

**De l'application du L.M.D
à l'université de Paris 8 Vincennes à Saint-Denis
ou:**

Quelle université voulons-nous ? (25 oct 03)

Charles Soulié¹

*« Qu'ils étaient beaux les palais les églises
J'avais vingt ans Je ne comprenais pas »
L. Aragon*

Depuis plusieurs mois une partie de l'université discute, de façon plus ou moins confuse et informelle dans le cadre du G.R.O.F² ou des divers conseils, de l'application de la réforme L.M.D à l'université de Paris 8. Un forum a été organisé sur ce point le 12 juin 2003 par la présidence. A cette occasion, des enseignants ont décidé de créer un collectif de réflexion interdisciplinaire³ dont l'objectif est d'enclencher une réflexion politique sur l'évolution de l'université en général et de celle de Paris 8 en particulier. Ce collectif souhaite notamment rompre avec le « mood libéral/libertaire » qui accompagne le « chacun pour soi » institutionnel régnant aujourd'hui à Paris 8 (et ailleurs), et auquel certains souhaiteraient fort opportunément réduire « l'esprit de Vincennes »⁴. Et de fait, ce « mood » nous paraît faire le jeu d'une logique purement concurrentielle et gestionnaire pour le compte du ministère à l'intérieur même de l'université, et ce au détriment d'une logique attentive aux dimensions tant pédagogiques que scientifiques des réformes en cours et soucieuse de l'intérêt général de l'université. Notre collectif entend donc réfléchir politiquement à ces réformes en déconstruisant déjà publiquement les logiques à l'œuvre et en montrant comment celles-ci mettent en cause notre conception de l'université. Nous parlerons ici essentiellement du L.M.D. Mais il est clair que la philosophie de cette réforme devient plus cohérente si on la

¹ Maître de conférences au département de sociologie de Paris 8, contact : charles.soulie@wanadoo.fr

² Groupe de Réflexion sur l'Offre de Formation.

³ Il s'agit du Collectif de Réflexion Interdisciplinaire Pour une Politique Universitaire (C.R.I.P.P.U) qui s'est réuni pour la première fois le 19 juin 2003 en présence de : Bautier Elisabeth, Bué Alain, Castaing François, Rochex Jean Yves, Sibeud Emmanuelle, Soulié Charles, Thomson Ann. Ce collectif a organisé de sa propre initiative à Paris 8 une rencontre publique relative au L.M.D le samedi 18 octobre au matin qui a réuni environ 60 personnes. Après un exposé introductif de F.Neyrat (Limoges) portant sur les mobiles proprement économiques de la réforme (rationner l'offre afin de réduire les dépenses publiques), la rencontre a notamment permis de faire le point sur la situation à Paris 8 (J-Y Rochex), à Paris 10 (B.Lacroix), à Paris 13 (E.Paris) et à Paris 4 (P.Cordoba). Un compte rendu de cette réunion a été rédigé. Pour se le procurer, s'adresser aux membres du C.R.I.P.P.U.

⁴ Pour commencer à retrouver l'« esprit » de cette université, à l'origine expérimentale et construite en 1968 en réaction à l'enseignement, jugé sclérosé, délivré par la Sorbonne, - « esprit » qu'il ne s'agit certes pas de mythifier et de fétichiser en en faisant un ensemble cohérent ayant soufflé partout dans la même direction-, et mesurer le chemin parcouru depuis, on pourra lire déjà : Vincennes ou le désir d'apprendre (ouvrage collectif publié sous la direction de Jacqueline Brunet et *alim*, en 1979, éd Alain Moreau). A la lecture de cet ouvrage, le lecteur verra que le recul historique exerce des effets de rupture de plus en plus importants vis à vis de la « doxa » gestionnaire académique ambiante. D'où l'intérêt à la fois pratique et scientifique du détour par l'histoire. Du reste, il est fort regrettable qu'il n'existe point d'histoire scientifique de l'université de Paris 8 (comme d'ailleurs de l'université française dans son ensemble depuis 1968), qui permettrait à chacun de s'approprier rationnellement son histoire et d'agir en conséquence. Néanmoins concernant Paris 8, la Maîtrise d'histoire de Rémy Faucherre (Atypie-utopie : Vincennes, naissance d'une université : mai 1968-janvier 1969, Paris VII, 1992) offre une première synthèse et l'on trouvera d'intéressants aperçus sur chaque discipline, formation, dans le rapport rédigé en 1988 par le Comité National d'Evaluation et intitulé : L'université Paris VIII – Vincennes à Saint Denis.

rapproche du projet Ferry⁵, d'inspiration très libérale, et relatif à « l'autonomisation » puis à la « modernisation » des universités, de la question de la constitution des « pôles d'excellence » régionaux (Rapport Attali), ainsi que du Rapport Belloc relatif à la redéfinition du statut, comme des fonctions, des enseignants chercheurs⁶. En explicitant et en rendant public les enjeux liés à ces réformes, ce travail de déconstruction de la *doxa* académique vise notamment à offrir à chacun les moyens d'agir en citoyen dans son université.

Le L.M.D représente un enjeu capital pour l'ensemble de l'université. En effet, l'application de cette réforme risque d'aboutir, si on n'y prend garde, au travers notamment de la mise en concurrence généralisée des universités, comme des formations à l'intérieur de chaque université, à une vaste reconfiguration de la division du travail tant pédagogique que scientifique entre universités, disciplines, cycles, enseignants dans chaque discipline, etc. Et cette reconfiguration, qui sera sans doute aussi l'occasion d'une actualisation/manifestation plus ou moins douloureuse des nouvelles hiérarchies entre établissements, disciplines, enseignants, etc., au travers notamment du remodelage de la carte universitaire et de la mise au point de nouveaux diplômes, est perçue comme plus ou moins avantageuse par chacun (qu'il s'agisse d'individu ou d'institution) en fonction notamment de ses intérêts, comme de la position qu'il occupe dans cet univers particulièrement cloisonné, mais aussi paradoxalement profondément hiérarchisé même si c'est souvent de manière implicite et quelque peu brouillée, qu'est l'université. C'est pourquoi l'une des premières tâches que s'est fixé notre collectif est de commencer à comprendre les enjeux associés à cette réforme en partant de « l'analyse concrète de situations concrètes », lesquelles ont souvent pour cadre tel département, discipline, ou institution.

En effet, il nous semble que s'agissant d'une université comme celle de Paris 8, qui fait partie d'un ensemble régional où 11 universités sur 13 sont consacrées, totalement ou en partie, à l'enseignement et à la recherche en lettres, sciences humaines, sciences sociales, sciences juridiques et économiques, le niveau départemental, ou disciplinaire, est particulièrement pertinent pour saisir les enjeux de cette réforme et qu'il permet d'éviter à la fois le simplisme (si généreux soit-il) des slogans politiques, comme les raccourcis (faussement apolitiques) de la pensée purement instrumentale et gestionnaire actuellement dominante sur l'université. Il s'agira donc de prendre ici les disciplines comme unité d'analyse, tout en tenant compte des effets de champ locaux, nationaux et internationaux (par exemple : logiques transnationales des flux d'étudiants étrangers, notamment en 3^{ème} cycle).

⁵ A titre de curiosité, signalons aussi que Luc Ferry, alors qu'il était enseignant en philosophie, a fait paraître en 1979 avec deux de ses collègues (J-P Person et A. Renaut) un recueil de textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt et Hegel traduits en français, et intitulé : Philosophies de l'université, L'idéalisme allemand et la question de l'université (Payot, collection « Critique de la politique »...). Dans un style très « philosophique », l'ouvrage vilipendait notamment en 4^{ème} de couverture « la réduction contemporaine de la question universitaire à une affaire de technique relevant de la simple gestion administrative ». Chacun pourra mesurer le chemin parcouru depuis...

⁶ On trouvera dans le Livre noir sur les universités françaises, rédigé par la coordination R.E.S et présenté à la presse en marge du colloque de la C.P.U du 9 octobre 2003, une première analyse critique et synthétique de l'ensemble de ces réformes, dont la cohérence manageriale est évidente. Pour se procurer ce texte: <http://membres.lycos.fr/manifestes/> Toujours afin de s'informer, on peut lire aussi : « Facs : Ferry coule le navire », un entretien avec J.Fijalkow (professeur à Toulouse) et paru dans les Inrockuptibles du 21-27 mai 2003, n°390, ainsi que : « L'université française face au L.M.D », Le Monde de l'éducation, octobre 2003. Celui-ci consiste en un entretien entre Christophe Charle (histoire, Paris 1) et Jean-Hervé Lorenzi (économie, Dauphine). Ce dernier, un économiste libéral ardent défenseur du L.M.D qui va selon lui permettre de révolutionner l'université française selon ses vœux, se fait notamment le défenseur d'une « nécessaire sélection » à l'université.

Dans cette tentative d'autoanalyse du monde académique, nous aurons recours aussi à l'entrée par les étudiants, qui sont manifestement les grands oubliés de cette réforme, comme des débats en cours⁷. Car le public de Paris 8, comme ses attentes (pédagogiques, intellectuelles, politiques, professionnelles, etc.), se sont beaucoup transformés depuis l'époque, quelque peu mythique et mythifiée, de sa fondation, puis de son déménagement de Vincennes à St Denis, ce qui aurait pu d'ailleurs susciter plus de débats pédagogiques au sein de la communauté enseignante. Et ce public, comme ses attentes, ne sont pas les mêmes dans les départements d'arts ou d'économie par exemple, et ce de même qu'ils diffèrent profondément selon les cycles, sachant par exemple que le 3^{ème} cycle de certaines disciplines recrute essentiellement hors de Paris 8, voire même hors de cette discipline. Et ces différences, comme les différences liées aux contenus enseignés et à leurs finalités sociales, professionnelles objectives, permettent notamment de comprendre des choses aussi diverses que la variété des pratiques pédagogiques, le rapport très différencié que les diverses disciplines entretiennent à la « recherche », comme à la « professionnalisation », ou encore la répartition inégale des étudiants entre les cycles selon les disciplines, laquelle explique notamment pourquoi, lors des réunions consacrées au L.M.D, certaines d'entre elles (ou plus exactement sans doute certaines fractions du corps enseignant de ces disciplines)⁸ se désintéressent à peu près complètement du L, alors implicitement sous traité à d'autres disciplines, d'autres universités, qu'elles soient françaises ou étrangères.

On voit donc toute la difficulté intellectuelle de l'exercice, notamment liée à la complexité de l'objet étudié. Celle ci explique que notre essai de synthèse soit incomplet et s'attarde plus sur certaines disciplines que d'autres⁹. En livrant ces premiers éléments d'analyse, nous espérons inciter le lecteur à compléter, rectifier l'esquisse présentée ici, notamment pour les disciplines, institutions qu'il connaît de l'intérieur, et pour lesquelles il peut donc mobiliser son « expérience indigène ». Cette proximité à l'objet d'étude, comme les investissements/intérêts que chacun a *de facto* dans l'univers académique en fonction notamment de la position qu'il y occupe, comme de la trajectoire sociale, académique qui l'y a conduit, ne sont pas sans augmenter les difficultés d'un tel travail d'objectivation, à l'occasion parfois douloureux. Car la vaste reconfiguration disciplinaire, institutionnelle à l'œuvre au travers du L.M.D est aussi nécessairement le moment d'une reconfiguration subjective¹⁰, au travers notamment de la prise de conscience pratique des nouvelles

⁷ Pour ce faire, nous mobiliserons notamment les premiers résultats d'une enquête par questionnaires et entretiens conduite en 2002-2003 auprès des étudiants de D.E.U.G de Paris 8 présents en cours d'une dizaine de disciplines (économie, droit, géographie, histoire, psychologie, M.C.C, anthropologie, anglais, arts plastiques et cinéma). L'enquête a été réalisée par les étudiants en Licence de sociologie dont les noms suivent, et que nous remercions pour leur collaboration (Alexis Gisèle, Baharel Alena, Bassi Oulfa, Biareshchanka Ludmila, Cetin Aydney Cyrille, Chaffotte Coralie, Cioni David, De Priester Vanessa, Dire Gaspard, Gnoan Amanda, Gudiel Katia, Haik Yaacov, Hamda Ijlal, Hassani Amir, Hakkou Essaid, Legall Brice, Keita Abdoulaye, Lim Ji Young, Mabigue Bidanam, Mookén Wendy, Rodrigues Gabrielle, Sellami Capelle Mélissa, Tagawa Chihito, Takemoto Chisa, Thamin Jean Baptiste, Traoré Chrystelle, Zuili, Valérie). Le nombre de questionnaires récoltés s'élève à 1.594 et une dizaine d'entretiens ont été effectués. L'enquête visait notamment à mieux connaître la population étudiante, ses pratiques d'études, ainsi que ses perspectives tant académiques que professionnelles. En décembre 2003, nous rédigerons un article présentant de manière synthétique les principaux résultats obtenus.

⁸ En effet, la suractivité autoréformatrice de certains ne doit pas dissimuler que la grande majorité des enseignants sont, pour l'instant, restés dans l'expectative. Le réveil n'en sera donc que plus rude...

⁹ Le fait que chacun soit généralement enfermé dans sa discipline, son département, sa spécialisation, ses recherches, etc., ne favorise guère la réflexion collective sur l'université, pourtant particulièrement nécessaire aujourd'hui.

¹⁰ Par analogie, on peut penser à l'effet qu'a eu la politique des «80% d'une classe d'âge au Baccalauréat » sur les catégories de perception, comme d'évaluation, des enseignants du secondaire, sommés de s'adapter au nouveau cours, à la fois scolaire et démographique, de l'enseignement secondaire. En réaction à cette politique, l'enseignement secondaire a continué à se différencier et à se hiérarchiser et la ségrégation (entre filières, comme

hiérarchies entre disciplines, établissements, etc., et de la place que chacun y occupe. A la mutation des structures académiques répond donc une mutation des structures subjectives, des traditions intellectuelles, pédagogiques, des rapports de légitimité, et donc de forces entre disciplines, comme à l'intérieur de ces disciplines, et qui viennent notamment s'objectiver dans la construction des nouveaux diplômes, leurs orientations épistémologiques, professionnelles etc., lesquelles mutations tendent à s'accélérer à la faveur du renouvellement démographique intense du corps enseignant, comme des transformations du public étudiant.

Enfin et pour finir, il faut souligner la difficulté d'un discours visant à concilier l'intérêt des étudiants de D.E.U.G, et notamment de ceux d'origine populaire pour lesquels l'accès à l'université représente une chance pour accéder à un emploi plus qualifié que celui de leurs parents (cette chance étant, il est vrai, plus ou moins grande selon les établissements, les disciplines et leur degré de sélectivité), et les intérêt liés à l'autonomie de la recherche, l'université étant sans doute un des rares espaces sociaux où celle ci puisse encore s'épanouir librement, le C.N.R.S étant actuellement particulièrement menacé. Et ce n'est certes pas en sacrifiant l'enseignement à la recherche, ou inversement, que nous résoudrons cette tension intimement constitutive du métier « d'enseignant-chercheur » et qui en fait tout l'intérêt.¹¹

De l'intérêt général à celui des étudiants

A Paris 8, les différentes disciplines, formations, etc., ont le plus souvent réagi de manière individuelle et dispersée face au L.M.D. Et c'est dans une ambiance de sauve qui peut généralisé, ou à défaut en se réfugiant dans une forme d'attentisme résigné devant cette énième réforme universitaire, que les différentes composantes de l'université ont tenté de mettre sur pied de nouveaux cursus censés répondre aux injonctions (plus ou moins contradictoires, changeantes et floues d'ailleurs) du ministère¹². Et l'on a même vu six projets de master partir tout seuls au ministère, c'est-à-dire sans avoir été discutés préalablement par l'ensemble de l'université. Ces projets autonomes, qui ne s'inscrivaient guère dans une offre de formation globale, hypothéquaient celle-ci car ils imposaient une certaine organisation de l'offre en fonction d'intérêts particuliers. Le moins qu'on puisse dire est que Paris 8 n'a pas réagi de manière très cohérente et ordonnée et que cette réaction est déjà très en phase avec l'inspiration libérale de la réforme, l'idée même d'université étant alors abandonnée à elle même selon la philosophie de plus en plus pratiquée du : « Chacun pour soi et le marché pour tous. », chacun essayant d'abord d'assurer la survie de sa discipline, filière, ou plus simplement de sa niche personnelle. Il est symptomatique d'ailleurs que cet engagement, plus ou moins brouillon, dans de nouvelles réformes se soit fait sans qu'aucun bilan, ou évaluation, un tant soit peu objectif, de l'activité tant pédagogique que scientifique de l'université n'ait été préalablement produit et rendu public. La chose étant d'autant plus curieuse que par le passé, Paris 8 a été un véritable foyer d'innovations pédagogiques.

entre établissements y a beaucoup progressé. D'où l'idée de « démocratisation ségrégative », notamment avancée par Pierre Merle, et dont on peut penser qu'elle est aussi à l'œuvre à l'université et que les réformes en cours prônant « l'autonomie » des universités vont sans doute amplifier si on y prend garde.

¹¹ Il est à noter que les propositions du rapport Espéret, sous prétexte notamment de reconnaissance des tâches administratives remplies par les enseignants (à quand un recrutement conséquent de cadres administratifs permettant de soulager les enseignants ?), visent justement, via la contractualisation, à faire éclater le statut d'enseignant chercheur, et à rendre ces enseignants plus dépendants d'instances locales d'évaluation (présidence, conseil scientifique, etc.).

¹² Le phénomène n'est pas propre à Paris 8. Ainsi, lors de la rencontre sur le L.M.D organisée par le C.R.I.P.P.U le 18 octobre au matin, des collègues de Paris 10 et 13 ont décrit des conditions relativement similaires.

En fait, c'est l'idée même d'intérêt général qui semble avoir disparu, l'université apparaissant alors comme étant de moins en moins universelle, et de plus en plus balkanisée en féodalités rivales¹³. Ce recul de l'idée d'Université, mais aussi finalement de République, s'observe aussi dans la pratique consistant à se laisser aller à la logique du pire dans l'abandon des critères nationaux. Ainsi, et sous le prétexte que l'enseignement supérieur soit déjà de fait inégalitaire (en raison notamment des effets de ségrégation et de hiérarchie entre disciplines, établissements, comme de l'opposition typiquement française entre universités et grandes écoles que la réforme, soit disant européenne du L.M.D, ne modifiera pas) certains proposent de s'affranchir encore plus radicalement de ce qui est alors perçu comme autant de contraintes nationales, oubliant alors que le rapport, et donc l'intérêt au « national », mais aussi au public, au service public, etc., est extrêmement différencié selon les disciplines, publics étudiants, etc. Pour s'en convaincre, il suffit de comparer les disciplines d'enseignement pour lesquelles les concours (nationaux) de recrutement de l'enseignement secondaire jouent un rôle essentiel dans l'élaboration des cursus, comme des *habitus* disciplinaires, (philosophie, histoire, lettres modernes, géographie, langues etc.), et les disciplines nouvelles, ou pluridisciplinaires (arts, communication, informatique, A.E.S, L.E.A, et dans une moindre mesure psychologie, sociologie et sciences de l'éducation), dont certaines pensent d'ailleurs pouvoir tirer leur épingle du jeu à l'heure du L.M.D. En fait, et pour mieux comprendre la réception locale des réformes en cours, il est sans doute nécessaire déjà de poser la question stratégique du: « A qui profite la réforme ? » Le savoir permettra à chacun de mieux savoir ce qu'il fait, et ce que fait son voisin.

Devant une telle cacophonie d'intérêts divergents, il paraît opportun de rappeler quelques principes, le premier étant sans doute que l'université est déjà un lieu de transmission et d'accès au savoir pour les étudiants, et notamment pour ceux d'origine populaire. C'est pourquoi un bref descriptif de la population étudiante de Paris 8 s'impose ici, les caractéristiques de cette population permettant ensuite de réfléchir de manière un peu plus cohérente aux objectifs pédagogiques généraux de l'université.

Le recrutement social de l'université de Paris 8 est, dans son ensemble, nettement plus populaire que celui des universités parisiennes *intra muros*, ce qui est à rapporter notamment aux effets de la sectorisation et à sa localisation en Seine Saint Denis. Ainsi en 2001/2002, l'université de Paris 8 comptait 29% d'étudiants résidant dans ce même département (contre 21% en 1989/1990, ce qui atteste de la montée de ce public). La répartition par cycles révèle que ce public rassemble 37% des étudiants de D.E.U.G, 30% de ceux de Licence, 27% de la Maîtrise, 14% en D.E.A et D.E.S.S, et 12% en doctorat. Inversement, le taux de parisiens passe de 21% en D.E.U.G à 43% en doctorat¹⁴. Manifestement, Paris 8 ne réussit guère aux enfants du 93...

L'autre particularité de Paris 8 est qu'il s'agit de l'université française comptant le plus fort pourcentage d'étudiants étrangers, la majorité (56%) étant d'origine africaine. En 2001/2002, les étrangers formaient 30,1% de la population étudiante¹⁵, leur part augmentant à nouveau depuis 1997, notamment en 3^{ème} cycle. Ces étudiants sont proportionnellement plus nombreux à l'U.F.R 2 (droit et A.E.S) qui en compte 39%, ainsi qu'en économie, alors que la

¹³ Cette balkanisation a son pendant dans le milieu étudiant, où fleurissent les associations de type communautaire, tandis que la participation des étudiants aux élections universitaire est ridiculement faible et que leur présence dans les différents conseils laisse souvent à désirer.

¹⁴ Paivandi.S, *La population étudiante de Paris 8 en 2000/2001*, O.V.E de Paris 8, tableau n°22.

¹⁵ Service statistique de l'université de Paris 8, *Données statistiques*, 2001/2002, p 1.

psychologie (14%) et les arts (22%) sont les filières « les plus françaises » de l'université.¹⁶ De même, on sait que les étudiants étrangers constituent 18,1% de la population de D.E.U.G, 37,2% de celle de Licence, 29,8% de celle de Maîtrise et 48,2% de celle de 3^{ème} cycle.¹⁷ Manifestement, le 3^{ème} cycle de Paris 8 est en grande partie alimenté de l'extérieur.

Mais la population étudiante de Paris 8 évolue aussi rapidement. Ainsi, et selon les chiffres diffusés par l'Observatoire de la Vie Etudiante local, entre 1994 et 2000 cette population a augmenté de 3,3% (Cf. Tableau n°1, ligne Total). La répartition par cycles révèle que ce sont le 1^{er} cycle (+9,8%) et le 3^{ème} cycle (+8,3%) qui ont augmenté leurs effectifs, tandis que la population de second cycle décroît fortement (-21,2% pour la Licence et -13,9% pour la Maîtrise). Depuis 1997/1998, la population de 1^{er} cycle est d'ailleurs plus importante numériquement que celle de second cycle, la part du 1^{er} cycle étant passée de 41,6% de l'ensemble des cycles en 1994/1995, à 46,9% en 2000/2001. D'où un rajeunissement très net du public étudiant et une chute corrélative de la population salariée (l'activité salariée des étudiants étant fortement corrélée à leur âge) passée de 51% en 1989/1990 à 31% en 2000/2001 (hors IED)¹⁸, population qui naguère était une des particularités de Paris 8, qui aimait alors à se présenter comme une « Fac ouverte aux travailleurs », et de surcroît « d'avant-garde ».¹⁹

Tableau 1 : Evolution de la population étudiante de Paris 8 de 1994 à 2000

	Nombre des étudiants							
	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	99-00	2000-01	94->00
1° cycle	11103	10152	10048	10643	11952	12216	12192	9,8%
Licence	6783	5935	5464	5270	5128	5264	5342	-21,2%
Maîtrise	5033	4949	4258	4290	4342	4412	4331	-13,9%
3° cycle	3791	3780	3608	3723	3892	4097	4107	8,3%
Ensemble des cycles	26710	24816	23378	23926	25314	25989	25972	/
Total*	26477	25722	24631	24986	26535	27325	27359	3,3%
Dont hors IEM	24363	23431	22736	22682	23380	23980	23962	-1,6%
dont IED	2059	2192	2089	2500	3158	3350	3397	65,0%
1° inscrits	7848	7809	7695	8579	9818	10493	10282	31,0%
Réinscrits	18628	17913	16936	16407	16716	16832	17077	-8,3%
1° ins 1° cycle	4920	4969	5012	5786	6587	6847	6472	31,5%
réins 2° cycle	9755	9626	8840	8446	8062	8239	8034	-17,6%
Sorties	7848	7797	7895	7340	8270	9703	10248	30,6%
Étrangers	6794	6387	5934	6018	6437	7103	7518	10,7%
Français	19683	19335	18697	18968	20097	20222	19840	0,8%

¹⁶ Paivandi.S, La population étudiante de Paris 8 en 2000-2001, O.V.E de Paris 8, p 12.

¹⁷ Service statistique de l'université de Paris 8, Données statistiques 2001/2002, p 61.

¹⁸ Paivandi.S, La population étudiante de Paris 8 en 2000-2001, O.V.E de Paris 8, tableau n°16.

¹⁹ L'association, plus ou moins paradoxale, d'un tel public avec de telles ambitions mériterait d'ailleurs d'être réfléchi sociologiquement.

* En plus de l'ensemble des cycles, la ligne total comptabilise les étudiants inscrits en diplômes d'université, formation permanente, etc.

Source : Paivandi.S, La population étudiante de Paris 8 en 2000-2001, O.V.E de Paris 8, p 2 et 3 (pour des raisons de lisibilité, nous avons réorganisé le tableau autrement)

Cette montée du 1^{er} cycle à Paris 8 s'accompagne d'une forte augmentation du taux de 1^{ères} inscriptions (+31%) et d'une chute corrélative des réinscriptions (-8,3%). De même, le taux de sorties des étudiants a crû fortement dans la période considérée (+30,6%). Ces chiffres attestent de la « volatilité » croissante d'un public que l'université peine de plus en plus à retenir. Dans son étude sur les « étudiants fantômes » de Paris 8 (étudiants inscrits en 1^{er} cycle et qui abandonnent leurs études dès la première année sans avoir passé d'examen)²⁰, Florence Legendre souligne aussi l'augmentation des sorties précoces à Paris 8. En effet, le pourcentage des non-inscrits une année après leur inscription est passé de 24% en 1993, à 31% en 1998²¹. Legendre montre aussi que le profil social de ces « étudiants fantômes » est très typé. En effet, il s'agit le plus souvent d'étudiants d'origine populaire munis d'un Baccalauréat technologique, ou professionnel, obtenu avec beaucoup de retard, soit un profil très proche de celui des lycéens provenant du 93 et notamment des enfants d'immigrés²². Au niveau national, on note aussi que ces étudiants sont plus spécialement concentrés dans des disciplines comme l'A.E.S, la sociologie, la psychologie, les L.E.A, etc., qui ont par là un recrutement nettement plus populaire que les arts et les disciplines d'enseignements (philosophie, histoire, lettres modernes, etc.), ce qui les place à l'avant garde dans le processus contemporain de massification/démocratisation de l'université²³.

²⁰ F.Legendre : Les étudiants fantômes : Les sorties précoces de l'université de Paris 8, O.V.E de Paris 8-
<http://educ.univ-paris8.fr/>.

²¹ Dans le cadre de cette analyse des évolutions de la population étudiante et de son degré d'assiduité il est intéressant aussi de parler de l'Institut d'Enseignement à Distance (I.E.D), qui offre une formation à distance complète en psychologie du D.E.U.G au D.E.S.S. En effet, celui-ci a connu une progression spectaculaire de ses effectifs de 1994/1995 à 2000/2001 (+65%), ce qui en fait une des « locomotives » démographiques de Paris 8. L'enseignement à distance, qui aux yeux des gestionnaires présente l'avantage incomparable d'être nettement moins coûteux, va-t-il remplacer l'enseignement en « présentiel »? Et de fait, cela semble cohérent avec la politique de réduction des coûts sous jacente à la réforme du L.M.D. Le problème est que si on compare la répartition par cycles des étudiants de l'I.E.D à celle de l'U.F.R de psychologie qui fonctionne en « présentiel », on observe que le 1^{er} cycle rassemble 74% de la population à l'I.E.D, contre 37,2% à l'U.F.R de psychologie (Cf. Service statistique de Paris 8, Données statistiques 2001/2002, p 50 et 56). L'efficacité pédagogique de l'enseignement à distance reste donc à démontrer. En fait, il semble que le « choix » par les étudiants de l'enseignement à distance soit le plus souvent contraint, d'où un profil social bien particulier (étudiant plus âgé, salarié, en reprise d'études, résidant plus souvent en province, etc.).

²² A propos des attentes pédagogiques, professionnelles, et du rapport à l'université de ces élèves : Beaud.S, 80% au bac... Et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire, La Découverte, 2002. Concernant l'adaptation pédagogique aux « nouveaux publics » étudiants : « L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », Soulié.C, Sociétés contemporaines, n° 48, 2002.

²³ Concernant le recrutement comparé de ces disciplines : « Une institution sans intention : la sociologie en France depuis l'après-guerre », Chenu. A, Actes de la recherche en sciences sociales, n°141-142, 2002. La position relative de disciplines telles que l'A.E.S, la sociologie, les L.E.A, la psychologie, etc., dans l'espace des disciplines tend structurellement à en faire des disciplines d'ajustement. D'où leur régime démographique spécifique (prépondérance du 1^{er} cycle notamment, alors que les disciplines d'enseignements sont plus centrés sur un second cycle débouchant sur les concours), d'où aussi la volatilité accrue de leurs étudiants et sans doute aussi les particularités des pratiques enseignantes. Cf. « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement supérieur. Une comparaison histoire/sociologie », Boyer.R, Coridian.C, Sociétés contemporaines, n° 48, 2002.

Gonflement du 1^{er} cycle et volatilité accrue des étudiants, décline continue du second cycle et montée d'un 3^{ème} cycle comptant une forte proportion d'étudiants étrangers, il ne semble pas que ces évolutions structurelles, qui traduisent une dualisation croissante des fonctions académiques et sociales de Paris 8 et sa spécialisation (relégation ?) sur certains créneaux de formation, comme de population, aient joué un rôle explicite dans la réflexion sur le L.M.D. A croire que celles-ci ne posent aucun problème pédagogique particulier. En effet, les débats ont pour l'essentiel tourné autour du M, alors que le L (si on additionne les effectifs du D.E.U.G et de la Licence) rassemblera pourtant la majorité de nos étudiants, et notamment ceux originaires du 93. Car la mise en place du L.M.D va rallonger le 1^{er} cycle d'une année supplémentaire, ce qui va sans doute avoir des effets négatifs sur la réussite des étudiants, et plus spécialement ceux d'origine populaire²⁴. Et quand on sait que, selon une enquête récente du ministère, Paris 8 est l'université française ayant le plus faible taux de réussite au D.E.U.G²⁵, il y a de quoi s'interroger.

A ce moment, il serait intéressant de faire le point sur la manière dont les différentes composantes de Paris 8 ont réagi chacune à l'arrivée des « nouveaux étudiants », comme au turnover croissant de la population étudiante, turnover que l'organisation traditionnellement plus libérale des cursus à Paris 8 contribue sans doute à renforcer et que « l'individualisation des cursus », magnifiée dans les discours ministériels, ne va pas freiner non plus. Malheureusement on ne dispose d'aucun bilan, travail systématique, ayant fait l'inventaire, non pas « des manières d'étudier » des étudiants qui commencent à être relativement bien connues (Cf. les travaux de l'Observatoire de la vie étudiante nationale à ce propos), mais « des manières d'enseigner » des enseignants, comme des modes de gestion de la population étudiante, en fonction notamment des disciplines, cycles, publics, etc. Pourtant, un tel travail d'explicitation des pratiques pédagogiques serait sûrement très instructif pour chaque enseignant, qui pourrait y trouver les moyens de réfléchir à sa propre pratique et, - qui sait ?-, de la renouveler²⁶. Mais ici aussi, le cloisonnement institutionnel évoqué plus haut se répercute au niveau pédagogique et freine toute tentative de discussion autour de ces questions, d'intérêt pourtant général. Il nous paraît donc indispensable de lancer un débat public sur notre politique d'accueil des premiers cycles, débat d'autant plus nécessaire au vu des particularités de notre public, et qui intéressera sans doute beaucoup les autres universités ayant à faire à ce type d'étudiants.

Cela dit, il est clair que les différentes disciplines et formations composant Paris 8 sont inégalement concernées par ces évolutions. En effet, elles n'accueillent pas toutes la même proportion d'étudiants de premier cycle (qui sont plus présents en économie ou en langues par exemple, alors que la philosophie ou les lettres modernes, mais aussi les différents instituts, en comptent proportionnellement moins, voire pas du tout), tandis que ceux qu'il est convenu d'appeler les « nouveaux étudiants » sont, à Paris 8, manifestement plus nombreux en premier cycle de droit, économie, psychologie, sociologie, qu'en cinéma ou arts plastiques par exemple. Et il en est de même avec les étudiants provenant du 93, comme avec les étudiants

²⁴ Cf. Stéphane Bonnéry, L'Université en danger, les étudiants de milieux populaires premiers visés. Pour lire ce texte, ainsi que d'autres textes relatifs à l'application du L.M.D dans les universités françaises : <http://www.membres.lycos.fr/manifestes>

²⁵ Direction de la Prospective et du Développement, Ministère de l'Education Nationale, « La réussite au DEUG par université, session 1999 », Note d'information, N° 01.47, 1999.

²⁶ Mais cet effort d'explicitation des pratiques pédagogiques ne vise pas, comme cela semble être parfois le cas dans l'enseignement secondaire, à culpabiliser les enseignants pour leur faire porter la responsabilité des dysfonctionnements globaux de l'enseignement supérieur. En effet, il est indissociable d'une réflexion épistémologique sur les conditions sociales, scolaires, intellectuelles, d'accès à tel type de savoir, raisonnement, pratique de recherche, et finalement discipline.

étrangers.²⁷ Ces différences dans la structuration par cycles, comme dans le recrutement social, scolaire des étudiants, des différentes disciplines, instituts, formations, ainsi sans doute que dans les objectifs tant académiques que professionnels de leurs étudiants, expliquent en grande partie les stratégies développées par chacune à l'heure du L.M.D. Et de fait, chacune tend à travailler avec des segments particuliers de la population étudiante, ainsi que sur certains segments de formation, cette même logique de spécialisation apparaissant quand on compare le recrutement, ainsi que le positionnement, des universités parisiennes, les universités de la périphérie se retrouvant dans une position relativement homologue de celle des petites universités de province.

La question qui se pose alors est donc de savoir ce que Paris 8 fait notamment avec les enfants du 93. Une des solutions les plus commodes pourrait être de « les laisser là où ils sont », en les abandonnant notamment aux disciplines, aux formations, ou aux « pédagoges » enseignant encore en premier cycle, ce qui permet alors à une partie du corps enseignant de se réfugier dans les cycles de formation, institutions, niches institutionnelles, plus valorisants pour la carrière.²⁸ Une autre manière de « régler ce problème » consiste aussi à les satisfaire démagogiquement en en rabattant sur les exigences en matière intellectuelle, d'écriture, etc., et en délivrant au final des diplômes dont on connaît le peu de valeur sur le marché de l'emploi, laissant le soin à ce même marché (via par exemple le système des concours de recrutement) d'opérer « le sale boulot » de sélection, sachant qu'alors c'est notamment le capital scolaire initial des étudiants (type de Baccalauréat obtenu, passage préalable par une classe préparatoire, etc.) et le capital social, inégalement détenu par leurs parents, qui fera la différence. Ici, nous pensons par exemple aux professions de l'information, des arts et du spectacles, -et donc aux filières qui y préparent-, dans lesquelles les « relations » jouent un rôle essentiel dans l'accès à l'emploi. Cette tendance, qui ne fait en grande partie que prolonger les évolutions observables dans certains secteurs de l'enseignement secondaire, est relativement conforme à la logique impulsée par la réforme Bayrou relative à la compensation inter et intra modulaire qui a fait exploser la réussite des étudiants présents aux examens²⁹. Elle s'accorde aussi avec la logique comptable associant le nombre de postes au nombre d'inscrits dans chaque discipline. Elle est aussi, au plan pédagogique, la plus économique et la plus pratique, car elle permet « d'avoir la paix » à meilleur compte, tout en bénéficiant des avantages du « politiquement correct »³⁰.

²⁷ Ainsi, la proportion d'étudiants résidants dans le 93 passe de 7,8% à l'institut d'urbanisme, à 13,6% à l'institut d'études européennes, 15,9% en arts, 26,5% en communication, sciences de l'éducation, 30,2% en informatique, linguistique 30,3% en psychologie, 30,6% en histoire, littérature, sociologie, 31,2% en économie, géographie, anthropologie, 34,2% en langues, pour culminer à 39,9% en A.E.S et droit. Inversement, le taux de parisiens passe de 45,1% à l'institut d'urbanisme, 41,7% en arts, etc., à 20,1% en droit et A.E.S. De même, le taux d'étudiants français passe de 84,9% en psychologie, à 77,7% à l'institut d'urbanisme, 76,8% à l'institut des études européennes, 75,3% en arts, 72,2% en communication, sciences de l'éducation, 65,5% en histoire, lettres modernes, sociologie, 62% en informatique, linguistique, 60,3% en langues, 56,7% en économie, géographie et enfin 55,8% en droit, A.E.S. Source : Service informatique, Données statistiques 2001-2002, mai 2002, Université de Paris 8.

²⁸ A terme, Paris 8 risque ainsi de se diviser en un collège universitaire accueillant prioritairement les lycéens du 93, et un troisième cycle recrutant massivement ailleurs, un peu sur le modèle de l'E.H.E.S.S. Cela dit, il n'est pas évident que Paris 8 ait les moyens d'une telle « politique », tant en 1^{er} qu'en 3^{ème} cycle d'ailleurs... Cette partition se répercutera sans doute sur le service des enseignants-chercheurs, certains devenant de plus en plus enseignants et d'autres de plus en plus chercheurs (ou administratifs)... Du reste, cette disposition est explicitement prévue dans le Rapport Belloc, attendu que les enseignants ne pouvant justifier d'activités d'administration ou de recherche suffisantes auront plus d'heures de cours à effectuer.

²⁹ Sur ce point: Gadéa Charles, «La réforme miraculeuse, ou quelques notes sur les effets de la compensation des notes », La Lettre de l'Association des Sociologues Enseignants du Supérieur, n°27, mars 2001.

³⁰ Le même phénomène « d'adaptation » pédagogique a été relevé récemment par l'Inspection académique de Créteil dans l'enseignement secondaire (cf. Le Monde du 24 avril 2003, p 10). Ce qui ensuite n'est pas sans

Néanmoins, ces remarques sont trop générales et on observe aussi à Paris 8 une certaine variété des pratiques en fonction des disciplines, cycles, etc. Ainsi, certaines disciplines très demandées, et/ou plus légitimes, peuvent « se payer le luxe » d'être plus malthusiennes en 1^{er} cycle, ou plus classiquement en 2^{ème} cycle, D.E.S.S, dans le cadre notamment de formations fonctionnant au *numerus clausus* (cas des futurs masters professionnalisants ?), tandis que d'autres n'auront ni les moyens, ni la volonté, d'une telle politique, taxée alors « d'élitiste » (la même logique s'observant ensuite quand on compare les pratiques des différentes universités parisiennes, et étant notamment à l'origine des hiérarchies entre établissements), les « choix » pédagogiques, politiques, et par là démographiques de ces disciplines, déterminant en retour leur positionnement respectif sur l'échelle de prestige des disciplines. De même, les disciplines d'enseignement qui souhaitent encore préparer les étudiants aux concours de recrutement de l'enseignement primaire et secondaire, ou celles qui comme le droit pourraient les préparer utilement aux concours administratifs (ce qui, pour une fraction de leurs étudiants, peut représenter une réelle chance de promotion sociale)³¹ ne peuvent entièrement faire fi des exigences disciplinaires, intellectuelles, de ces mêmes concours, auxquelles d'ailleurs nombre de leurs enseignants ont satisfait (qu'on pense simplement au rôle de l'agrégation du secondaire dans l'accès aux emplois d'enseignants du supérieur dans les disciplines canoniques) et qu'ils ont donc profondément intériorisées. Mais il est vrai qu'à l'origine, Paris 8 s'est construite en rupture avec le modèle de l'université de lettres traditionnelle, principalement orientée vers la production d'enseignants du secondaire, comme du supérieur. D'où la fortune des disciplines modernes et pluridisciplinaires et inversement le déclassement relatif des disciplines traditionnelles qui, pour certaines, ont pu avoir eu la sentiment d'avoir été instrumentalisées en tant que pourvoyeuse initiale de légitimité intellectuelle, et dont le rôle tend insensiblement à décroître au sein de l'université au fur et à mesure de sa massification/diversification.

Quelle professionnalisation ?

Si l'on en vient maintenant au Master, qui suscite un intérêt plus vif que la nouvelle Licence, c'est manifestement à ce niveau que les modifications de la carte universitaire vont être les plus importantes. C'est à ce niveau aussi que le ministère veut impulser, via notamment la spécialisation pluridisciplinaire autour de thèmes, objets clairement « lisibles »

poser le problème de « l'exportabilité » de ces élèves, étudiants, dans d'autres académies, établissements, et finalement milieux sociaux. En effet, exposés à la concurrence d'élèves/étudiants plus sélectionnés, ceux-ci mesurent alors, mais à leurs dépens, le différentiel de formation effectivement reçue dans le cadre de diplômes pourtant formellement équivalents (diplômes nationaux). Une telle dynamique, au travers notamment de l'adaptation et de l'enfermement (certes parfois chaleureux ou convivial au niveau local) qu'elle génère, n'est d'ailleurs pas ensuite sans renforcer l'effet de coupure, ou de ghetto, que l'université devrait plutôt avoir pour mission de combattre, et elle ne favorise guère au final la mobilité sociale.

³¹ Mais il est vrai aussi que la forte proportion d'étudiants étrangers dans cette discipline facilite ce « découplage » par rapport au « national ». Ce phénomène vaut d'ailleurs, à des degrés divers selon la composition de leur public, pour les différentes composantes de l'université, comme pour Paris 8 dans son ensemble, et a sans doute fortement contribué à singulariser cette université. Plus généralement, il semble que la question du devenir professionnel se pose très différemment pour les Français et les étrangers. En effet ces derniers peuvent aussi, sous certaines conditions qu'il faudrait pouvoir expliciter pour chaque nationalité, discipline, niveau de sortie, etc., faire valoir leur diplôme français dans leur pays d'origine. Une enquête sur ces questions permettrait d'éclairer un peu la question de l'usage, qu'en fonction de leur nationalité, comme de leur milieu social d'origine, les étudiants étrangers font de leur passage à Paris 8. Car les étudiants étrangers forment un ensemble extrêmement complexe et varié, ce qui interdit toute généralisation.

à l'extérieur et susceptibles par là d'exprimer « l'excellence » des formations proposées localement (et donc aussi sans doute de susciter des financements locaux), une logique de « professionnalisation » des études universitaires. Il est clair que cette logique de professionnalisation prend des sens très différents selon les disciplines, lesquelles n'ont d'ailleurs pas toutes la même « consistance » institutionnelle, disciplinaire et risquent donc plus ou moins de se transformer en « discipline d'appoint ». En effet, Paris 8 se distingue des autres universités par l'importance des formations pluridisciplinaires, et/ou plus ou moins orientées vers des métiers, professions, objets guère pris en compte par les universités de lettres traditionnelles. Nous pensons notamment aux métiers de l'art, de la communication, mais aussi de l'informatique, de la gestion, du commerce, du travail social, de l'aménagement, de l'urbanisme, etc. Ce qui complique l'analyse. Et comme on ne dispose d'aucune enquête de suivi professionnel d'ensemble permettant de savoir précisément ce que deviennent nos étudiants en fonction de leur discipline, niveau de sortie, nationalité, etc., - ce qui pourtant s'avérerait très utile dans le cadre d'une réforme telle que celle du L.M.D dont un des objectifs est justement de « professionnaliser » les études universitaires-, une réflexion d'ensemble sur ces questions s'avère particulièrement délicate³².

Le master contribuera donc à remodeler la carte universitaire, ce qui pose d'ailleurs implicitement le problème de la sectorisation en premier cycle. Dans le cadre parisien, la mise en concurrence des disciplines risque d'être fatale pour certaines, et notamment pour les disciplines canoniques et les langues déjà fortement représentées dans les universités parisiennes *intra muros*, et qui à Paris 8 risquent fort d'être réduites à de simples collègues universitaires débouchant, au mieux, sur les concours de recrutement de l'enseignement³³, ou à de simples départements de service fournissant un enseignement généraliste ou d'appoint aux autres disciplines, les tâches les plus nobles, en l'occurrence la recherche, étant essentiellement concentrées sur Paris et dans quelques « pôles d'excellence » régionaux. Et l'on peut penser qu'à cette division du travail universitaire entre établissements, correspondra une division (ségrégation ?) accrue du public étudiant, français ou étranger, en fonction de ses qualités sociales et scolaires. Cela dit, les variations sont grandes entre disciplines canoniques, notamment en fonction de leur histoire respective à Paris 8.

En effet, et si on compare par exemple la philosophie, l'histoire et les lettres modernes, on observe qu'en raison de ses choix politiques et scientifiques initiaux, la philosophie a rompu très tôt, et de manière très vigoureuse, avec la logique des concours de recrutement de

³² L'opacité du monde académique, et plus spécialement de l'université à elle-même, est un véritable fait social et on peut se demander si, en un sens, elle n'est pas fonctionnelle. En effet, elle permet sans doute aussi aux enseignants, comme aux étudiants, de se leurrer sur ce qu'ils font effectivement quand ils font tel type de cours, ont telles pratiques, bâtissent ou suivent tel cursus. A l'heure de la démocratisation/massification de l'enseignement supérieur l'université doit, en raison notamment de la position particulière qu'elle occupe dans l'espace des formations d'enseignement supérieur (absence de sélection à l'entrée), gérer des contradictions sociales de plus en plus importantes, ce qui explique que l'écart soit parfois si important entre les fonctions sociales objectives de l'institution et les perceptions subjectives et/ou revendiquées par les agents.

³³ Mais la pluridisciplinarité projetée des masters ne s'accorde guère avec la logique monodisciplinaire des concours de recrutement du secondaire. C'est là un des points les plus obscurs de la réforme, les disciplines les plus puissantes, ou les mieux installées dans chaque université, étant les plus à même pour bâtir des masters monodisciplinaires, ou forcer les autres à s'intégrer (avec leurs étudiants...) à titre de disciplines d'appoint dans des formations gérées par elles. Ce qui promet alors de belles batailles entre « chefs » et une politique agressive de chasse à l'étudiant (et notamment ceux des autres...) afin de « remplir » ses formations (les préoccupations tant pédagogiques que scientifiques n'occupant alors qu'une place très réduite...). De même, les masters préparant à ces concours seront-ils considérés comme des masters professionnalisants ? Et de fait ceux-ci prépareront bien à une « profession », même si le ministère, - pour des raisons très idéologiques- , ne veut pas entendre parler de ces professions, sans doute parce qu'elles sont principalement orientées vers le secteur public.

l'enseignement secondaire et l'orthodoxie disciplinaire dont ils sont les plus puissants vecteurs.³⁴ Ce qui a contribué à marginaliser le département de philosophie de Paris 8 (nettement dominé au plan de la reproduction du corps enseignant par les départements de philosophie de Paris *intramuros* et celui de Nanterre) qui, pour trouver un public, a déjà dû se tourner vers d'autres disciplines de Paris 8, en offrant notamment des enseignements d'esthétique aux étudiants d'arts (ce qui est à rapprocher sans doute de son inscription institutionnelle dans l'U.F.R. 1, qui est essentiellement une U.F.R. d'arts). Mais le département de philosophie a misé aussi sur la recherche et s'est largement ouvert aux étudiants étrangers, initialement attirés par la notoriété de son corps enseignant. Ainsi en 2001/2002, on comptait 116 inscrits en D.E.U.G de philosophie (dont 21,5% d'étrangers), contre 142 en doctorat (dont 63,3% d'étrangers)³⁵. Le département de philosophie compte donc plus de doctorants que d'étudiants en D.E.U.G, et ce ne sont manifestement pas les mêmes étudiants, ce qui atteste de la pluralité des usages sociaux des études de philosophie en fonction des cycles, comme des nationalités³⁶. Par comparaison le département d'histoire, qui s'efforce toujours de préparer ses étudiants aux concours de l'enseignement secondaire, a une répartition par cycles plus classique. Ainsi en 2001/2002, il comptait 387 inscrits en D.E.U.G (dont 5,9% d'étrangers) et 45 en doctorat (dont 6,6% d'étrangers)³⁷.

L'autre discipline canonique intéressante dans cette comparaison est les lettres modernes, qui semble tenir une position médiane entre philosophie et histoire. Comme l'histoire, les études littéraires ont des extensions possibles dans d'autres disciplines, et notamment en langues, linguistique, d'où leur capacité fédérative autour de masters spécifiques (les extensions de chaque discipline dans d'autres disciplines traduisant notamment les rapports de légitimité entre disciplines). En 2001/2002, les lettres modernes comptaient 186 étudiants en D.E.U.G (dont 26,9% d'étrangers) et 219 en doctorat (dont 68% d'étrangers, nombre d'entre eux étant originaires d'Asie et entrés à Paris 8 au niveau du D.E.A). Le cas des langues se rapproche en partie de celui de l'histoire, avec en plus une fonction importante de département de service (école de langues pour les autres disciplines) et des orientations nettement plus professionnalisantes dès le D.E.U.G (importance des Langues Etrangères Appliquées, mention administration et commerce), globalement peu propices à la recherche.³⁸ Cela dit, les langues n'ont pas toutes adopté la même stratégie. Certaines continuent à miser sur les concours, y compris l'agrégation, et d'autres non. Le recrutement

³⁴ Sur l'histoire du département de philosophie de Paris 8 : Soulié Charles, « Le destin d'une institution d'avant-garde : Histoire du département de philosophie de Paris VIII », Histoire de l'éducation, Janvier 1988, n°77.

³⁵ Service statistique de Paris 8, Données statistiques 2001/2002, p 62 et 63.

³⁶ Tout cela n'est pas sans conséquences scientifiques. Ainsi, et concernant les thèses de philosophie soutenues à Paris 8, on notera la part centrale prise par les thèses d'esthétique, de réflexion sur les arts plastiques, la danse, le cinéma, la photographie, etc., et qui sont souvent le fait de praticiens passés à la philosophie. Cette spécialisation est à rapporter à la place occupée par le département de philosophie de Paris 8 dans l'espace des départements de philosophie parisiens, comme à la position relative de l'esthétique dans l'espace des spécialités philosophiques. Sur ces questions de hiérarchisation interne à l'enseignement philosophique universitaire : « Anatomie du goût philosophique », Soulié Charles, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n° 109, oct 1995.

³⁷ Idem, p 66 et 67. Dans chaque cas, il serait intéressant aussi de connaître le pourcentage de doctorants formés localement, c'est-à-dire ayant fait leur 1^{er} ou 2^{ème} cycle à Paris 8, lequel varie sans doute considérablement selon les disciplines. Malheureusement, les chiffres diffusés par l'O.V.E ne font pas cette distinction, qui serait pourtant très utile pour appréhender un peu plus finement le fonctionnement, tant pédagogique que scientifique, de chaque discipline, niveau de formation, etc.

³⁸ En 2001/2002 l'U.F.R 5, qui à Paris 8 rassemble les langues, comptait 1.203 étudiants en D.E.U.G (dont 45% en L.E.A), 626 en Licence, 443 en Maîtrise, 53 en C.A.P.E.S/agrégation et 415 en D.E.A/doctorat. Assez curieusement, on note que le D.E.A/doctorat de langues, littératures et civilisations juives rassemble à lui seul 202 de ces étudiants de troisième cycle (soit 48,6% de l'ensemble), alors que son premier cycle est très modeste (n=37). (Source : Service statistique de Paris 8, Données statistiques 2001/2002, p 46 et 47).

varie aussi selon les langues et il serait intéressant de faire un bilan des formations professionnalisantes dispensées en L.E.A.C.

La division du travail pédagogique, scientifique n'est donc pas la même selon les disciplines, certaines tablant notamment sur un afflux d'étudiants étrangers relativement conséquent en 3^{ème} cycle pour pallier aux faiblesses démographiques de leur 1^{er} cycle et exister alors sur la carte universitaire parisienne. Dans ces disciplines, le Master est souvent conçu comme une émanation des écoles doctorales³⁹, ce qui permet alors de laisser le 1^{er} cycle de côté, et notamment les éventuels problèmes de « professionnalisation » des étudiants. On peut d'ailleurs penser que ces questions de professionnalisation préoccupent sans doute davantage les étudiants d'origine populaire, qui n'ont ni les moyens ni le loisir d'envisager des études longues, et qui manifestent le plus souvent des « goûts de nécessité », que ce soit dans le choix de la discipline (l'économie plutôt que les arts par exemple) ou de leur objet de recherche (recherche appliquée plutôt que recherche fondamentale par exemple). En fait, beaucoup d'entre eux auraient préféré entrer dans une formation courte et plus professionnalisante type I.U.T (initialement pensée pour eux d'ailleurs...), plutôt qu'à l'université, mais n'ont pu y accéder en raison de la faiblesse de leur dossier scolaire, les premiers cycles universitaires ayant alors à gérer (avec les moyens pédagogiques que l'on sait...) les dysfonctionnements globaux de l'enseignement supérieur, certains enseignants en but aux problèmes d'alphabétisation de leurs étudiants se demandant alors s'il ne s'agit pas d'une mission impossible.

Le cas des arts, qui rassemblent à eux seuls près d'un quart des étudiants « en présentiel » de Paris 8 et qui ont vu leur poids démographique (et politique) respectif augmenter notablement depuis dix ans au sein de l'université, est encore différent. En effet, le 1^{er} cycle y tient numériquement une place importante, tandis que les concours de recrutement du secondaire (C.A.P.E.S et agrégation de musique et d'arts plastiques, I.U.F.M) jouent aussi un certain rôle. Mais ce qui distingue les arts est qu'ils ont dès le premier cycle un recrutement social nettement plus élevé, et parisien, que l'ensemble de l'université, ce qui traduit une certaine attractivité au niveau de la carte universitaire parisienne, et qu'ils sont exposés aussi à la concurrence des écoles d'arts professionnelles (dont la plupart, hormis le très « haut de gamme » scolaire - E.N.S.B.A, F.E.M.I.S, etc.- sont payantes). En fait pour nombre d'étudiants des D.E.U.G d'arts, Paris 8 n'est qu'un passage, une passerelle, vers ce type de formation plus professionnalisantes⁴⁰. D'où sans doute l'intérêt très vif que les arts ont manifesté pour le master. En effet, celui ci peut alors être conçu comme un moyen de retenir

³⁹ Dans ce cas, le passage au master pose notamment la question de la pertinence épistémologique, et par suite pédagogique, des regroupements de disciplines réalisés dans le cadre des différentes écoles doctorales. En effet, celle-ci n'est pas toujours évidente...

⁴⁰ Ce phénomène est visible aussi en communication (écoles de journalisme, de communication, de publicité, C.E.L.S.A, etc.), cinéma (écoles professionnelles, Louis Lumière), ainsi qu'en sociologie où nombre d'étudiants de D.E.U.G pensent aux écoles du travail social, etc. Inversement, le public de premier cycle de psychologie, droit, sciences économiques/gestion, histoire pensent moins souvent à une autre formation, même si certains (comme en économie par exemple) comptent changer d'université après le 1^{er} cycle pour un établissement plus reconnu. Dans certaines disciplines, on observe donc un phénomène d'autonomisation du 1^{er} cycle par rapport aux autres cycles. Il apparaît aussi qu'en fonction de leur origine sociale, scolaire, mais aussi discipline, certains étudiants sont globalement plus dépendants pour leur avenir professionnel de l'université, et plus généralement de l'école, -et donc en attendent plus-, tandis que d'autres ont *de facto* un espace des possibles (académiques, professionnels, relationnels, etc.) plus diversifié. Ainsi l'intérêt au « public », et au service public donc, varie selon l'origine sociale, la discipline, et peut aussi être rapporté aux débouchés professionnelles modaux de ces disciplines, comme à leurs orientations politiques générales (sur cette question : Baudelot.C, Benoliel.R, Cukrowicz, Establet.R, Les étudiants, l'emploi, la crise, Maspero, 1981. Notamment le chapitre intitulé : « Le service public, la gauche ».)

leurs étudiants de D.E.U.G, ce qui pose ensuite la question des moyens financiers, matériels nécessaires pour créer des masters réellement professionnalisants dans ces disciplines (nous pensons notamment au cas du cinéma) et qui les pousse assez systématiquement dans une logique dérogatoire. Le cas des arts montre aussi (mais ce serait sans doute aussi le cas pour d'autres disciplines « modernes ») que la « professionnalisation » n'y a pas le même sens que dans les disciplines académiques traditionnelles, plus scolastiques dans leurs exigences, évaluations, comme leurs débouchés professionnels (enseignement). En effet, les arts se pratiquent aussi, d'où un rapport structurellement ambigu avec les exigences académiques classiques (comme avec l'univers scolaire en général d'ailleurs : cf. l'antithèse du professeur et de l'artiste). Le principe de légitimation académique, scientifique, y coexiste (de manière plus ou moins sereine) avec un principe de légitimation pratique, artistique, etc. D'où par exemple la critique récurrente du « scolaire » chez certains étudiants d'arts (au profit notamment de la « motivation », de la « passion », ou de la « création »), qui verraient sans doute d'un très mauvais œil une rescolarisation des cursus destinée à pallier aux insuffisances, tant scolaires que culturelles, des « nouveaux étudiants », comme à aider les étudiants étrangers en phase d'acclimatation tant linguistique, intellectuelle, que sociale.⁴¹ On voit ici comment les clivages pédagogiques peuvent être fondés socialement, une telle remarque permettant alors de revisiter l'histoire du projet pédagogique vincennois dans son ensemble.⁴²

Enfin et pour finir, si on s'intéresse aux cas de disciplines modernes, mais plutôt monodisciplinaires, comme la psychologie et la sociologie, on observe aussi des évolutions contrastées. En effet, la psychologie est démographiquement une des « grosses » disciplines de Paris 8 qui manifeste aussi une certaine attractivité, même si son recrutement est plus populaire que celui des arts. Mais ce qui distingue nettement cette discipline, c'est le rôle très structurant joué par ses quatre D.E.S.S, qui en 2001/2002 rassemblaient 138 étudiants (contre 577 au premier cycle, 320 à la Licence et 296 à la Maîtrise, ce qui donne à cette discipline un profil démographique plutôt classique)⁴³. En fait le D.E.S.S de psychologie, qui ouvre l'accès à la profession de psychologue, est le débouché modal des études de psychologie et l'on observe que dès le D.E.U.G la majorité des étudiants de psychologie pensent à ce niveau de sortie et ont déjà intériorisé son caractère très sélectif. De ce point de vue, il ne semble pas que la transformations des D.E.S.S de psychologie en Masters professionnalisants pose

⁴¹ Laquelle rescolarisation paraît d'ailleurs hautement improbable à l'heure de « l'individualisation des cursus », de l'émiettement des formations en unités capitalisables *ad vitam aeternam*, de la dédisciplinarisation des formations, comme du centrage thématique des masters autour d'objets spécialisés, autant de facteurs qui, cumulés, contribueront sans doute à accélérer le rythme de la centrifugeuse vincennoise, lequel est déjà particulièrement redoutable pour les étudiants les plus faibles. En fait, c'est l'idée même de cursus, c'est-à-dire d'un cours régulier des études ordonné à un apprentissage systématique et rationnel sur un temps suffisamment long d'une discipline donnée, qui semble alors disparaître au profit d'une logique individualiste et éclectique évoquant plus le fonctionnement d'une station service (la comparaison est ancienne et nous vient notamment du système académique américain des années 60), qu'autre chose. Ce qui est d'autant plus paradoxal qu'aux niveaux les plus élevés du monde académique, la logique disciplinaire règne en maître. N'observe-t-on pas alors un des effets de la dualisation croissante du monde académique entre un secteur haut, fortement sélectif et disciplinaire, et un secteur bas socialement plus ouvert, intellectuellement plus éclectique, et aux débouchés plus diversifiés ?

⁴² Il serait nécessaire ainsi de poser la question des conditions sociales, académiques, et finalement historiques de possibilité de ce projet, comme de celui d'interdisciplinarité qui était un des maîtres mots de la Vincennes des origines. Cette réflexion est d'autant plus nécessaire que, dans l'esprit du ministère, les masters devraient être à la fois thématiques et pluridisciplinaires. Ici aussi, il faudrait faire un bilan de l'interdisciplinarité à Paris 8, tant du côté étudiant qu'enseignant. Et de fait, le nombre d'enseignants susceptibles, par exemple, de publier dans deux disciplines différentes, n'est sans doute pas très élevé.

⁴³ Idem, p 50. Signalons aussi que les D.E.S.S de psychologie ne comptent que 7,2% d'étudiants étrangers, les étrangers étant généralement peu attirés par ce type de diplôme, comme de discipline.

problème. D'où peut être la relative discrétion dont les psychologues ont fait preuve localement lors des débats relatifs au L.M.D.

Le cas de la sociologie est très différent car celle-ci n'a, par comparaison avec la psychologie, guère réussi sa professionnalisation. Et de fait, les débouchés professionnels de la sociologie, comme ceux de l'ethnologie, de la science politique, ou des sciences de l'éducation, sont nettement plus flous et dispersés⁴⁴. L'étude des D.E.S.S de sociologie existants, - qui se sont beaucoup développés en France depuis une dizaine d'années- , révèle que contrairement à ce qu'on observe en psychologie par exemple, ceux-ci accordent une place assez faible à la sociologie dans leurs maquettes d'enseignements, et qu'à l'inverse les disciplines camérales (gestion, droit, etc.) y passent au premier plan. D'où un recrutement étudiant beaucoup plus dispersé intellectuellement et disciplinairement qu'en psychologie, où la Maîtrise de psychologie est exigée à l'entrée du D.E.S.S. De même, l'équilibre entre étudiants en formation initiale et étudiants en formation continue y est très différent, ce qui rejaillit à la fois sur le style des épreuves et exigences académiques (importance plus grande accordée à la V.A.P et à la V.A.E), sur les sources de financements possibles, comme sur le type de débouchés professionnels, ces trois dimensions étant fortement articulées entre elles (le même phénomène est très sensible aussi en sciences de l'éducation, dont le public est nettement plus âgé que la moyenne car constitué en grande partie d'adultes en reprise d'études). On observe donc en D.E.S.S de sociologie un phénomène de dilution disciplinaire et d'instrumentalisation (au travers notamment de la logique des rapports de stage présentés alors comme des travaux de recherche), fort dommageable pour l'autonomie de la recherche⁴⁵. Un bilan préalable de ce type de formation serait nécessaire, ne serait ce qu'afin d'éviter de généraliser au niveau du M les travers déjà observés en D.E.S.S. Dans ce cadre, la conservation au niveau des futurs Masters du mémoire de Maîtrise, avec les exigences scientifiques qui sont les siennes, et dans les disciplines où celui existe vraiment, nous paraît essentielle.

En fait au travers des D.E.S.S, comme des masters dit professionnalisants, c'est la question de la soumission de l'offre de formation, comme des critères de scientificité, à la demande sociale, manageriale, ou bureaucratique, ainsi qu'à sa temporalité (urgence de l'action), qui se pose. Et il ne nous semble pas que faire des D.R.H, des collectivités locales, ou d'autres institutions bureaucratiques les arbitres en matière de bon goût universitaire soit la

⁴⁴ Pour un premier bilan : Charles Soulié, « Mais que deviennent nos étudiants ? Une enquête sur le devenir professionnel des étudiants en sociologie », La lettre de l'A.S.E.S (Association des sociologues enseignants du supérieur), n°29, octobre 2000.

⁴⁵ Dans ce type de diplôme et de discipline, il semble que du point de vue des employeurs moins un D.E.S.S. comprend d'académiques, et inversement plus il comporte « d'intervenants professionnels », - c'est-à-dire de praticiens-, meilleur il est. Bref l'anti intellectualisme, qu'on retrouve fréquemment dans les écoles de commerce ou d'autres secteurs du monde académique, s'y exprime souvent très fortement. Ce qui est pour le moins paradoxal dans le cas de formations se voulant universitaires. On retrouve là les symptômes d'un rapport ambigu et problématique à la légitimité académique, intellectuelle, lequel tend manifestement à s'étendre. D'un autre côté, on peut se demander si à force de vouloir répondre à la « demande sociale », économique ou politique, des disciplines initialement « intellectuelles » (et potentiellement critiques) comme la sociologie, l'économie ou d'autres, ne risquent pas de se transformer en « business school » (public) du pauvre, c'est-à-dire pour étudiants faiblement dotés tant scolairement qu'économiquement. Et ici, on peut penser que ce sont les institutions, universités, dominantes et au recrutement social et scolaire le plus élevé, qui pourront se payer le luxe de rester encore « intellectuelles », tandis que les autres seront plus strictement soumises à la demande. Sur ce point, l'analyse des rapports réciproques entre économie et gestion à l'université est fort instructive (*Cf. la thèse récente de Fabienne Pavis : Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990, thèse de sociologie, Paris 1, 2003*).

panacée pour une discipline scientifique⁴⁶. De même, ce n'est pas vraiment rendre service à nos étudiants que de prendre prétexte de leur utilitarisme, de leurs faibles ressources académiques, ou encore de leur faible disponibilité, pour en rabattre au niveau des exigences intellectuelles en leur proposant une formation qui ne soit pas fondée disciplinairement, mais sur la base de « besoins », ou « d'objets » spécialisés, définis localement. C'est pourquoi l'inscription dans une logique disciplinaire bien définie, dont l'assimilation ne peut se faire en quelques mois, nous semble préférable à la composition de bouquets de savoirs sans lendemain, même s'ils paraissent plus « actuels », et par là plus « lisibles » pour l'extérieur. En fait, le passage au L.M.D pose notamment la question de la valeur de la réflexion à long terme et finalement de la recherche fondamentale. Car c'est cette valeur qui aujourd'hui est fortement remise en cause, au profit du court terme, de la mobilité, de la capacité d'adaptation, de rebondissement, etc., mais aussi de la recherche appliquée⁴⁷.

A l'heure du L.M.D la sociologie risque donc, au pire, de se transformer en discipline d'appoint pour d'autres disciplines jugées plus rentables, ou plus « sérieuses » d'un point de vue extra académique, au mieux en discipline fédérative type « auberge espagnole » délivrant une formation constituée d'un saupoudrage de disciplines diverses appliquées à l'étude d'un objet prédécoupé par la demande sociale. Est ce bien là l'interdisciplinarité, ou la pluridisciplinarité, à laquelle pensaient les fondateurs de l'université de Vincennes ?

Dans ce cadre, on pourrait réfléchir en quoi consisterait une professionnalisation des études universitaires ajustée aux caractéristiques sociales du public de Paris 8, comme aux particularités de la demande locale. Conduirait-elle à la production de diplômes locaux, ou d'université, répondant aux demandes, nécessairement changeantes, du bassin d'emploi local et s'appuyant notamment sur les caractéristiques « ethniques », ou « naturelles », de son public ? En produisant par exemple des diplômés en « médiation sociale » chargés d'assurer la tranquillité dans les quartiers ? Mais on pourrait aussi penser à des formations juridiques, sociologiques, psychologiques, en sciences de l'éducation, ou autres, spécialement centrées autour des questions de maintien de l'ordre symbolique, social, scolaire, en milieux populaires. Ce qui serait une manière d'enfermer ces étudiants dans leur milieu, de renforcer la stigmatisation dont ils peuvent être l'objet, et de ghettoïser encore un peu plus l'université de Paris 8, en la renvoyant à ce qu'elle est censée être, ainsi qu'à la place, qu'en raison de la « nature » de son public (comme de son corps enseignant ?), elle devrait occuper sur la carte universitaire parisienne. Alors on est loin, très loin, de l'idée d'université, et donc d'universalité, ainsi que d'une émancipation par le savoir ou la connaissance.

⁴⁶ Concernant les effets scientifiques de la montée contemporaine de « l'expertise », et plus particulièrement de l'expansion d'une sociologie appliquée spécialement centrée sur les problèmes de « l'école en banlieue » : Une sociologie d'Etat, L'école et ses experts en France, Poupeau Franck, Raisons d'agir, 2003.

⁴⁷ Parlant du cas des sciences de la nature, Pierre Joliot (professeur honoraire au Collège de France et membre de l'Académie des sciences) écrit : « Si on tente de se projeter sur l'avenir, un certain rééquilibrage des moyens humains et matériels en faveur de la recherche fondamentale me paraît indispensable. Actuellement, une part significative des moyens attribués à la recherche appliquée est en quelque sorte détournée vers une recherche fondamentale qui n'ose pas s'afficher comme telle. Cette recherche fondamentale occulte n'est pas évaluée de manière satisfaisante. Elle est souvent à l'origine d'un gâchis financier injustifiable. Le financement de la recherche appliquée devrait faire l'objet d'un contrôle plus sévère quand au réalisme et à la faisabilité des projets proposés. Il me paraît donc justifier de recommander plus de rigueur dans l'attribution des moyens destinés aux applications de la science. Au contraire, le mode de financement de la recherche fondamentale devrait faire preuve de plus de souplesse en acceptant en particulier le risque d'échec, condition indispensable pour que les chercheurs puissent exprimer librement leur créativité. » In « Une réflexion nécessaire », texte paru dans : Quel avenir pour la recherche ?, ouvrage collectif dirigé par Vincent Duclert et Alain Chatriot, Flammarion, 2003.

On voit les dérives auxquelles exposerait une démarche d'ajustement strictement utilitaire et conjoncturelle à une hypothétique « demande sociale » locale, via notamment une « professionnalisation » qui, faute de moyens pédagogiques conséquents (ce qui en période de restriction budgétaire est hautement prévisible et pose alors la question des financements externes) et surtout de débouchés professionnels sérieux, risque fort d'être en trompe l'œil, notamment pour les étudiants en formation initiale, qui déjà rencontrent plus de difficultés que les autres pour rentabiliser professionnellement leur diplôme académique (ce qui, symétriquement, peut être rapproché de la question de la « Validation des acquis » par l'université, et plus particulièrement de la plus ou moins grande « perméabilité » des disciplines académiques à celle-ci). Il est vrai que cette logique de simili « professionnalisation », -relativement congruente avec la dualisation croissante de l'enseignement supérieur entre un secteur compétitif et sélectif recrutant sur critères scolaires et sociaux et conduisant aux véritables emplois de cadres, d'enseignants, etc., et un secteur plus ouvert aux étudiants d'origine moyenne ou populaire, mais conduisant à des emplois nettement moins qualifiés et plus précaires- , argue parfois de la faiblesse du capital scolaire des « nouveaux étudiants », spontanément peu attirés par la « théorie », pour se légitimer au sein même de l'univers académique. Mais est-ce vraiment la « démocratisation » de l'enseignement supérieur que nous voulons offrir à ces étudiants, ainsi que le type d'université, - et finalement de société, tant ces différents niveaux sont interdépendants- , que nous voulons ?

Il faudrait donc s'interroger sur cette logique de professionnalisation à tout crin de l'université, qui au passage n'a pas le même sens pour les disciplines d'enseignements, d'arts, d'informatique, de gestion ou autres, pour les étudiants en formation initiale ou continue, pour les Français et les étrangers. A l'université, cette logique représente-t-elle vraiment la panacée pour les étudiants d'origine populaire qui n'auraient alors plus droit à un enseignement généraliste émancipé des contraintes à courte vue de la vie sociale et professionnelle, de fait réservé à une minorité d'étudiants socialement et scolairement sélectionnés (qu'ils soient Français ou étrangers d'ailleurs), et disposant par là du « loisir » et donc du temps nécessaire à un tel apprentissage ? Et dans ce cadre, qu'en est-il aussi de l'apprentissage de l'esprit critique et de la liberté de penser ? Sera-t-il sacrifié sur l'autel de l'utilitarisme et de l'économisme ambiants et réservé, finalement, à une élite socialement triée, les étudiants les moins dotés scolairement étant alors considérés comme n'ayant pas les moyens intellectuels suffisants pour accéder à une pensée critique ? Ce qui, quand on pense au projet pédagogique, scientifique et politique fondateur de l'université de Vincennes, représenterait une formidable régression.

Pour l'autonomie de la recherche

L'idée que l'université soit un lieu où une recherche autonome puisse encore s'épanouir librement paraît de moins en moins répandue, et ce jusqu'au sein même de l'université. En effet, celle-ci est qualifiée parfois « d'élitiste » par certains, ou encore de « politique de la tour d'ivoire » par d'autres, qui à l'occasion peuvent s'unir pour faire progresser une conception plus instrumentale de la recherche, voire même faire profession d'anti intellectualisme. Pourtant, il nous semble que l'idée même d'université est fondée sur cette conception de la recherche⁴⁸. Cela dit, la pression de la demande sociale, manageriale ou

⁴⁸ Ainsi dans la *Magna Charta Universitatum* (en latin S.V.P !) signée par les recteurs des universités européennes réunis à Bologne en 1988 (laquelle Charte est rappelée dans La déclaration de Bologne du 19 juin

autre, sur l'enseignement, comme sur la recherche, s'exerce de façon très variable selon les disciplines, facultés, qui *a priori* peuvent être déjà plus ou moins professionnelles, ou « appliquées ». Pour cela, il suffit de penser à des disciplines comme l'informatique, la communication, la gestion, les arts, le droit, les langues, l'urbanisme, etc.⁴⁹ De même on observe que cette pression, ainsi que la contractualisation de la recherche, sont par exemple nettement plus développées dans des disciplines comme la géographie, la sociologie, les sciences de l'éducation, etc., que dans des disciplines anciennes, - plus livresques et historiques et moins directement utilitaires -, comme la philosophie, les lettres, l'histoire, etc., mais qui à l'inverse sont plus dépendantes de l'enseignement (primaire, secondaire comme supérieur) pour leurs débouchés professionnels⁵⁰.

A ce moment, on peut penser que sous la pression de la « professionnalisation » des seconds cycles, le L.M.D contribuera à restructurer la recherche et actualiser/manifeste les différentes conceptions de la recherche de ces disciplines, ainsi d'ailleurs qu'au sein de chacune d'elles, ce qui promet moult débats entre tenants d'une recherche appliquée directement vendable, - et par là justifiable -, à l'extérieur et tenants de la recherche fondamentale⁵¹. Un des principaux dangers est que la logique de ségrégation, assignation de Paris 8 à son public, bassin d'emplois, etc., déjà décrite précédemment, ne se répercute au niveau de la recherche et notamment dans le « choix » des objets, thématiques de recherches, problématiques, etc., une telle spécialisation, si elle n'est pas contrôlée, pouvant à terme s'avérer épistémologiquement particulièrement appauvrissante, réductrice, et finalement stigmatisante pour l'université, ou la discipline, concernées. A une logique de formation disciplinaire généraliste permettant d'étudier rigoureusement une vaste gamme d'objets, la professionnalisation des études universitaires risque donc de substituer une logique de spécialisation (et d'expertise) plus ou moins prématurée sur des objets socialement et localement prédéterminés. Il est vrai qu'en tant que disciplines empiriques, les sciences sociales par exemple ne peuvent faire l'impasse de l'étude d'objets empiriquement datés et situés. Mais ces objets sont alors étudiés, comme aurait dit Bachelard, comme autant de « *cas particuliers du possible* ». Un tel horizon d'universalité nous paraît constitutif de toute

1999 signée par les ministres européens de l'Education), il est écrit que : « *La liberté de recherche, d'enseignement et de formation étant le principe fondamental de la vie des universités, les pouvoirs publics et les universités, chacun dans leur domaine de compétence, doivent garantir et promouvoir le respect de cette exigence fondamentale.* » Texte reproduit dans : Le patrimoine des universités européennes, ouvrage collectif sous la direction de Nuria Sanz et Sjur Bergan, Editions du Conseil de l'Europe, 2002, p 187.

⁴⁹ On rappellera d'ailleurs que l'opposition entre « facultés professionnelles » (droit, médecine) et « facultés intellectuelles » (théologie et « arts » au sens médiéval du terme) est déjà ancienne, puisqu'elle remonte à la naissance des universités. (Cf. : Jacques Verger, Les universités au Moyen Age, P.U.F, 1973, notamment page 100 et suivantes.) Ainsi dès l'époque médiévale, on voit s'opposer les facultés aux débouchés professionnels plus assurés, tournées vers la pratique, et au recrutement social plus élevé (droit, médecine) et les facultés, intellectuellement plus prestigieuses (théologie, arts), mais aux débouchés professionnels moins lucratifs, ainsi qu'au public plus jeune et plus turbulent (cas de la faculté des arts notamment, qui à l'époque incluait notamment la philosophie), cette opposition se retrouvant ensuite quand on compare les revenus de leurs enseignants respectifs, comme leur rapport à la politique. Cette opposition entre facultés permet aussi de mieux comprendre la relative autonomie du « symbolique » dans l'univers académique et l'espace ainsi offert à ce qu'il est convenu d'appeler « l'avant-garde intellectuelle ».

⁵⁰ D'où le poids que l'orthodoxie des concours de recrutement de l'enseignement secondaire (C.A.P.E.S, agrégation) exerce sur l'enseignement, comme sur la recherche, dans ces disciplines. C'est d'ailleurs, entre autres choses, contre l'emprise quelque peu sclérosante exercée par ces mêmes concours, et avec le concours de l'avant garde intellectuelle de l'époque, que Paris 8 s'est créée, ce qui devait favoriser le développement de la recherche, comme de la pluridisciplinarité.

⁵¹ Cet antagonisme, articulé à la politique des « pôles d'excellence » et de spécialisation des universités, va sans doute contribuer à augmenter les mouvements d'enseignants entre universités. Ce qui n'est pas sans rappeler l'exemple nord américain.

formation véritablement universitaire. Et c'est justement à cette universalité que nous avons pour tâche de faire accéder nos étudiants.

Mais il est vrai aussi que la diversité du public de Paris 8, notamment en 3^{ème} cycle où l'on rencontre une forte proportion d'étudiants étrangers (48%), contrarie heureusement cette logique de spécialisation et ouvre l'université sur le monde⁵². Cela dit, la politique d'accueil des étudiants étrangers mériterait elle aussi d'être réfléchi collectivement. Ainsi, on a vu plus haut que Paris 8 était l'université française comptant la plus forte proportion d'étudiants étrangers, et il est pour le moins étonnant que celle-ci ne suscite pas plus de débats tant pédagogiques, que scientifiques⁵³. En effet, beaucoup rencontrent nombre de difficultés pour apprendre la langue, s'acclimater au modèle universitaire français comme à leur discipline d'accueil, soutenir leurs travaux de recherches, etc., ce qu'atteste notamment la faiblesse de leurs résultats aux examens⁵⁴. De même, on pourrait s'interroger sur les politiques d'admission et d'équivalence pratiquées par chaque discipline, notamment en 3^{ème} cycle, tant les pratiques, niveaux d'exigences, qu'ils soient académiques ou linguistiques, sont variés.

En fait, il semble qu'on retrouve avec les étudiants étrangers nombre des travers décrits précédemment à propos de l'accueil des 1ers cycles, et notamment des étudiants d'origine populaire. C'est-à-dire qu'une logique purement comptable et démographique (faire nombre, afin notamment de se développer ou de sauvegarder les postes) prend parfois le pas sur une logique pédagogique et d'élévation du niveau de formation, qui constitue pourtant le fond de notre mission d'enseignant chercheur. Bref, il semble que l'activité de certification prenne parfois le pas sur celle de formation. Afin d'éclaircir un peu cette question, il serait nécessaire déjà d'effectuer un bilan chiffré de la production annuelle des D.E.A, thèses par disciplines à Paris 8, en le rapportant notamment à la population inscrite dans chaque diplôme, comme au profil social, scolaire des étudiants concernés⁵⁵. Ensuite, il pourrait être intéressant par exemple de connaître la proportion de docteurs sortants de Paris 8 et recrutés après à l'université (que ce soit localement ou ailleurs), ou dans des organismes de recherche. Ce type d'étude serait particulièrement éclairant dans le cadre de la rédaction d'un Bilan général de l'activité scientifique de Paris 8 qui serait particulièrement bienvenu dans la conjoncture actuelle.

Au terme de cette analyse, trop rapide et nécessairement incomplète (mais nous invitons chaque lecteur à la compléter en fonction de ses connaissances), nous souhaitons émettre quelques propositions susceptibles de faire progresser la réflexion collective. En effet, il est clair que l'université n'est guère transparente à elle-même et qu'il serait fort utile de

⁵² Néanmoins, la logique d'assignation/spécialisation décrite précédemment n'est alors contredite qu'en partie. En effet ici aussi, on note que dans leurs choix d'objets les étudiants étrangers sont souvent renvoyés à leur pays, culture, langue d'origine, etc., lesquels sont d'ailleurs eux-mêmes placés dans des hiérarchies disciplinaires d'objets construites nationalement. On retrouve alors la question de l'accès à l'universalité, cette question permettant aussi de poser de manière concrète celle de l'ethnocentrisme, qui est au fondement même de la réflexion en sciences sociales. La question des étudiants étrangers gagnerait donc à n'être pas simplement abordée sur un plan social, ou politique, mais aussi en tant que question épistémologique.

⁵³ Celle-ci a sans doute des effets dans la définition des contenus d'enseignement, comme des pratiques pédagogiques. En effet, on peut raisonnablement penser que les enseignants ajustent leur enseignement à leur public. Dans ces conditions, qu'en est-il par exemple de la direction des thèses ? Ou, problème d'actualité, qu'en est-il par exemple des contenus d'enseignements ainsi que des pratiques de recherche quand ceux-ci abordent les questions de religion ?

⁵⁴ Pour une bonne synthèse sur la question des étudiants étrangers en général : Coulon.A, Paivandi.S, Les étudiants étrangers en France, l'état des savoirs, Rapport pour l'Observatoire de la Vie Etudiante, 2003.

⁵⁵ On trouvera des premières informations sur ce point dans la Note d'information O.V.E Paris 8 relative aux diplômes délivrés à Paris 8 (1996-2002) sept-oct 2003, rédigée par Ridha Ennafaa.

disposer d'une série d'enquêtes permettant de guider son action. Déjà, il serait très intéressant de disposer d'une enquête portant sur les usages sociaux, académiques, professionnels, etc., que les étudiants inscrits à Paris 8 comptent faire de leurs études dans cette université. Et ce notamment en distinguant les disciplines, ainsi que les différents cycles, nationalités. Ensuite, il faudrait disposer d'enquêtes portant sur le devenir professionnel effectif de ces étudiants. Celles-ci permettraient notamment de tirer un véritable bilan des formations professionnalisantes déjà existantes. Enfin, et comme il a été suggéré plus haut, une enquête portant sur la population de D.E.A, Doctorat, et qui s'intéresserait plus particulièrement aux étudiants étrangers, permettrait sans doute à Paris 8 de mieux savoir ce qu'elle fait effectivement avec cette population, ainsi d'ailleurs ce que cette même population fait (intellectuellement, professionnellement, etc.) de son passage dans cette université.

A Paris 8, l'organisme susceptible d'impulser ce type de travail est notamment l'Observatoire de la Vie Etudiante, dont nous avons d'ailleurs mobilisé certains travaux. Mais celui ci ne dispose que de peu de moyens humains, et surtout financiers. De même, il serait nécessaire que chaque discipline, formation s'investisse véritablement dans les travaux de cet Observatoire, de manière à lui faciliter le travail. Car il est clair qu'un tel travail d'élucidation, d'autoanalyse des fonctions sociales, intellectuelles, professionnelles, etc., des différentes formations proposées à Paris 8, ne peut se faire qu'avec le concours de membres provenant de ces mêmes formations, qui pourront alors y investir leur connaissance pratique, et réflexives, de ces mêmes univers. Ce travail sera aussi l'occasion de rencontres intellectuelles effectives entre chercheurs provenant de disciplines différentes, et donc d'un travail d'interdisciplinarité en actes sur un même objet permettant alors d'échapper à la simple juxtaposition de points de vue disciplinaires qui, hélas, fait généralement le fond des colloques dits « interdisciplinaires ». De même, ce travail permettra de ne pas laisser le monopôle de la réflexion, et de l'action, sur l'université à la pensée gestionnaire, si envahissante actuellement. Et de fait, on peut raisonnablement penser que ce qui est bon pour la General Motors n'est pas forcément bon pour l'université.

A cela, on objectera sans doute que le temps presse, et que les urgences de l'action ne permettent guère de réfléchir, et donc d'avoir le recul nécessaire à la réalisation effective de ce genre de travaux. Ce qui est pour le moins paradoxal, s'agissant d'une institution comme l'université qui, justement, est une des rares institutions sociales ayant le privilège de disposer des moyens d'une réflexivité en actes. L'intérêt collectif d'un tel travail de réflexion préalable est donc évident. En effet, on peut raisonnablement penser qu'il vaut mieux déjà savoir ce que l'on fait, pour mieux savoir ce que l'on peut faire. Ou comme le disait Comte : « *Science, d'où prévoyance ; prévoyance d'où action.* » Il est donc indispensable que l'université de Paris 8 prenne le temps nécessaire à une véritable réflexion collective sur l'ensemble de ces questions. En effet, ce n'est qu'en multipliant ce genre de travaux qu'il sera possible de nourrir, ainsi que de faire exister localement, un véritable débat public sur l'avenir de l'université, et donc que celle-ci pourra de donner les moyens d'une prise en charge effective de son destin.