conception allemande, qu'Eliot était allé observer sur place en 1863, lui était apparue incarner en effet à sa manière, par son orientation vers la recherche savante, un professionnalisme scientifique hautement spécialisé.

Mais professionnaliser les formations universitaires, ce pouvait être aussi laisser s'installer dans les universités des filières directement rattachées à des métiers, ou à des branches de l'activité économique et sociale : dans cette seconde perspective, amorcée dès 1862 par le Morrill Act², la professionnalisation de l'Université équivalait en grande partie à sa technologisation - que les technologies ainsi introduites dans l'espace universitaire soient celles de l'industrie ou d'une agriculture s'industrialisant, celles du commerce et de la gestion, ou encore, beaucoup plus récemment, celles de l'information.

Les grands réformateurs américains de la fin du XIXe siècle n'aménagèrent donc pas simplement la possibilité de cette impressionnante synthèse entre la culture générale et les savoirs spécialisés qui a pu faire que les universités des Etats-Unis ont abrité de fort loin le plus grand nombre de Prix Nobel jamais attribués. La configuration américaine de cette synthèse contenait en fait aussi la possibilité d'une dérive si la professionnalisation de la recherche (au sens de l'essor de son professionnalisme) se trouvait redoublée et débordée par une ouverture de l'ensemble de l'enseignement

¹ En formulant l'idéal d'une université "recherchant la science comme telle", Humboldt avait en effet essayé de contrecarrer la concurrence faite aux universités allemandes, depuis le XVIIIe siècle, par les écoles professionnelles : sur cette conception humboldtienne de l'université, on se reportera à : A. Renaut, *Que faire des universités ?, Paris, Bayard, 2002.*

² Sur cette disposition fédérale adoptée par Lincoln, voir A. Renaut, *Les révolutions de l'université*, op. cit., p. 214 sqq.

supérieur aux exigences des métiers et des carrières. Dans cette hypothèse, c'était la spécialisation des compétences qui, des College aux PhD, risquait de devenir la loi de fonctionnement la plus certaine des Universités.

Une telle orientation n'est pas restée purement virtuelle. Ce qu'on a pu désigner, pour la mettre en question, comme une "culture du professionnalisme" s'est développé dans les universités américaines au point de contribuer, dans les années 1960, à ce qui fut la plus grave crise de leur histoire. Ecrit au cours de cette crise et publié après qu'elle eut dépassé sa période la plus troublée, l'ouvrage de Burton Bledstein¹ reconstitue selon quelle logique implacable, **depuis le milieu du XIXe siècle, toute la société américaine s'est trouvée prise dans une culture, dont l'Université fournit le principal vecteur, axée sur le thème du salut par la réussite professionnelle.** L'utilitarisme, dont il fallut attendre la Théorie de la justice (1971) pour apercevoir, par la critique que Rawls en fit, à quel point il imprégnait les représentations américaines de l'existence individuelle ou collective, ne pouvait que trouver son compte dans la conception d'un savoir recherché, non plus pour lui-même, mais pour la prospérité qu'il procure : la perspective pouvait ainsi devenir de plus en plus présente d'**une université conçue comme un organisme chargé de rendre des "services", et non plus comme une fin en soi.** Sans qu'on puisse ici analyser en détail selon quelle chronologie², c'est cette option qui a été la cible, lors de la crise des années 1960 et au-delà, de critiques certes très différentes les unes des autres, mais à travers lesquelles, de manière déconcertante, **la référence à la "culture générale" est souvent réapparue, aussi bien chez les**

¹Burton J. Bledstein, The Culture of Professionalism. The Middle Class and the Development of Higher Education in America, New York, W.W. Norton & Company, 1976.

² On peut se reporter sur ce point, notamment, à J. Searle, La Guerre des campus (1971), trad. Par M. Chrestien, Paris, PUF, 1972.

conservateurs que chez les contestataires, comme de nature à nourrir une alternative à la “ culture du professionnalisme ”.

Si l'on isole dans cette crise des campus ce qui concernait proprement l'université, force est d'observer que la plupart des analyses convergent pour estimer que, dans le contexte d'un accroissement considérable du nombre des étudiants, il s'est produit **un décalage de plus en plus grand entre l'offre de formations universitaires correspondant à des formations professionnelles qualifiées dans une discipline intellectuelle spécialisée et la demande d'étudiants n'adhérant pas à cette conception de l'université comme organisme de spécialisation**. C'est ce décalage qui, en raison directe du rôle qu'avait joué dans la professionnalisation de l'enseignement supérieur la référence au modèle de la recherche spécialisée, s'est exprimé par la mise en cause de cette forme spécifique de professionnalisation. Tout particulièrement dans le domaine des humanités et des sciences sociales, où la réussite professionnelle procurée par les années d'étude était peu évidente, le professionnalisme et la spécialisation des filières de recherche ne sont plus apparus comme des mérites de l'Université, mais plutôt comme l'indice de son "aliénation" par les intérêts économiques. **La réactivation, sous une forme transformée, des demandes d'accès à une “ culture générale ” plus autonome par rapport à cette sphère des intérêts s'ensuivit presque naturellement**. Dès 1962, avant même les révoltes étudiantes qui partiront de Berkeley, le livre de **Paul Goodman** intitulé Community of Scholars avait procédé à une description sévère de la fragmentation du monde académique : les départements universitaires lui apparaissaient se comporter de plus en plus comme des "grands magasins" ouvrant sans cesse de nouveaux rayons et recherchant le succès par la standardisation des marchandises et des forces de

travail¹. Sur la lancée de la crise ouverte par les révoltes étudiantes, qui brandirent souvent cet essai comme une sorte d'étendard, tout un contre-mouvement s'est produit, dans la société américaine des années 1970, pour réactiver, contre les excès de la culture du professionnalisme, les vertus de la “culture générale”.

Plutôt que d'un retour à l'ancienne éducation libérale, la pratique de cette référence retrouvée à la “culture générale” s'est alors, en vérité, mise à la recherche d'un modèle nouveau. Contre les exigences de la formation professionnelle et spécialisée, il ne s'est pas agi, du moins chez les représentants les plus avertis de ce courant, de revenir purement et simplement à l'idéal newmanien²: “trop aristocratique et caduc dans un univers technologisé et consumériste”, ce modèle anglais, où la référence à la culture générale prenait la forme d'une “éducation libérale” comprise comme formation du gentleman, s'est en fait effondré lui aussi devant la nécessité d'élaborer une conception inédite de la formation universitaire, intégrant aux données nouvelles de la question universitaire “une prise en compte de ce sans quoi la culture du professionnalisme dégénère en une redoutable et déshumanisante instrumentalisation du savoir”².

Ce projet, qui mériterait d'être analysé plus complètement, a en fait rassemblé, depuis le milieu des années 1960, une série d'auteurs comme W.L. Devane, P. Woodring, ou, plus connus en France, D. Bell, L. Strauss, A. Bloom, L. Trilling, parfois fort éloignés les uns des autres sur l'échiquier des positions politico-idéologiques³. D'une critique "de gauche" de la société

¹Pour mesurer l'importance de cet essai dans la contestation des années 1960, on peut se reporter à : P. Smith, Killing the spirit. Higher education in America, New York, Viking, 1990.

²A. Renaut, Les révolutions de l'université, op. cit., p. 225.

³W. L. Devane, The college of liberal arts, Liberal Education, 1964, n° 50, pp. 198-212; L. Trilling, Beyond culture : Essays on literature and learning, New York, Viking Press, 1965; D. Bell, The reforming of general education, New York, Columbia University

bourgeoise (Bell) à une réhabilitation antimoderne des traditions (Strauss, Bloom), en passant par une défense nuancée de l'individualisme démocratique (Trilling), l'écart est parfois très grand entre ce qui, de façon ultime, oriente des analyses convergeant cependant sur l'objectif : ne remettre nullement en question la manière dont l'université contemporaine doit désormais prendre en charge l'exigence irréversible de savoirs spécialisés, mais insister sur le rôle indispensable qui, du point de vue même d'une spécialisation réussie, doit être joué, en amont de celle-ci, par les quatre années de formation encore générale revenant au Collège. La société technologique a besoin, de fait, non pas seulement de techniciens forts de leurs compétences spécialisées, mais aussi de leaders capables, pour prendre des décisions et définir des options de quelque ampleur, de développer une vision plus large du champ où leurs compétences s'appliquent. Ainsi est-il certes indispensable, explique Devane dès 1964, que "les collèges préparent les hommes et les femmes à être d'excellents spécialistes, physiciens, juristes ou scientifiques de toutes espèces; mais il est encore plus important que les spécialistes soient éduqués d'une manière approfondie et élargie, de façon que leurs décisions soient celles d'êtres faisant preuve de sagesse et de culture". **Un appel se trouvait ainsi lancé à l'élaboration d'une éducation supérieure inédite, capable de produire ce qu'on pourrait appeler un "spécialiste cultivé" (Liberal specialist)** : "Même aujourd'hui, écrit Woodring, le besoin de commandement (leadership) qui se fait sentir dans les fonctions élevées correspond, non à un besoin de spécialistes, mais à un besoin d'êtres qui possèdent une culture plus large", et "les spécialistes qui sont seulement spécialistes ne sont pas qualifiés pour de telles fonctions" - bref : "Si les collèges veulent être plus que de simples instituts techniques, il

Press, 1966; L. Strauss, Liberal education and mass democracy, in R.A. Goldwin (éd.), Higher education and modern democracy : The crisis of the few and the many, Chicago, Rand McNally, 1967; A. Bloom, The crisis of liberal education, ibid.; The Closing of the American Mind, Simon & Schuster, 1987, trad. par P. Alexandre, L'âme désarmée. Essai

y a là une responsabilité à laquelle ils ne sauraient se dérober". Ce pourquoi il nous faudrait considérer désormais, soutient Daniel Bell, que **la distinction entre formation générale et "spécialisme", qui a correspondu au passage de la culture aristocratique à la culture démocratique, ne tient plus, mais que c'est la culture démocratique elle-même, comme culture du professionnalisme, qui impose la réconciliation du général et du spécialisé.**

On ne saurait ici s'engager davantage dans l'analyse de ces réflexions fortement programmatiques, qu'il faudrait au reste confronter avec ce que, depuis leur élaboration, la réalité universitaire américaine a pu en incarner dans le réel. **Du moins apparaît-il clairement, à analyser les phases successives de la référence anglophone à la culture générale dans la réflexion sur les finalités de l'université, que 1) la conception victorienne de la culture générale (éducation libérale) ne saurait plus répondre aujourd'hui aux données de cette interrogation sur les objectifs des formations universitaires, mais que pour autant 2) la culture du professionnalisme, qui s'est développée sur les ruines de l'éducation libérale, ne peut par elle-même fournir, y compris dans un contexte où l'inexistence d'un système de grandes écoles épargne à l'université un surcroît d'interrogation sur ses finalités, une réponse équilibrée aux demandes adressées à l'institution par ses nouveaux publics. De ce point de vue, la crise américaine des années 1960, en partie due à un privilège unilatéral accordé aux composantes les plus spécialisées des contenus de formation, illustre amplement les risques que ferait encourir une impasse durablement faite sur la recherche de réponses à la question de savoir comment former un "spécialiste cultivé" : en d'autres termes,**

sur le déclin de la culture générale, Paris, Julliard, 1987 ; P. Woodring, The higher learning in America : A reassessment, New York, MacGraw-Hill Book Co., 1968.

comment inscrire, dans le cadre d'une formation définie disciplinairement, non plus certes la culture du gentleman, mais bien la culture générale de la discipline ou des disciplines concernées ?

ANNEXE III

UN EXEMPLE DE SECTEUR DE FORMATION

LES FORMATIONS JURIDIQUES

S’agissant des formations juridiques dans l’université française actuelle, nous avons distingué ici deux niveaux de spécialisation : d’une part, la discipline comme spécialité vis-à-vis d’autres matières et, d’autre part, les spécialités au sein même la discipline.

La spécialisation telle qu’elle intervient au sein de la discipline, en règle générale au niveau de la licence (Droit des affaires, Droit public, Droit des carrières judiciaires et des sciences criminelles, etc.)¹, ne s’intègre pas immédiatement dans le cadre de notre réflexion, même s’il est vrai que certaines formes de spécialités donnent lieu à des enseignements plus généraux qui peuvent plus facilement être conçus comme venant compléter une formation disciplinaire (d’où l’apparence plus généraliste de ces spécialités). Un exemple : la spécialité en droit public, telle qu’elle s’organise en règle générale en troisième ou en quatrième année, peut comprendre des enseignements en “histoire des institutions politiques et sociales” ou en “histoire de la construction européenne” qui pourraient, au même titre, intervenir dans le cadre d’une licence d’AES, d’économie ou de science politique. Ces enseignements sont d’ailleurs souvent présentés comme contribuant à la préparation aux épreuves dites de “culture générale” qu’imposent divers concours (IEP, écoles de journalisme, concours de la fonction publique, etc.).

¹ Certains cursus ne permettent la spécialisation qu’au niveau de la maîtrise. C’est le cas par exemple à Aix-Marseille III.

Le type de spécialisation qui a davantage retenu notre attention concerne la relation de la formation disciplinaire à des enseignements jugés complémentaires et à des enseignements de culture plus générale.

Il est sans doute, jusqu'à un certain point, artificiel de distinguer ce qui, dans un enseignement, relèverait de la culture générale et ce qui relèverait de la spécialité - comme si la spécialité juridique n'avait pas elle-même à voir avec la culture. Sous réserves des précisions que ne manquerait pas d'apporter un travail plus ample et spécifiquement consacré à cette question, nous pouvons toutefois, pour plus de clarté, distinguer d'ores et déjà trois niveaux de généralité des enseignements dispensés :

- Formation disciplinaire.
- Formation non-disciplinaire :
 - Formation complémentaire à la discipline.
 - Formation générale.

Formations disciplinaires et non-disciplinaires

Les options retenues par les diverses facultés sont extrêmement diverses. L'étude historique du droit est, par exemple, très présente en première année à l'Université de Toulon : un cours obligatoire d'histoire du droit en DEUG 1, 1^{er} et 2^{ème} semestre (= 66 heures sur 512 heures au total), un TD d'histoire du droit (15 heures), un enseignement de découverte proposé en civilisation antique (30 heures) ; en formation générale (correspondant à 2 choix sur 3), un enseignement d'histoire contemporaine (24 heures) et un enseignement d'histoire de la construction européenne (24 heures) sont proposés. Cela signifie que l'étudiant de première année a la possibilité de suivre 159 heures d'enseignement historique (soit près du tiers [31,05%] du volume global d'heures enseignées en première année), dont 81 heures dans l'enseignement obligatoire (15%). Cette dimension historique ne reparaîtra

ensuite que sous la forme d'un enseignement complémentaire offert au choix en deuxième année et en licence. Dans la mesure où cette université n'assure pas de formation spécifique dans ce domaine, on peut supposer qu'il s'agit là d'un choix pédagogique.

Dans d'autres circonstances, les raisons de cette diversité peuvent renvoyer à des motifs institutionnels (proximité par exemple de deux UFR) ou à des projets d'UFR. Ce "fait du pluralisme", en tous les cas, est très nettement observable : autour du "noyau dur" (droit civil, droit constitutionnel, droit administratif), des variations assez significatives peuvent intervenir dans les aménagements de cursus propres à chaque université.

Sur les 7 universités, dont on a examiné en détail le cursus (Lille II, Paris-Assas, Toulon, Rennes, Bordeaux, Lyon, Aix-Marseille III), on a constaté des différences significatives :

- 1) au niveau de la distribution des matières obligatoires et des matières optionnelles ;
- 2) au niveau de la nature des enseignements obligatoires ;
- 3) au niveau des volumes horaires alloués aux formations non-disciplinaires.

On a pu alors confirmer les constats tirés de ces comparaisons en examinant plus rapidement le cursus d'une dizaine d'autres universités.

Sur le premier point : le contraste Aix-Marseille / Lyon

A Aix-Marseille III, par exemple : aucune matière à option n'apparaît (si ce n'est (a) un enseignement facultatif de LV1 (laboratoire) en première année et de LV2 en deuxième année et (b) un enseignement d'histoire de la pensée politique en licence). Les matières sont toutes obligatoires et se distribuent de la manière suivante :

1^{ère} année

Formation disciplinaire : Droit civil 1 (ETCS : 6), Droit constitutionnel 1 (6), introduction historique au droit (4) / Droit civil 2 (6), droit constitutionnel 2 (6), institutions juridictionnelles (4), institutions administratives (4).

Formation complémentaire : économie politique 1 (4), sociologie politique (4), histoire des institutions publiques (3) méthodologie (5) informatique (1), économie politique 2 (4), histoire du droit (1)

2^{ème} année : la part du complémentaire se réduit, et les enseignements se resserrent sur la discipline.

Formation disciplinaire : droit civil 1 et 2 (12), droit administratif 1 et 2 (12), finances publiques (12), sciences criminelles (12), droit des relations internationales (4), droit européen (4)

Formation complémentaire : histoire des institutions publiques (4), économie politique (4), LV1 + LV2 facultative

3^{ème} année : La formation est essentiellement disciplinaire

Formation disciplinaire : droit civil 1 et 2 (12), droit administratif (12), droit commercial (11), droit international public (12), droit judiciaire (6), droit social (12), droit communautaire matériel (6), droits de l'homme et libertés fondamentales (6)

Formation complémentaire : histoire de la pensée politique (6), LV1.

A cette organisation des études, on peut opposer celle de l'Université de Lyon II qui laisse la possibilité à ses étudiants de prendre des cours hors cursus. Au premier semestre de droit, par exemple, l'étudiant a la possibilité de compléter son enseignement en droit (120 heures) par un choix de cours (formation générale) en histoire, géographie régionale, art moderne, lettres pour un volume de 96 heures ou par un "pack" de cours (formation

complémentaire intitulé “ droit renforcé ”) en économie politique, histoire et relations internationales.

Ce sont là, dans l'échantillon étudié, les deux extrêmes constatés, les autres cas de figure se situant sur une échelle qui va de l'un à l'autre. Une majorité des UFR cependant propose un tronc commun important et seulement un cours au choix dans des disciplines relevant de la formation complémentaire (auquel s'ajoute un enseignement de langue).

Formation complémentaire et formation générale

La tendance d'ensemble, telle qu'elle se manifeste tant dans les petites, moyennes et grandes universités (quantitativement), est à la structuration contraignante des études sur les matières relevant de la formation disciplinaire et de la formation non-disciplinaire. Dans le cadre de la formation générale, on peut relever des enseignements de langues étrangères et des enseignements portant sur les Nouvelles Technologies de l'information et de la Communication (NTIC)

Dans le cadre des matières relevant de la formation complémentaire, nous constatons qu'une certaine marge de manœuvre est laissée à l'étudiant. Cette marge de manœuvre n'est cependant pas très importante, et doit être distinguée de la grande liberté qui règne parfois s'agissant des volumes horaires consacrés aux “ UE de découverte ”.

Par rapport à la perspective de notre mission, nous constatons que toutes les universités ne pratiquent pas la politique des unités de découverte. Ces universités privilégient, en règle générale, la formation disciplinaire et la formation complémentaire.

A Paris II (Assas) par exemple, l'enseignement des langues est pris très au sérieux (libre accès à un laboratoire de langues et volume de 50 heures obligatoires en deuxième année, avec la possibilité d'y ajouter les 25 heures d'une LV2, à comparer au volume de 15 heures à 25 heures que dispensent facultativement ou en option d'autres universités). **Le reste du cursus est entièrement consacré aux matières de la discipline et à celles qui peuvent venir la renforcer :**

- En DEUG 1 : premier semestre, 5 cours + TD : introduction à l'étude du droit, Droit constitutionnel, Introduction historique au droit, Institutions judiciaires et administratives, Problèmes économiques contemporains ; deuxième semestre, 4 cours + TD obligatoires : Droit civil, Histoire du droit et des institutions, Droit constitutionnel, Relations internationales, Science politique, à quoi s'ajoute une matière au choix : Analyse économique ou Histoire contemporaine politique et sociale ou Histoire du droit des personnes et des biens ou introduction à l'étude des médias.

- En DEUG 2 : premier semestre, LV1 obligatoire, droit civil, droit administratif, droit pénal, droit des affaires, à quoi s'ajoute un cours au choix : LV2 (25 heures) ou histoire des institutions de l'antiquité ; deuxième semestre : LV1, droit civil, droit administratif, procédure pénale, finances publiques, principes généraux du droit européen + 1 matière au choix : Droit des affaires ou gestion ou droit de la communication, ou histoire des institutions de l'antiquité (ou histoire des obligations) ou LV 2.

A Paris II, la spécialisation interne à la discipline intervient dès le premier semestre de licence : une option est à choisir parmi trois proposées : droit privé, droit public, droit allemand (**à signaler, par ailleurs, des**

parcours de formations spécifiques : un programme de maîtrise sur 4 ans en partenariat avec l'université de Cambridge (double maîtrise) et un autre similaire avec l'université de Berlin). Ces options correspondent à deux cours dans la spécialité. Sur 337,5 heures de volume global d'enseignement au premier semestre, le tronc commun (premier semestre : droit civil, droit des affaires droit communautaire, procédure civile, droit international public) représente environ 70 % de l'enseignement dispensé. Au second semestre, le tronc commun (droit administratif, droit fiscal, droit des libertés fondamentales) représente 60 % de l'enseignement dispensé.

A Assas, la méthodologie ne fait pas l'objet d'UE spécifiques, les parcours de formations sont contraignants et seul l'enseignement des langues pourrait être identifié comme relevant de la formation générale.

Là encore nous sommes très loin des parcours de formation proposés par **l'Université de Lyon II**, où les enseignements de DEUG sont structurés en trois blocs.

DEUG 1, 1^{er} semestre :

Formation disciplinaire : (cours 12 h + TD 12h) Introduction historique au droit (CM, 3), droit privé (CM+ TD, 6), droit public (CM + TD, 6)

Formation complémentaire : économie politique (32 h), histoire (32 h) et relations internationales (32h) (11 crédits en tout)

Ou UE de découverte : histoire, géographie, art, lettres modernes, LV (96 h)

Formation générale : culture et expression (24 h), Langues (24h)

DEUG 1, 2^{ème} semestre :

Formation disciplinaire : Droit civil (6), droit constitutionnel (6), économie politique (3)

Formation complémentaire : sociologie politique (32h + 10 h*, 3 ou 6), histoire des institutions politiques (32 h + 10 h*, 3 ou 6) (*Un TD au choix)

Formation générale : langues (24 h, 1), culture et expression (24, 3), Nouvelles technologies d'informations et de communication (24 heures, 2). Bonification sport, maximum + 5 pts.

DEUG 2 : le cursus de DEUG 2 se structure de la même façon aux premier et second semestres :

1^{er} semestre : 6 cours de formation disciplinaire (206 h) + Nouvelles Technologies de l'information et de la communication (24 h) + LV (24 h) + une matière au choix (24h) (histoire, sociologie, géographie régionale, histoire de l'art)

2^{ème} semestre : 5 cours de formation disciplinaire (184h) + NITC (24 heures) + LV (24h) + une matière au choix (24 h) (histoire, économie, problèmes contemporains, géographie régionale).

La licence permet une spécialisation interne à la discipline. L'enseignement y est alors axé sur la formation disciplinaire.

Là où l'organisation de l'enseignement dispensé à Lyon diffère tout particulièrement de celle des autres universités, c'est dans **la part réduite de**

la formation disciplinaire en première année¹ et dans le maintien d'une formation générale et complémentaire en deuxième année sur un volume horaire significatif (35 %). Elle se distingue aussi dans la définition d'une unité d'enseignement “ **Culture et expression** ” (48 h en première année) dont l'objectif est de contribuer à “ **l'acquisition de référents culturels fondateurs** ”, de pratiquer une “ **incitation à la lecture et ouverture à la pluralité des savoirs** ”, de viser une “ **maîtrise des procédés de l'interprétation et de l'argumentation** ”, et de permettre la réalisation d'un travail collectif supposant la collecte et le traitement de données, la problématisation et l'analyse.

Pour sa part, l'université de Bordeaux, qui distingue également trois blocs d'enseignements (enseignements fondamentaux, enseignements complémentaires et culture générale) présente une organisation assez équilibrée de ses cursus en première année. Dans les enseignements complémentaires, elle propose de la méthodologie de la discipline et, dans les enseignements de culture générale, elle propose trois cours : LV, histoire des idées politiques et relations internationales (deux matières au choix donnant lieu à examen). **Au niveau de sa seconde année, en revanche, la discipline prend le pas sur le reste.** Les enseignements complémentaires sont en fait, à l'exception d'un cours de science politique, des branches de la discipline (droit pénal, finances publiques, Institutions européennes, Droit des biens).

Un premier bilan de ce type de comparaison entre la façon dont le même secteur de formation est organisé dans diverses universités fait apparaître que, **même dans le dispositif relativement contraignant mis en place par les**

¹La formation non disciplinaire représente au premier semestre 54,5 % du volume global des enseignements dispensés ; notons que si le choix de l'étudiant se porte sur les UE de découverte (plutôt que sur les enseignements de formation complémentaire à la discipline), ces 54,5% correspondront à des enseignements

arrêtés de 1997, les établissements ont su donner aux prescriptions diverses traductions concrètes suffisamment diversifiées pour y exprimer des choix qui leur sont propres. Cette constatation laisse penser que **si une démarche plus incitative que prescriptive se développait, ce processus de diversification des offres présentées par nos universités pour un même secteur de formation se poursuivrait d'autant plus aisément** – permettant ainsi à chaque équipe pédagogique de donner à ses cursus **une originalité plus forte**, justifiant mieux la coexistence, parfois à peu de distance géographique l'une de l'autre, de plusieurs formations parallèles et conférant à chacune d'elles **un pouvoir d'attraction non négligeable dans le cadre du renforcement de la circulation européenne des étudiants.**

de formation générale – au second semestre, la formation disciplinaire ne représente que 36% du volume horaire total [278h]).

ANNEXE IV

UN EXEMPLE DISCIPLINAIRE

RENOVATION D'UN DEUG DE PHILOSOPHIE

Dans le cadre de la réflexion à laquelle les enseignants de Paris IV se sont trouvés conviés par le Président de leur université sur la mise en conformité de leurs maquettes avec l'ECTS et sur l'organisation de parcours de formation, une commission pédagogique de l'UFR de philosophie s'est constituée et a entrepris de **tester l'hypothèse d'un DEUG de philosophie (4 semestres) à options**. Nous présentons ci-dessous l'état actuel de cette hypothèse, où, parmi les **six options de Deug prévues (qui correspondent à l'amorce d'autant de parcours de formation)**, trois seulement ont donné lieu à un remplissage provisoire.

Il faut préciser que le document qui suit ne correspond encore aucunement à une maquette achevée, ni même à un projet pleinement élaboré et discuté en conseil d'UFR : il n'a aucun caractère contractuel, et n'engage à vrai dire que les auteurs de la présente annexe, au stade de la réflexion atteint en commission pédagogique ; tout au plus permet-il d'**illustrer la notion de parcours de formation**, sur l'exemple (philosophie pratique) où les auteurs de cette annexe étaient le plus à l'aise pour tracer de quelconques contours. Ce travail, à peine esquissé ici à partir de pistes suggérées par quelques collègues pour deux autres options (communication d'une part, logique et épistémologie de l'autre), devrait être mené à son terme, pour chaque option, par une sous-commission réunissant ceux de nos enseignants qui y reconnaissent un profil convenant à leurs enseignements et à leurs recherches.

A partir des tableaux présentés ci-dessous (où 1/13, par exemple, signifie 13 séances de 1 heure, et où la colonne de droite exprime les horaires réels, compte non tenu de la distinction qui intervient pour le calcul des services entre CM et TD), les observations suivantes peuvent être faites sur cette tentative :

- La part des enseignements fondamentaux est préservée, voire sensiblement accrue : y sont consacrés plus de 58 % du volume horaire. **Nous y avons intégré à chaque semestre six grandes conférences de culture générale**, dont il nous est apparu judicieux de les rattacher aux enseignements fondamentaux, à la fois pour leur donner toute leur importance, et parce que, s'agissant de culture générale de la discipline, il y sera question d'un certain nombre de "fondamentaux" certes extra-disciplinaires, mais constituant des pré-requis de la formation philosophique (par exemple sur l'histoire de l'art, sur la biologie, etc.).

- Dans l'UEF (Unité d'Enseignements fondamentaux), chaque élément de l'UE (philosophie générale, philosophie de la connaissance, philosophie pratique, histoire de la philosophie) **constitue un point d'ancrage pour quatre des six options ici envisagées** : seule l'option "esthétique" et l'option "sociologie" ne bénéficient pas d'un tel point d'ancrage dans l'UEF, mais 1) la construction d'une option complète, pour chacun de ces domaines, et ce sur 4 semestres, leur donne une place qu'elles n'ont jamais eue dans notre UFR ; 2) ces spécialisations se construisent au moins en partie en liaison avec certains des domaines enseignés dans l'UEF (l'option de sociologie à partir de la philosophie pratique et de la philosophie de la connaissance, l'option d'esthétique à partir de la philosophie générale et de l'histoire de la philosophie) ; 3) rien n'interdit d'envisager que, dans les 6 conférences semestrielles de culture générale (c'est-à-dire dans les 24 conférences de deux heures correspondant à l'ensemble du DEUG), figurent

des interventions spécialement destinées à ouvrir les étudiants aux champs correspondant à ces options (par exemple deux conférences d'histoire de l'art, deux conférences sur la naissance et les problèmes des sciences sociales, etc.). Pour l'option "communication", il est envisageable aussi (le point sera à discuter lors de son élaboration plus complète) que cette option très particulière possède un caractère dérogatoire et qu'elle puisse, si sa conception l'exige, substituer un enseignement spécialisé à un des éléments de l'UEF - quitte à ce qu'un étudiant qui souhaiterait abandonner cette option en cours de DEUG ait à récupérer pour accéder en licence l'élément d'UE dont il avait été dispensé.

- Concernant les éléments de l'UEF, nous avons accordé un léger primat horaire à la **philosophie générale**, conformément à la place que tient cette composante de l'enseignement philosophique dans les concours de recrutement du second degré qui constituent pour nos étudiants une de leurs perspectives de professionnalisation. Pour **l'histoire de la philosophie**, la répartition des quatre séquences (Antiquité, Moyen-Âge, Modernité, époque contemporaine a pour elle la simplicité et la chronologie : une autre formule, cela dit, peut être envisagée, qui devrait toutefois ne pas aboutir à une plus grande fragmentation et à une moindre lisibilité de la maquette par les étudiants. Pour la **philosophie de la connaissance**, l'intitulé, dans le cadre de l'UEF, recouvre le bloc "logique et philosophie du langage, épistémologie et histoire des sciences", comme l'élément **philosophie pratique** recouvre la philosophie morale, la philosophie politique, la philosophie du droit. Dans les deux cas, ce sera aux enseignants concernés par ces blocs de concevoir comment ils souhaitent partager entre leurs domaines respectifs les cours et TD qui leur correspondent dans le DEUG – sachant qu'en tout état de cause leur spécialité sera représentée, non seulement dans une option, mais dans l'UEF. Ainsi par exemple peut-on envisager qu'il apparaisse de la logique dans l'UEF à tel(s) ou tel(s) semestre(s) (sur le mode d'une mise en place de la

discipline et de ses fondamentaux) et qu'il s'en trouve également dans l'option "épistémologie et logique". A l'horizon d'une telle reconstruction du DEUG pourrait se profiler la construction, dans tel ou tel cas, d'une ou de plusieurs licences spécialisées (logique, sociologie).

- Concernant l'Unité de Méthodologie, nous envisageons d'inscrire dans la maquette 11 séances de 3 heures par semestre, suffisamment longues pour qu'un exercice philosophique particulier (dissertation, explication de texte) puisse y être largement amorcé. Ces TD de méthodologie des exercices philosophiques donneraient lieu, de manière à prendre toute leur importance dans la formation, à une validation spécifique : dans la perspective de cette validation (qui pourrait consister en une dissertation hors de tout programme), nous proposons simplement, pour cadrer légèrement les contenus de ces TD d'exercices et exclure une pratique exclusivement formelle, que les exercices des semestres I et III correspondent aux rubriques traditionnelles de la leçon A d'agrégation (philosophie générale et métaphysique, philosophie du langage, philosophie morale et politique) et ceux des semestres II et IV aux rubriques de la leçon B (philosophie de la connaissance, logique, histoire des sciences). Pour autant, ce cadrage minimal ne signifie aucunement que ces TD de méthodologie travailleraient sur les programmes des cours correspondant à ces domaines : l'indication ainsi donnée n'est pas celle d'un programme, elle vise seulement à profiler quelque peu les thèmes sur lesquels les chargés de ces TD choisiront, à chaque semestre, les exercices qu'ils comptent donner aux étudiants. Ces TD d'exercices exigeront un nombre important de groupes par année, et l'encadrement de ces groupes par un responsable, qui pourrait être un collègue nommé sur un poste de PRAG.

- Des textes en vigueur (arrêtés de 1997), nous avons conservé l'obligation qu'ils nous faisaient d'offrir aux étudiants du premier

semestre un enseignement de découverte permettant leur éventuelle réorientation à l'issue de ce semestre : cet enseignement peut aussi constituer à sa façon un élément de culture générale, entendue bien évidemment cette selon une moindre relation à la discipline que ce ne l'est le cas pour les autres éléments de culture générale figurant dans l'UEF (conférences de culture générale) ou dans l'Unité optionnelle. Du moins peut-on considérer à la lecture de cette ébauche que la construction de la culture générale intervient dans la définition d'au moins trois des quatre UE de chaque semestre.

- Dans le cadre de l'option "philosophie pratique", nous avons choisi de faire figurer à chaque semestre **un élément (un "module") de culture européenne, que nous avons profilé en fonction des besoins de l'option.** Ce module de "culture européenne", dont le principe a été argumenté dans le corps de ce rapport d'étape, contribue ici à donner un sens fortement appréhendable à la dimension de la culture générale. Si les concepteurs de chaque option de notre DEUG réfléchissent à ce qui, au compte d'un tel module, peut relever de ce qu'ils souhaitent faire acquérir aux étudiants qu'ils entendent former dans l'option concernée, ils trouveront, s'ils le souhaitent, des contenus appropriés. Bien évidemment, la démarche proposée concernant un tel module sera purement incitative : les sous-commissions qui ne verrraient pas quel intérêt il peut y avoir à exploiter une telle proposition dans l'option sur laquelle elles travailleront se dispenseront de réfléchir à sa mise en œuvre. Rien n'impose, sous ce rapport comme sous d'autres, que toutes les options soient configurées de la même manière. Une remarque comparable vaut pour la mention des langues dans l'Unité optionnelle : dans le cadre de "philosophie pratique", nous faisons figurer de l'anglais spécialisé, pour des raisons internes à l'état contemporain du domaine; d'autres options peuvent définir autrement leurs besoins en langues. Simplement faudra-t-il qu'apparaisse quelque part, pour chaque étudiant, un enseignement relevant de l'acquisition d'une maîtrise linguistique quelconque.

Il faut ajouter, pour clore cette présentation, que nous avons tenu du cadrage horaire prescrit pour les DEUG : **les textes réglementaires stipulent qu'une année de DEUG compte un minimum de 400 heures; ce n'est certes qu'un minimum, et nous le dépassons ici légèrement (471 heures). En tout état de cause, l'on ne saurait aboutir, pour de multiples raisons, à des volumes horaires beaucoup plus considérables - un dépassement de 20 % du minimum indiqué, soit un total de 480 heures pour un an, apparaissant largement suffisant pour assurer une formation riche et diversifiée.**

Projet de D.E.U.G. de philosophie

1^{er} semestre

Tronc commun

Unité d'enseignements fondamentaux		CM	TD	Total
- Philosophie générale - Conférences de culture générale	(3 crédits)	1 x 13 1,5 x 6	1,5 x 13	41,5
Philosophie de l'antiquité	(3 crédits)	1 x 13	1,5/13	32,5
Philosophie de la connaissance (I)	(3 crédits)	1 x 13	1,5 x 13	32,5
Philosophie pratique (I)	(3 crédits)	1 x 13	1,5 x 13	32,5
<i>Total U.E.F.</i>				139

Unité d'enseignements méthodologiques		CM	TD	Total
Méthodologie des exercices philosophiques (leçon A) (3)			3 x 11	33
Informatique et recherche documentaire (1)			1 x 13	13
<i>Total U.E.M.</i>				46

Unité de découverte	1,5 x 13		19,5
---------------------	----------	--	-------------

Unités d'enseignements optionnels

Option 1 : Métaphysique	CM	TD	Total
(3)			13
(3)			13
(3)			13
<i>Total U.E.O.</i>			39

Option 2 : Épistémologie et logique	CM	TD	Total
Logique renforcée (I) (3)			13
Philosophie des sciences de la nature (3)			13
(3)			13
Anglais spécialisé (I) (3)		1 x 13	13
<i>Total U.E.O.</i>			39

Option 3 : philosophie pratique	CM	TD	Total
Rationalité et application des normes (I) (3)	1 x 13		13
Culture européenne : Histoire politique des États-nations (3)	1 x 13		13
Anglais spécialisé (I) (3)		1 x 13	13
<i>Total U.E.O.</i>			39

Option 4 : Philosophie de l'art et esthétique	CM	TD	Total
(3)			13
(3)			13
(3)			13
<i>Total U.E.O.</i>			39

Option 5 : Sociologie	CM	TD	Total
(3)			13
(3)			13
(3)			13
<i>Total U.E.O.</i>			39

Option 6 : Communication	CM	TD	Total
Philosophie de la communication (3)	1 x 13		13
Culture européenne : Histoire du livre (3)	1 x 13		13
Anglais spécialisé (I) (3)		1 x 13	13
<i>Total U.E.O.</i>			39

Total heures d'enseignement : 243,5 h.

Tronc commun : 84 % / UEF : 57,1% ; UED : 8% ; UEM : 18,9% ; UEO : 16%

Projet de D.E.U.G. de philosophie
2^{ème} semestre

Tronc commun

Unité d'enseignements fondamentaux	CM	TD	Total
– Philosophie générale – Conférences de culture générale	1 h x 13 1,5 h x 6	1,5 x 13	41,5
Philosophie du Moyen-Âge	1 h x 13	1,5 x 13	32,5
Philosophie de la connaissance (II)	1 h x 13	1,5 x 13	32,5
Philosophie pratique (II)	1 h x 13	1,5 x 13	32,5
<i>Total U.E.F.</i>			139

Unité d'enseignements méthodologiques	CM	TD	Total
Méthodologie des exercices philosophiques (leçon B)		3 x 10	30
Informatique et recherche documentaire		1 x 13	13
<i>Total U.E.M.</i>			43

Unités d'enseignements optionnels

Option 1 : Métaphysique	CM	TD	Total
			13 h
<i>Total U.EO</i>			52

Option 2 : Épistémologie et logique	CM	TD	Total
Logique renforcée (II) (3)	1x 13		13 h
Epistémologie des sciences humaines et sociales (I) (3)	1 x 13		13 h
Théorie de la décision (I) (3)	1 x 13		13 h
Anglais spécialisé (II) (3)		1x 13	13 h
<i>Total U.EO</i>			52

Option 3 : Philosophie pratique	CM	TD	Total
Rationalité et application des normes (II) (3)	1 x 13		13
Analyse des politiques publiques : Identités culturelles et politique de la reconnaissance (3)	1 x 13		13
Culture européenne : Cultures et religions (3)	1x 13		13
Anglais spécialisé (II) (3)		1 x 13	13
<i>Total U.EO</i>			52

Option 4 : Philosophie de l'art et esthétique	CM	TD	Total
			13 h
<i>Total U.EO</i>			52

Option 5 : Sociologie	CM	TD	Total
			13 h
<i>Total U.EO</i>			52

Option 6 : Communication	CM	TD	Total
Le concept d'information : théories et usages (3)	1 x 13		13 h
Ethique et information (3)	1 x 13		13 h
Culture européenne : Histoire de la presse	1x 13		13
Anglais spécialisé (II) (3)			13 h
<i>Total U.EO</i>			52

Total heures d'enseignement : 234 h.

Tronc commun : 77,7% / UEF : 59,4% ; UEM : 18,3% ; UEO : 22,3%

Projet de D.E.U.G. de philosophie
3^{ème} semestre

Tronc commun

Unité d'enseignements fondamentaux	CM	TD	Total
– Philosophie générale – Conférences de culture générale	1 x 13 1, 5 x 6	1 x 13	41,5
Philosophie moderne	1 x 13	1 x 13	32,5
Philosophie de la connaissance (III)	1 x 13	1 x 13	32,5
Philosophie pratique (III)	1 x 13	1 x 13	32,5
<i>Total U.E.F.</i>			139

Unité d'enseignements méthodologiques	CM	TD	Total
Méthodologie des exercices philosophiques (Leçon A)		3/11	33
Informatique et recherche documentaire		1/13	13
<i>Total U.E.M.</i>			46

Unités d'enseignements optionnels

Option 1 : Métaphysique	CM	TD	Total
			13
			13
			13
			13
<i>Total U.E.O</i>			52

Option 2 : Épistémologie et logique	CM	TD	Total
Logique philosophique (3)	1x 13		13 h
Philosophie des sciences de la nature : Biologie (3)	1 x 13		13 h
Introduction à la philosophie des probabilités (3)	1 x 13		13 h
Anglais spécialisé (III) (3)		1x 13	13 h
<i>Total U.E.O</i>			52

Option 3 : Philosophie pratique	CM	TD	Total
Rationalité et application des normes (III)	1/13		13
Analyse des politiques publiques : Éthique appliquée (bioéthique, éthique de la famille, etc.)	1/13		13
Culture européenne : Les traditions du droit	1/13		13
Anglais spécialisé (III)		1/13	13
<i>Total U.E.O</i>			52

Option 4 : Philosophie de l'art et esthétique	CM	TD	Total
			13
			13
			13
			13
<i>Total U.E.O</i>			52

Option 5 : Sociologie	CM	TD	Total
			13
			13
			13
			13
<i>Total U.E.O</i>			52

Option 6 : Communication	CM	TD	Total
L'image dans la tradition philosophique (3)	1 x 13		13
Initiation à la sémiologie (3)	1 x 13		13
Culture européenne : Histoire de la télévision (3)	1x 13		13
Anglais spécialisé (III) (3)		1 x 13	13
<i>Total U.E.O</i>			52

Total heures d'enseignement : 237 h.

Tronc commun : 78 % / UEF : 58,6% ; UEM : 19,4% ; UEO : 22%

Projet de D.E.U.G. de philosophie
4^{ème} semestre

Tronc commun

Unité d'enseignements fondamentaux	CM	TD	Total
– Philosophie générale – Conférences de culture générale	1×13 $1,5 \times 6.$	$1,5 \times 13$	41,5
Philosophie contemporaine	1×13	1×13	32,5
Philosophie de la connaissance (IV)	$1,5 \times 13$	1×13	32,5
Philosophie pratique (IV)	$1,5 \times 13$	1×13	32,5
<i>Total U.E.F.</i>			139

Unité d'enseignements méthodologiques	CM	TD	Total
Méthodologie des exercices philosophiques (Leçon B)		3×10	30
Informatique et recherche documentaire		1×13	13
<i>Total U.E.M.</i>			43

Unités d'enseignements optionnels

Option 1 : Métaphysique	CM	TD	Total
		13	
		13	
		13	
		13	
<i>Total U.E.O</i>			52

Option 2 : Épistémologie et logique	CM	TD	Total
Logique philosophique (3)	1x 13		13 h
Epistémologie des sciences humaines et sociales (2)	1 x 13		13 h
Théorie de la décision (2) (3)	1 x 13		13 h
Anglais spécialisé (IV) (3)		1x 13	13 h
<i>Total U.E.O</i>			52

Option 3 : Philosophie pratique	CM	TD	Total
Rationalité et application des normes (IV)(3)	1 x 13		13
Analyse des politiques publiques : Solidarité et justice sociale (3)	1 x 13		13
Culture européenne : La construction européenne et ses enjeux (3)	1 x 13		13
Anglais spécialisé (IV) (3)		1 x 13	13
<i>Total U.E.O</i>			52

Option 4 : Philosophie de l'art et esthétique	CM	TD	Total
		13	
		13	
		13	
		13	
<i>Total U.E.O</i>			52

Option 5 : Sociologie	CM	TD	Total
		13	
		13	
		13	
		13	
<i>Total U.E.O</i>			52

Option 6 : Communication	CM	TD	Total
Le concept d'espace public : généalogie et critique (3)	1 x 13		13
Communication et cognition (3)	1 x 13		13
Culture européenne : La société d'information (3)	1x 13		13
Anglais spécialisé (IV) (3)		1 x 13	13
<i>Total U.E.O</i>			52

Total heures d'enseignement : 234 h.

Tronc commun : 77,8% / UEF : 59,4% ; UEM : 18,4% ; UEO : 22,2%

ANNEXE V

ELEMENTS D'APPROCHE COMPARATIVE

L'EXEMPLE DE LA FORMATION INITIALE EN PSYCHOLOGIE (Paris X, Toulouse, Louvain, Montréal)

Les remarques présentées dans cette annexe correspondent à une première approche comparatiste qui devra être prolongée et élargie dans le rapport définitif, en intégrant de nouveaux exemples de cursus et d'universités correspondant à d'autres systèmes européens et extérieurs à l'Europe.

Nous avons retenu ici quatre universités qui, concernant l'enseignement de la psychologie, nous sont apparues représentatives et équivalentes en importance (université de Paris X, université de Toulouse, université catholique de Louvain et université de Montréal). Pour que la comparaison ait un sens, nous avons été amenés à prendre comme axe de référence, non pas le DEUG de psychologie, mais les trois premières années d'enseignement universitaire.

Première observation : **les volumes horaires sont à peu de choses près équivalents.** Ils ne varient que de 390 heures par année (Montréal) à 427,5 heures (Louvain), les universités françaises citées se situant aux alentours de 400 heures par an.

Deuxième observation : l'**usage que les universités en question choisissent de faire de ce volume horaire est toutefois très différent.** A cet égard, deux types de choix se dégagent :

- 1) **Le choix d'une professionnalisation rapide** (Louvain) soutenu par un cycle préalable (non pris en compte dans le décompte du volume horaire) de mise à niveau et de préparation (ce qui correspond dans cette université aux pratiques du monitorat et du tutorat).
- 2) **Le choix d'une entrée plus tardive dans la discipline comme spécialité et profession.** A Toulouse, par exemple, les questions relatives aux “Champs et aux métiers” interviennent au second semestre de la troisième année, alors qu'à Louvain, l'intégralité de la seconde année est consacrée à deux stages professionnels (2 x 650 heures), accompagnés d'un séminaire de stage d'une durée de 30 heures.

Ces types de choix induisent des différences significatives dans la manière d'organiser les cursus, notamment du point de vue de l'articulation entre savoir spécialisé et culture générale.

L'université de Paris X a conçu cette articulation sur un mode en quelque sorte propédeutique. La pluridisciplinarité de sa première année de DEUG illustre ce choix. L'étudiant qui se destine à l'étude de la psychologie doit, au cours de cette première année, opter pour des ensemble d'enseignements répartis de manière équilibrée entre trois disciplines sur les quatre qui lui sont offertes (philosophie, psychologie, sciences du langage et sociologie), auxquelles vient s'ajouter une Unité d'Enseignement de

“ Méthodologie et langage des Sciences humaines ”. Ce dernier enseignement propose notamment une formation en logique, langues étrangères, etc.

Dès la seconde année, l'étudiant s'oriente en choisissant une de ces disciplines. Son DEUG portera alors la mention de la discipline retenue. En psychologie, son enseignement s'organisera sur la base de cinq cours : Bases psychologique et physiologiques des conduites ; Psychologie clinique et pathologique ; Psychologie du développement, travail et société ; Histoire et méthodologie de la psychologie ; Enseignements techniques. L'année de licence est structurée selon le même principe. **En résumé, la relation entre le savoir spécialisé et la culture générale, telle qu'elle intervient dans ce programme de Paris X, s'intègre dans une logique d'interdisciplinarité des sciences humaines et se concentre sur le premier semestre du DEUG.**

A l'Université de Toulouse, si l'entrée dans la discipline est également très progressive, le rapport entre savoir spécialisé et culture générale ne semble pas avoir été, en premier lieu, pensé en termes d'interdisciplinarité. Ainsi au premier semestre, l'enseignement de psychologie se limite à 75 heures d'un enseignement d'histoire de la psychologie (sur 200 heures). Au-delà, la répartition des enseignements est la suivante : 50 % d'enseignement disciplinaire, 25 % de méthodologie et 25 % de “ culture générale et expression ”. Dans le cadre de cette dernière unité d'enseignements, une marge d'autonomie très grande est laissée à l'étudiant. Celui-ci a ainsi la possibilité, sur une partie significative du volume horaire total (25%), de choisir des cours qui n'ont pas nécessairement rapport à l'enseignement qu'il reçoit en psychologie (une gamme très ouverte de cours lui est proposée : audiovisuel, sport, informatique, langues, aux côtés des disciplines plus habituelles dans cette perspective, sociologie, philosophie, etc.). L'année de licence est, quant à elle, intégralement consacrée à l'enseignement de la psychologie (Psychologie cognitive et psychopathologie clinique ; Psychologie du développement et psychologie sociale ;

Neurosciences et comportements). A Toulouse, le rapport savoir / culture générale n'est pas envisagé dans une perspective propédeutique, mais est organisé transversalement et parallèlement à l'acquisition des contenus disciplinaires durant les premières années. La très grande diversité des cours qu'il est possible de suivre à ce titre montre que priorité est donnée aux préférences de l'étudiant, indépendamment de ce que la formation de psychologue peut, plus spécifiquement, exiger.

L'université de Toulouse et celle de Paris X conçoivent donc différemment la place qu'il convient d'accorder à la culture générale dans le parcours de formation qu'elles proposent. Elles se rejoignent cependant dans la volonté de lui reconnaître une fonction d'ouverture. A Paris X, la première année de DEUG de sciences humaines joue, *mutatis mutandis*, le même rôle que l'année de seconde dans les études secondaires. C'est une année de détermination, à l'issue de laquelle l'étudiant pourra s'orienter vers la philosophie, la sociologie, la psychologie ou les sciences du langage. La même démarche s'applique dans les autres DEUG (par exemple, le DEUG des sciences sociales, qui ouvre à la mention d'histoire, de géographie, de sociologie, etc.).

Comme nous l'indiquions en commençant, l'approche est, d'un point de vue global, très différente à l'université catholique de Louvain, en ce sens que la formation y est conçue pour permettre une professionnalisation rapide, grâce notamment aux stages (2 stages de 650 heures chacun) qui interviennent lors de la seconde année d'études supérieures. Cette précocité des stages a sans doute pour objectif de permettre une observation des savoirs et des pratiques en situation et une familiarisation avec le milieu professionnel, qui permettent, à leur tour, un choix plus assuré de la spécialité et favorisent ensuite l'acquisition des

savoirs qui s'y rapportent. L'enseignement proprement universitaire s'organise par conséquent sur deux années : la première et la troisième années, et correspond à un volume horaire total de 855 heures. Ce volume horaire se déploie suivant trois orientations :

- “Tronc commun” (285 heures)
 - 195 heures d'enseignements en psychologie (Déontologie de la pratique psychologique ; Psychiatrie et psychopharmacologie ; Entretien psychologique ; Psychodiagnostic ; Psychosociologie des organisations) = 68,5 % du volume tronc commun”.
 - 90 heures d'enseignements complémentaires (statistiques, langues, méthodologie et – université catholique oblige – 15 heures d'enseignement religieux en rapport avec la discipline) = 31,5 % du volume “tronc commun”.
- “Enseignement de spécialité” intra-disciplinaire (360 heures) : 1 spécialité parmi 9 proposées :
 - Psychologie cognitive et du travail
 - Psychologie sociale et des organisations
 - Psychologie clinique du développement et des apprentissages
 - Psychologie du développement et société
 - Psychopédagogies des handicaps et des différences
 - Neuropsychologie clinique
 - Psychologie clinique : personne, destin, culture
 - Psychologie clinique : émotions, cognitions et comportements
 - Psychologie clinique : âges de la vie et systèmes humains
- “Cours à option” (210 heures) : les cours optionnels (de durées diverses : 15 heures, 30 heures ou 45 heures) correspondent à des enseignements conçus soit comme devant *renforcer les acquisitions disciplinaires* (en psychologie clinique, des cours

sont proposés sur le sport, la sexualité, la psychanalyse, etc.), soit comme *éléments de culture utiles à la discipline* (Philosophie et épistémologie ; criminologie ; sociologie du monde du travail, etc.). La seule contrainte pour l'étudiant : un cours de 30 heures en philosophie.

Dans le cursus de licence de psychologie de l'Université catholique de Louvain, nous constatons ainsi que les éléments de culture ne sont pas dissociés de l'enseignement disciplinaire ; ils font à proprement parler partie de la formation de psychologue. S'ils assument une fonction d'ouverture, c'est dans la perspective d'une ouverture du professionnel en devenir qu'est l'étudiant et non pas d'une ouverture de l'individu à d'autres savoirs et d'autres pratiques. Ce parcours de formation fortement intégré a le mérite de la cohérence, mais il s'adresse à des individus déjà assurés de leur choix professionnel et semble ne pas faciliter les réorientations, grâce par exemple à un tronc commun pluridisciplinaire ou à un système de passerelles entre les formations.

Le “baccalauréat spécialisé” de psychologie de l'université de Montréal (en trois ans) se situe à mi-chemin entre ces deux manières d'appréhender le rôle de la culture dans l'acquisition des savoirs disciplinaires et le déroulement général de la formation individuelle. Le programme se structure selon trois orientations (du dispositif le plus contraignant au moins contraignant) :

Cours obligatoires : Sur les trois ans, la part du volume horaire obligatoire est importante (663 heures, 56,6 % du volume horaire total). Celle-ci se distribue selon 5 champs : méthodologie de la discipline (5 cours soit 195 heures) ; bases biologiques (3 cours soit 117 heures) ; bases

cognitives et affectives (3 cours soit 117 heures) ; bases sociales (3 cours soit 117 heures) ; bases sociales (3 cours, 117 heures) ; bases individuelles et développementales (3 cours, 117 heures).

Cours à option : L'étudiant doit ensuite choisir 8 cours sur les 37 cours proposés au titre des compléments de formation disciplinaire (psychanalyse ; problématique de l'agression sexuelle ; problématique de la prévention ; Famille et développement de l'enfant, etc.). Ce second volet de la formation représente près de 26,6 % du volume horaire total.

Cours au choix : L'étudiant doit enfin choisir 5 cours parmi tous ceux qu'offre l'Université. Son choix, pour être validé, requiert cependant l'approbation de l'autorité pédagogique. Ce troisième volet représente 16,6% du volume horaire total.

Avec l'accord de l'autorité pédagogique, l'étudiant peut également choisir, en sus du programme, des cours qui entreront dans la catégorie "**Cours hors programme**". Ces cours hors cursus sont présentés comme pouvant remplir deux fonctions : cours de rattrapage et/ou cours de culture personnelle.

Si ce système nous paraît intermédiaire, ce n'est cependant pas principalement en raison de la structuration de son baccalauréat spécialisé (niveau licence) – même si, de fait, ce cursus laisse ouverte la possibilité pour l'étudiant de suivre un peu plus de 16% de sa formation, répartis sur trois ans, dans une matière autre que la discipline de spécialité. Nous apparaît plus significative **la diversité de l'offre même de formation diplômante de premier cycle**. Le "baccalauréat spécialisé" ne correspond qu'à un des types possibles de licence. Outre celui-ci, en effet, l'étudiant a aussi la possibilité

de construire, pour lui-même, un parcours de formation où la psychologie ne serait pas une “spécialité”, mais une dominante de l’enseignement reçu (exemple : majeur en psychologie) ou un enseignement secondaire (exemple : majeur en sociologie, mineur en psychologie).

Cette souplesse du système permet des parcours beaucoup plus diversifiés, ou tout du moins ouvre à la possibilité de parcours bi-disciplinaires (par exemple : Psychologie et sociologie ; Histoire et science politique ; Économie et philosophie). Notons qu’outre cette bi-disciplinarité, l’étudiant conserve la possibilité de prendre des “cours au choix” (apprentissage des langues par exemple).

Dans un tel système, l’étudiant qui a choisi le “baccalauréat spécialisé” s’est déjà, en règle générale, placé dans la perspective d’une professionnalisation. Sans avoir hypothéqué ses chances de poursuivre des études supérieures (“Baccalauréat honneur” – 4^{ème} année de formation, puis maîtrise), l’étudiant qui n’aura pas opté pour le “baccalauréat spécialisé” possède, avec le système majeur-mineur, la possibilité de suivre une formation ouverte et équilibrée qui lui permet, moyennant une mise à niveau minimale, de se réorienter (universitairement et/ou professionnellement) assez aisément.

On pourrait objecter que le système universitaire français permet lui aussi une telle souplesse, en soulignant par exemple que tout DEUG se déploie en fait sur deux plans : une dominante (par exemple : sciences humaines, lettres et langues, sciences,...) et une mention (psychologie, sociologie, lettres classiques, sciences de la Terre...). Dans cet esprit, un DEUG de droit, par exemple, serait en fait un diplôme universitaire généraliste, dont le droit ne serait qu’une spécification. De ce point de vue, le DEUG sciences humaines, mention psychologie, de l’Université de Paris-X illustrerait dans une certaine mesure cette manière de concevoir les choses.

Mais il faut bien reconnaître que la réalité des cursus proposés, sur les trois premières années, en France ne permet pas d'étayer un tel argument.

La logique qui préside à l'organisation des études universitaires est, en règle générale, une logique de spécialisation progressive (1^{ère} année : généraliste, 2^{ème} année : choix d'une discipline ; puis à partir de la troisième année et surtout de l'année de maîtrise : choix d'une spécialité au sein de la discipline). **Tout se passe au fond comme si les éléments de culture générale n'avaient jamais de fonction que propédeutique, comme si la culture générale ne pouvait être qu'un préalable à l'acquisition de savoirs spécialisés.** Peut-être faudrait-il interroger les mérites de cette approche essentiellement constructiviste de la formation et envisager la possibilité que l'ouverture vers les autres savoirs et les autres pratiques disciplinaires n'ait pas seulement pour fonction de rendre possible les orientations ou les réorientations ou de préparer l'apprentissage des savoirs et pratiques spécialisés, mais qu'elle ait aussi pour fonction d'accompagner, au moins sur trois ans, cet apprentissage pour le renforcer par la mise en perspective constante de ces contenus.

Dans le système français, la part de l'enseignement réservée à des disciplines extérieures à la discipline principale (celle dont le DEUG porte mention) est finalement extrêmement limitée (2 U.E. en première année dans le meilleur des cas). L'étudiant reçoit des compléments de formation dans d'autres disciplines, mais ne se forme pas vraiment à une autre discipline que celle dont son DEUG et *a fortiori* sa licence porteront mention.

Le système pratiqué par les universités canadiennes (spécialité, majeur, mineur) ne semble néanmoins pas impossible à envisager dans le cadre de

l'organisation française des études universitaires. L'étudiant français a, en effet, d'ores et déjà en droit la possibilité de suivre un "double-cursus". Si chacun reconnaît l'intérêt des double cursus, les universités n'encouragent cependant pas leurs étudiants à s'engager dans cette voie en raison de la lourdeur des enseignements qu'elle implique et les problèmes de compatibilité des emplois du temps qu'elle pose. L'université de Poitiers, dans son Guide des étudiants (2001-2002) précise ainsi : "Un double cursus dans la même université est autorisé, mais peu recommandé. Il est très difficile d'assister à tous les cours des deux filières choisies, les horaires d'enseignement n'étant pas forcément compatibles." Dans le même ordre d'idée, l'Université de Nice indique à ces étudiants en Lettres qu'"un étudiant est en droit de s'inscrire à un double cursus dans la même Université dès lors qu'il s'acquitte de 2 inscriptions administratives. Cependant l'attention des étudiants est attirée sur le fait qu'il est souvent difficile de mener de front 2 cursus différents."

Si l'on devait s'orienter dans une telle voie, il ne s'agirait pourtant que de généraliser certaines potentialités du système universitaire français et de repenser les formations universitaires disciplinaires en intégrant d'emblée cette idée de bi-disciplinarité et en la distinguant nettement de la préparation à deux cycles de formation complètement distincts. C'est la démarche adoptée, par exemple, par l'Université de Paris XII (Val de Marne) qui propose un "double DEUG Histoire-Allemand". Cette Université propose, dans le même esprit, un DEUG Histoire-Anglais ; Histoire-Géographie ; Histoire-Lettres Modernes ; Histoire-Lettres Classiques.

Pour mener à bien de telles tentatives, on pourrait idéalement restructurer les UFR en fonction des objets sur lesquels ils travaillent et non pas en fonction des disciplines (ainsi par exemple l'étude du passé pourrait associer des sociologues, des professeurs de littérature, des psychologues, des philosophes, des historiens, des économistes, des statisticiens, etc.) : une telle

ambition paraît toutefois démesurée au regard de rigidités institutionnelles qui ne sont d'ailleurs pas toutes dépourvues de pertinence. D'autres options sont ouvertes, quelques universités françaises semblent prêtes à s'engager dans cette voie que bon nombre d'universités étrangères ont déjà explorée. Cette souplesse ne paraît pas correspondre à une mise en cause des savoirs disciplinaires, mais vise une structuration des parcours de formation qui renforce la capacité des étudiants à se mouvoir à l'intérieur des champs disciplinaires sans pour autant les y enfermer. Cette ouverture paraît correspondre aux exigences induites par la complexification, le renouvellement et le nécessaire entrecroisement des méthodes et des savoirs que requièrent aujourd'hui nos sociétés.