

Forces et faiblesses des universités américaines

Cette simple apostille à un article, « Leçons américaines », publié dans *Le Débat* en 2009 (n° 156), prendra la forme d'une mise à jour sur les forces et les faiblesses actuelles des universités américaines, en insistant sur les faiblesses, parce que les forces sont bien connues. Le classement de Shanghai a déjà été cité ce matin, avec dix universités américaines parmi les douze premières, tandis que le *Times Higher Education Supplement* en classe neuf parmi les douze premières, les trois autres étant Oxford, Cambridge et l'Imperial College de Londres. Le système universitaire américain est le meilleur du monde, *the best in the world*, comme l'écrit Jonathan R. Cole – longtemps *provost* de l'université Columbia, que j'ai eu comme patron, et qui a donné une série de leçons sur les universités américaines au Collège de France il y a quelques années –, dans un livre au titre éclatant, *The Great American University* (New York, Public Affairs Books, 2009). Si Jonathan Cole admire la « grande université américaine de recherche », il n'en ignore pas cependant les fragilités. Le système universitaire américain restera-t-il le meilleur ?

Pour cette journée, nous avons cherché à inviter deux autres collègues dont les ouvrages récents ont mis l'accent sur ses vulnérabilités, Stefan Collini, de Cambridge, déjà cité par Olivier Beaud, pour *What Are Universities for ?* (Londres, Penguin, 2012), et Andrew Delbanco, de Columbia, pour *College : What It Was, Is, and Should Be* (Princeton et Oxford, Princeton University Press, 2012), deux livres dont je m'inspire dans les remarques qui suivent.

Ce qui fait la grandeur des universités américaines, c'est d'abord leur diversité, leur pluralité, leur multiplicité, c'est-à-dire le fait qu'il n'y ait pas UNE université américaine. Olivier Beaud, en bon germaniste, met une majuscule à Université, et notre titre d'aujourd'hui, « La vocation de l'Université », y ajoute une touche sacerdotale. Je tique sur cette majuscule, que l'on met en français à État et Église, et je tiens au petit « u » d'université, de même que j'entends le titre de notre journée de manière laïque et pragmatique, au sens de Stefan Collini : *What are Universities for ?* À quoi servent les universités ? Si une capitale figure dans le titre de Collini, c'est que l'usage typographique anglais le veut, non qu'il sacralise l'université, qu'il met d'ailleurs au pluriel. *Des universités, pour quoi faire ?* Voilà comme j'entends notre question.

Renan, justement dans l'article que citait André Guyaux, sa « Lettre sur la liberté de l'enseignement supérieur » de 1875, protestait contre « ce nom bizarre d'Université de France, choisi par Napoléon pour désigner son administration d'instruction publique ». Une des raisons pour lesquelles je résiste au grand « U », c'est son usage napoléonien que critiquait Renan :

« Et d'abord je supprimerais ce déplorable barbarisme d'*Université de France*, assemblage de mots tout à fait incohérents. L'essence d'une université est de résider dans une ville, d'y avoir son existence indépendante. "Université d'Oxford", "université de Tubingue" sont des mots qui se comprennent. Mais qui a jamais entendu parler d'"université d'Allemagne", d'"université d'Angleterre" ? Il faut revenir à ce vieux système des universités distinctes et rivales que la France a inauguré autrefois, qu'elle a eu le tort d'abandonner, et qui est aujourd'hui celui de toutes les nations civilisées. »

Toutefois, je ne suivrai pas Renan au-delà de cette déclaration, puisque la mission des universités était à ses yeux de faire naître une nouvelle aristocratie, une élite intellectuelle capable de tenir tête à la démocratisation de la société. Sa conception de l'université n'était pas démocratique mais aristocratique, la mission qu'il lui fixait étant

de former « une tête de société rationaliste, régnant par la science, fière de cette science, et peu disposée à laisser périr son privilège au profit d'une foule ignorante ».

Aux États-Unis, la force des universités réside dans un système diversifié, ou encore étagé, d'universités de recherche et de collèges d'arts libéraux, d'universités privées et d'universités publiques, ainsi que de collèges en deux ans, les *community colleges*, qui a permis la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. Allant de pair avec cette diversité, la seconde force du système américain est l'identification de l'enseignement supérieur à la formation tout au long de la vie. Les Américains sont toujours en train de faire des études, ils suivent des parcours individuels, singuliers, cumulatifs, où il n'y a pas de place pour la notion d'échec puisqu'on peut toujours poursuivre en capitalisant d'une institution à l'autre. Par sa diversité et sa flexibilité, le système universitaire est en symbiose avec la société, suivant une conception démocratique de l'enseignement supérieur à laquelle on peut opposer la tradition de l'université britannique, représentée dans ce mot caricatural d'un homme politique peu sensible à l'évolution récente de la société : « Our universities, both of them... », comme si, encore aujourd'hui, rien d'autre qu'Oxford et Cambridge ne comptait.

Du point de vue de la diversification démocratique, le système public américain le plus représentatif est celui de la Californie, modèle hiérarchisé, comprenant trois étages – University of California System, California State University System, et *community colleges* –, qui a été un puissant vecteur d'accès à l'enseignement supérieur à partir des années 1960, tandis que dans les universités privées les plus coûteuses le système d'admission *need-blind* permettait de sélectionner les étudiants indépendamment des ressources financières des familles.

Toutefois, c'est sans doute la puissance des universités de recherche qui nous intéresse davantage, environ 120 établissements sur plus de 2 500 qui offrent des études en quatre ans. Elles furent fondées sur le modèle allemand à partir de 1876, date de la création de Johns Hopkins par Daniel Coit Gilman après un long voyage en Allemagne. Une université de recherche sur le modèle allemand, cela voulait dire d'abord que le doctorat serait requis de la faculté, alors que les enseignants des collèges n'étaient pas docteurs ; ensuite, que cette faculté consacrerait une large part de son temps et de son activité à la recherche. Quasi toutes les universités de recherche qui comptent encore aujourd'hui ont été créées dans les années 1880 et 1890.

L'envol véritable des grandes universités privées américaines fut cependant plus tardif : il date de 1933, de la destruction du système universitaire allemand par Hitler, cause accidentelle du développement aux États-Unis d'universités ayant pour mission non seulement la transmission du savoir, mais aussi la production de découvertes fondamentales et appliquées dans toutes les disciplines. Quant aux universités publiques, créées par une loi de 1862 imposant à chaque État d'en instituer une et qui étaient à l'origine des écoles appliquées, les *A&M, Agriculture and Mechanic Colleges*, elles se sont elles aussi converties au modèle germanique depuis la Seconde Guerre mondiale, comme l'illustre l'excellence des universités de Californie (Berkeley ou UCLA), du Texas, du Michigan, ou du Wisconsin, descendants des collèges d'agriculture et de mécanique.

Tel est le système qui a triomphé après 1945, grâce au modèle de financement de la recherche mis au point durant la guerre et conçu par Vannevar Bush, maître d'œuvre de la politique fédérale de la recherche scientifique, dont la recherche militaire, et patron de la *NSF, la National Science Foundation* dans les années 1950. Ce modèle repose sur le financement fédéral de la recherche dans les universités et non dans des laboratoires fédéraux.

S'il fallait retenir trois dates dans le l'histoire triomphale des universités de recherche américaines, ce seraient donc 1876, avec la fondation de Johns Hopkins sur le modèle allemand, 1933, avec l'exode provoqué par l'arrivée au pouvoir d'Hitler, et 1945, avec le maintien du financement fédéral de la recherche dans les universités expérimenté durant la guerre.

Mais des menaces internes et externes pèsent aujourd'hui sur la suprématie des universités américaines. Si les menaces externes semblent pour le moment modérées, liées à la montée en puissance des universités européennes et asiatiques, les faiblesses internes sont plus sérieuses. Durant sa récente campagne pour la présidence américaine, Mitt Romney avait l'habitude de citer son père, George Romney, candidat à la présidence en 1968 et ancien dirigeant d'American Motors : « There is nothing as vulnerable as entrenched success. » « Il n'y a rien de plus vulnérable que la complaisance dans la réussite, le contentement de soi », et les universités américaines vivent sous cette menace.

Leur première fragilité touche à la formation. La presse, depuis un an, ne cesse de parler du poids de la dette étudiante, bulle financière considérable et source d'inquiétude croissante. Kyle McCarthy et Natalia Abrams écrivaient le 14 avril 2012 dans le *Huffington Post* :

« Since 1978, college tuition has skyrocketed by over 900%, while, simultaneously, grants and scholarships continue to be slashed. The result? Students are forced to mortgage their futures with student debt, from which there is no escape. In 2010, student debt actually eclipsed credit card debt as the second largest consumer debt in the country (second only to mortgage debt, surpassing \$1 trillion in total). *The Atlantic* recently reported that, since 1999, student debt has increased by 511%. »

Retenons ce verbe : *to skyrocket*, qui reviendra à propos des coûts de la recherche et qui résume les difficultés des universités américaines : leur incapacité de maîtriser les coûts. Deux seuils ont fortement marqué l'opinion : en 2010, la dette étudiante est devenue la deuxième dette américaine, dépassant celle des cartes de crédit ; puis, en avril 2012, cette dette a atteint un trillion de dollars, c'est-à-dire mille milliards de dollars (la dette immobilière est tout de même dix fois plus élevée).

Sur la longue durée, depuis la Seconde Guerre mondiale, les frais de scolarité ont crû chaque année de 2 à 3 % au-dessus de l'inflation, ce qui s'explique en partie par l'absence de gains de productivité dans l'enseignement et par la loi de la fatalité des coûts croissants. Les professeurs mènent, un peu comme les coiffeurs, des activités dépourvues de gains de productivité, mais alors qu'il y aura, dit-on, toujours des coiffeurs, il n'est pas aussi certain qu'il ait toujours des professeurs. Les revenus des classes moyennes ont en effet cessé, eux, de croître plus vite que l'inflation, ce qui rend le coût des études de plus en plus insupportable. La crise de la dette étudiante est donc liée à l'inégalité croissante aux États-Unis, à l'écart qui se creuse entre les très riches et le reste de la population, pour laquelle il ne va plus de soi de concevoir les études supérieures comme une investissement, leur rentabilité devenant de plus en plus incertaine.

Les classements des universités, tel le plus réputé, celui de *US News and World Report*, introduisent en outre un effet pervers. Il tendent à pousser les coûts à la hausse, dans la mesure où ils incitent l'ensemble des universités et collèges à imiter les premiers, c'est-à-dire Harvard, Yale, Princeton, Columbia, qui sont aussi les plus riches. Des classements alternatifs sont à présent proposés, analogues à ceux des lycées en France et s'intéressant aux universités qui réussissent à augmenter le pourcentage de diplômés relativement au niveau des entrants, repérant donc leur capacité de faire

progresser. Cette fois, c'est Texas A&M qui tient le deuxième rang alors que les meilleures universités traditionnelles décrochent.

La Federal Reserve Bank de New York a publié en mars 2012 une étude sur la dette étudiante¹. Les chiffres sont en effet alarmants : 37 millions d'Américains ont une dette étudiante, celle-ci s'élevant en moyenne à 23 300 dollars ; 40 % d'entre eux ont moins de 30 ans, mais 5,3 % d'entre eux ont 60 ans et plus, ce qui signifie qu'ils atteindront l'âge de la retraite sans avoir réglé leur dette étudiante et que son remboursement sera déduit de leur retraite, de leur *Social Security*.

Une autre conséquence de la crise financière depuis 2008-2009 est l'étranglement des universités publiques. Le système californien, le meilleur système public, risque d'être démantelé à la suite des réductions de la politique budgétaire de l'État, qui ont atteint la limite du dégraissage. Dans les universités privées, le recrutement *need-blind*, indépendant des besoins, est réduit *de facto* par l'augmentation du pourcentage des étudiants étrangers, lesquels, chinois par exemple, mais aussi français, paient le prix fort. Dans les universités publiques, on augmente le pourcentage des étudiants non natifs de l'État, qui paient plus cher. Le résultat, que je signalais dès 2009, est que le pourcentage de diplômés de l'enseignement universitaire par classe d'âge n'augmente plus aux États-Unis depuis quelques années. Jusqu'ici en hausse constante depuis la Seconde Guerre mondiale, il est de 35 % environ, c'est-à-dire meilleur qu'en France, mais on a atteint un plateau, voire un point où d'inflexion au-delà duquel les enfants seront moins diplômés que leurs parents.

Suivant le rapport du Council of Graduate Schools publié à l'automne 2012², les effectifs ont baissé dans les programmes gradués en 2010 et 2011, après avoir toutefois sensiblement augmenté en 2008 et 2009 dans l'après-coup immédiat de la crise et du rétrécissement du marché du travail. Certaines baisses sont inquiétantes, comme celle de 8,8 % entre 2010 et 2011 pour la formation à l'éducation : ce n'est pas seulement en France que le recrutement des enseignants du primaire et du secondaire devient moins attrayant. Et les étudiants étrangers augmentent par rapport aux étudiants américains : dans les écoles d'ingénieurs, 45,5 % des étudiants gradués ne sont pas américains, et en informatique et mathématiques, 42,4 %.

Le diplôme, BA ou Ph.D, ne donnant plus une assurance d'emploi, l'inquiétude est manifeste dans les familles sur la rentabilité de l'investissement dans l'enseignement supérieur, phénomène qui accentue la pression de la concurrence sur les universités dans le cadre d'un marché de l'enseignement supérieur de plus en plus global, où la recherche de la productivité prime sur l'idéal de la *Bildung*, de l'éducation générale, jusqu'à présent maintenu dans les collèges d'arts libéraux.

Les études supérieures tendent donc à se faire plus professionnelles, ou *vocational* – le mot a un sens très différent en anglais –, ce qui n'est pas sans effet sur les disciplines dont les diplômes semblent moins rentables sur le marché de l'emploi. Le président d'un collège d'arts libéraux, d'un *Liberal Arts College*, s'exprimait récemment en ces termes :

« Not enough students are asking about job placement. Every college and university must be held accountable for this data, which is collected by a certain date every year. Prospective students should know where and when alumni find jobs, because it is indicative of their own post-graduation prospects. [...] Higher education is a business, students are consumers, and they're making choices that will impact probably

¹ <http://libertystreeteconomics.newyorkfed.org/2012/03/grading-student-loans.html>

² <http://www.cgsnet.org/graduate-enrollment-and-degrees-2001-2011>

their second or third largest investment. They deserve to know the outcome. [...] Students come to us as a consumer, but they leave as a product³. »

La vulnérabilité des disciplines dont les diplômes sont moins payants sur le marché de l'emploi est un fait nouveau, alors que, durant les dernières décennies, les humanités semblaient mieux défendues dans les universités américaines que dans les universités européennes, notamment françaises, lesquelles mettaient davantage l'accent sur les diplômes professionnels. Du coup, certains enseignants peuvent être tentés de renoncer aux valeurs essentielles de la *Bildung* pour justifier les humanités sur un mode utilitaire, comme si l'on défendait l'apprentissage du violon sous prétexte du développement d'une dextérité manuelle utile pour taper sur un clavier, ce dont Stefan Collini se moque : « If we find ourselves saying that what is valuable about learning to play the violin well is that it helps us develop the manual dexterity that will be useful for typing, then we are stuck in a traffic-jam of carts in front of horses. »

Un indice de la fragilité du modèle de la *Bildung*, importé dans le dernier quart du xx^e siècle et renforcé à partir des années 1930, est la baisse du pourcentage des professeurs titulaires ou *tenured*, sur le modèle de l'entreprise à la recherche de la « flexibilité » des ressources humaines. Or la *tenure* a été l'un des facteurs de l'excellence des universités américaines, sa meilleure justification étant qu'elle incite les universitaires à recruter de meilleurs qu'eux-mêmes, ou du moins qu'elle ne les désincite pas à ne pas recruter de meilleurs qu'eux-mêmes qui les délogeraient.

En 1985, il y a près de 30 ans, quand je suis parti pour Columbia, c'était encore une université allemande où soufflait l'esprit des grands savants juifs qui avaient fui le nazisme. Le dernier survivant, Oskar Kristeller, apparaissait comme la statue du Commandeur, levant un doigt menaçant lorsque les nouvelles générations s'aventuraient hors du droit chemin de la *Bildung*, par exemple dans les *Cultural Studies*. C'était encore l'époque où, suivant un mot que j'ai souvent entendu, on disait de l'histoire de l'art dans les grandes universités américaines : « Ce sont des juifs qui enseignent la religion catholique à des protestants. » Plus rien de tel aujourd'hui, mais le risque de la domination du modèle entrepreneurial, y compris dans les arts libéraux, phénomène surprenant pour ceux qui avaient cru que la guerre des cultures, les *Culture Wars* des années 1980 et 1990, mettaient en danger les humanités. Au temps du fameux pamphlet d'Allan Bloom, *The Closing of the American Mind* (1987). La lutte entre les partisans des *Cultural Studies* et ceux qui voulaient encore parler de Shakespeare ou de Milton paralysait les humanités. Or le danger est venu d'ailleurs et les uns comme les autres sont en passe d'être balayés dans le nouveau paysage universitaire entrepreneurial.

En matière de recherche, le problème est aussi celui de la croissance exponentielle des coûts. Comme le notait un observateur dès 2000 : « *The cost of doing research has skyrocketed, as the government puts pressure on private research universities to reduce their indirect cost rates, and raised its expectations for matching funds in grant applications*⁴. » Cette nouvelle occurrence du verbe *to skyrocket* décrit un contexte

³ <http://thechoice.blogs.nytimes.com/2012/05/22/do-you-have-my-major-and-other-college-questions-to-avoid/>

⁴

http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fnet.educause.edu%2Ffir%2Flibrary%2Fpdf%2Fffp0005s.pdf&ei=ayvCUIjjF9HF0AHmjYHABA&usg=AFQjCNF4Ae19-z9Zp6O_Gz9NURY2qO4K-w&sig2=F8hvPqOF4TMnuKs0eqwHeA

économique de contrainte budgétaire qui a rapproché les universités des entreprises, avec de nombreux succès, mais aussi de notables ambivalences. Ainsi Stanford, par l'intermédiaire de ses professeurs, étudiants et anciens étudiants (*alumni*), a contribué à la création de plus de 2 400 entreprises (chiffre de 2010). Certaines sont très célèbres, comme Hewlett Packard, Cisco ou Google, qui ont toutes financé un bâtiment sur le campus. Quant à MIT, la nébuleuse économique de l'université compte aujourd'hui 4 000 entreprises qui emploient 1,1 million de personnes, pour un chiffre d'affaires de l'ordre du PIB de l'Afrique du Sud ou de la Thaïlande, au niveau des 40 plus grandes économies mondiales.

Les effets de la commercialisation de la propriété intellectuelle sur la recherche universitaire ne sont pas maîtrisés, mettant en péril une valeur académique centrale rappelée par Olivier Beaud, celle de la recherche ouverte et désintéressée, le vieil idéal des savants, lesquels, très souvent aujourd'hui, profitent directement et financièrement de leurs découvertes. L'un des risques de la fusion entre université et entreprise est de favoriser la recherche la plus lucrative au détriment de la recherche la plus fondamentale ; un autre est lié à l'omniprésence des conflits d'intérêts, en particulier dans la recherche pharmaceutique.

Dernière donnée, toute récente, c'est le choc des universités en ligne, depuis que s'est répandu la nouvelle qu'un cours d'intelligence artificielle proposé à l'automne 2011 par Stanford a recueilli 160 000 inscrits. Sur ce chiffre énorme, le taux d'abandon a été élevé, mais ils étaient encore 20 000 dans le monde entier, après treize semaines de cours, à obtenir un certificat. Le plus déconcertant est que les 200 étudiants qui s'étaient inscrits au cours physique n'étaient plus que 30 après quelques semaines, les autres ayant préféré le cours en ligne, le jugeant plus interactif, plus proche. Ainsi l'argument employé jusqu'ici en faveur des cours physiques serait en train de tomber : un cours virtuel est plus vivant qu'un cours physique.

Cet automne aux États-Unis, un mot est à la mode, *MOOC*, pour *Massive Open Online Course*, concept dont on attend qu'il résolve enfin le problème de l'absence de gains de productivité dans l'enseignement. Jusqu'ici, à la différence de presque tous les autres secteurs de l'économie, les nouvelles technologies ont augmenté les coûts dans l'enseignement supérieur. Les universités sont l'un des rares lieux où le progrès technique augmente les coûts au lieu de les réduire, et, dans le monde financier globalisé, c'est leur handicap principal. Certains pensent que ce moment est dépassé et que les *MOOCs* permettront de rendre l'enseignement supérieur *cheaper and better*. Cela reste bien entendu à voir.

Bref, les raisons d'inquiétude sont nombreuses, notamment pour les systèmes d'État, au premier chef celui de Californie, le meilleur. La baisse de la qualité de l'éducation y est manifeste à la suite des suppressions de nombreux programmes et de l'augmentation des étudiants dans les cours. La situation des systèmes publics qui ont assuré l'accès des classes moyennes à l'enseignement supérieur est inquiétante. Mais la conscience de toutes ces menaces qui pèsent sur le système universitaire est nette. Un rapport du Département fédéral de l'Éducation, *A Test of Leadership* mettait ainsi en garde dès 2006 :

« History is littered with examples of industries that, at their peril, failed to respond to—or even to notice—changes in the world around them, from railroads to steel manufacturers. Without serious self-examination and reform, institutions of higher

education risk falling into the same trap, seeing their market share substantially reduced and their services increasingly characterized by obsolescence⁵. »

Le système universitaire américain en est à un tournant, mais, en même temps, il en est tellement conscient que l'on ne peut pas parler de complaisance ni d'ignorance des difficultés.

⁵ <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports.html>