À la recherche d'une identité: l'université en Italie entre égalitarisme,
«adéquation à l'Europe» et mythe d'Humboldt

Searching for an identity: The university in Italy between egalitarianism,
“catching up with Europe,” and the myth of Humboldt

En busca de una identidad: La universidad en Italia entre el igualitarismo,
la «adecuación a Europa» y el mito de Humboldt

Donatella Palomba

Università di Roma "Tor Vergata," Italy

RESUME

À partir de l'analyse d'un certain nombre de traits propres à la situation italienne par rapport à la politique de l'excellence dans l'enseignement supérieur et aux éléments qui l'influencent, l'article vise à proposer des points de réflexion d'un intérêt plus général : d'une part, une réflexion sur l'« excellence pour tous » préconisée notamment par le NEHE, et d'autre part et en un sens plus large, une réflexion sur la conception même de l'enseignement supérieur et sur le rôle de l'université dans le monde difficile d'aujourd'hui. Ceci est fait en se rapportant aussi à l'héritage d'idées et d'institutions que l'histoire nous transmet - en premier lieu la conception humboldtienne, à la fois mythe et force inspiratrice - héritage qui doit être examiné lucidement, sans idéalisation ni désapprobation *a priori*, dans une vision constructive.

Mots clés : université, excellence, Italie, Humboldt.

ABSTRACT

Starting from the analysis of a certain number of traits specific to the Italian situation regarding the politics of excellence in higher education and the elements that influence it, the article aims to propose a number of items for a reflection of more general interest: on one hand, a reflection on “excellence for everyone,” advocated notably by the NEHE; and on the other hand and in a broader sense, a reflection on the conception of higher education itself and on the role of the University in today's difficult world. I do this by referring also to the legacy of ideas and institutions that history transmits us – first, to the Humboldtian conception, at once myth and inspirational force – a legacy that ought to be examined

clearly, without idealization nor *a priori* disapproval, in a constructive vision.

Key words: university, excellence, Italy, Humboldt.

RESUMEN

A partir del análisis de cierto número de rasgos característicos de la situación italiana en relación con las políticas de excelencia en educación superior y los elementos que tiene una influencia en ésta, este artículo tiene por objetivo proponer unos puntos para la reflexión de interés general: por una parte, una reflexión sobre “la excelencia para todos,” preconizada de forma notable por la NEHE; y por otra parte y de forma más amplia, una reflexión sobre la concepción de la educación superior y el rol de la universidad en el mundo complicado de hoy en día. Hago esto tomando como referencia el legado de ideas e instituciones que la historia nos transmite – primero, de la concepción humboldtiana, al tiempo mito y fuerza de inspiración – un legado que debe ser examinado lucidamente desde una visión constructiva, sin una idealización, ni tampoco desde un rechazo apriorístico.

Descriptores: universidad, excelencia, Italia, Humboldt.

La poursuite de l'excellence est un objectif qui a toujours marqué d'une façon ou d'une autre la vie et la raison d'être de l'université; mais ces derniers temps elle a acquis une nouvelle centralité dans le débat international et dans la littérature concernant l'enseignement supérieur. Surtout à partir des années 2000, la recherche de l'«excellence» a caractérisé les politiques universitaires de bien des pays, avec entre autre la finalité de rejoindre de bonnes places dans les classements internationaux – les *rankings*, désormais célèbres – qui à leur tour ont acquis une importance croissante.

Ceci pose naturellement la question de ce que l'on entend par “excellence,” s'il est vraiment possible de la mesurer et, éventuellement, avec quels critères. Les études sont très nombreuses et l'ampleur même de la discussion signale combien cette notion est problématique.

En effet, dans la vaste littérature à ce sujet on peut retrouver des positions très différentes ; certaines d'entre elles sont très critiques par rapport aux modalités de définition de l'«excellence» et aux éléments qui sont pris en considération pour l'évaluer afin de dresser les classements, tandis que d'autres mettent en discussion le fait même que l'on doive, ou que l'on puisse, introduire des distinctions ou des hiérarchisations dans les systèmes d'enseignement supérieur, que cela se fasse ou non sur la base de classements d'excellence. On remarque en effet souvent que l'adoption de la logique des *rankings*, de quelque façon qu'ils soient établis, produit une tendance à introduire des diversifications structurelles, même dans des systèmes qui traditionnellement ne les prévoyaient pas ; toutefois, comme certains le laissent souvent entendre, il est probablement plus correct d'adopter une approche interprétative qui aille dans la direction inverse, identifiant dans

l'intention politique d'introduire des différenciations le facteur principal qui pousse à promouvoir l'élaboration des classements.¹

Si l'on examine la situation italienne en ce domaine, on peut constater une remarquable difficulté à promouvoir une politique d'excellence (Palomba, à paraître), au sens où celle-ci tendrait à identifier explicitement des institutions, ou un secteur spécifique et relativement limité, qui «excelleraient» par rapport au reste du système. Une tendance pareille rencontre de très fortes résistances ; pour comprendre celles-ci, il faut tenir compte de plusieurs facteurs institutionnels, politiques et culturels, en les examinant aussi dans leur dimension historique.

En premier lieu il faut rappeler qu'une tendance "uniformisante" est cohérente avec une tradition orientée vers la centralisation, qui à son tour répond soit à l'empreinte de la domination napoléonienne du début du XIX^e siècle, soit aux exigences de l'Etat unitaire qui s'est formé quelques décennies plus tard. Sur cela, pour des raisons qu'on verra mieux plus loin, s'est greffée une conception profondément égalitaire suivant laquelle on perçoit comme iniques, non seulement des opérations de classement comme les *rankings*, mais aussi par principe tout type de diversification institutionnelle à l'intérieur du système d'enseignement supérieur, diversification qui est censée répondre à des formes plus ou moins implicites de hiérarchisation et être par conséquent inévitablement discriminatoire. Ce n'est pas par hasard que le système d'enseignement supérieur italien coïncide presque parfaitement (avec la seule exception partielle des Académies de Beaux-Arts) avec le système universitaire, à l'intérieur duquel les quelques institutions supérieures de différente nature, qui pourtant existaient, ont été réabsorbées au fil des années.

Dans ce cadre, l'impulsion vers l'«excellence» est vue avec soupçon: on préfère continuer plutôt à parler de «qualité» – ce qui était d'ailleurs le discours prédominant dans le contexte international jusqu'à il y a peu – dans une perspective qui voudrait voir cette qualité généralisée et répandue équitablement dans l'ensemble du système.

Une telle approche peut être reliée à l'«excellence pour tous» évoquée par le NEHE (Network for Excellence in Higher Education). Mais cette perspective idéale rencontre des difficultés remarquables, dont celles de nature économique, qui se font encore plus aigües aujourd'hui dans le climat général de compétition mondiale où chaque institution rivalise pour apparaître en une position élevée dans les *rankings*; d'ailleurs, les pays d'appartenance les soutiennent dans cette compétition avec des politiques *ad hoc* et, parfois même, avec des expédients techniques comme les fusions de sites et d'institutions pour arriver à la «masse critique» nécessaire pour gagner des places dans les classements.

Cependant, malgré toutes les difficultés et le climat international, la combinaison de différents facteurs auxquels nous avons fait référence plus haut fait en sorte qu'en Italie la résistance vers une réelle adoption de cette politique d'excellence reste forte – presque un tabou, pour utiliser l'expression employée par les deux auteurs qui ont étudié la question peut-être plus que tout autre (Rostan & Vaira, 2010, p. 235).

¹ Pour une intéressante revue de positions différentes, voir par exemple Rostan, M., & Vaira, M. (Eds.). (2011). *Questioning excellence in higher education: Policies, experiences and challenges in national and comparative perspective*. Rotterdam, Netherlands; Boston, MA; and Taipei, Taiwan: Sense Publishers.

Il s'agit certainement d'un trait propre à la situation italienne. Cependant, nous croyons qu'une analyse de cette situation et des caractéristiques qui influencent cette politique peut présenter des éléments de réflexion d'un intérêt plus général : d'une part, une réflexion sur l'« excellence pour tous » dont on parlait plus haut ; d'autre part et en un sens plus large, une réflexion sur la conception même de l'enseignement supérieur et sur le rôle de l'université dans le monde difficile d'aujourd'hui, en se rapportant aussi à l'héritage d'idées et d'institutions que l'histoire nous transmet, ce qui doit être examiné lucidement, sans idéalisation ni désapprobation *a priori*, dans une vision constructive.

Comme la plupart des pays, l'Italie se mesure de façon dramatique avec le problème de ce qu'est aujourd'hui l'université ; elle doit faire face aux difficultés liées à de nouveaux défis et de nouvelles demandes qui interrogent le système d'enseignement supérieur dans ses rapports avec la société, dans une période historique d'élargissement sans précédent de la participation à ce niveau d'éducation. C'est là un thème sur lequel il existe désormais une littérature internationale très copieuse, tant de la part des chercheurs que des agences et organisations politiques diverses.

On sait comment cet élargissement a été vu comme un signe de démocratisation sociale et en même temps un bénéfice pour la société dans son ensemble, et comment il est considéré absolument incontournable dans ce qu'on appelle la société et l'économie de la connaissance. Toutefois, on sait aussi que dès le début de ce processus s'est posé le problème du comment organiser et articuler de façon conséquente le système d'enseignement supérieur. Face au signal d'alarme émis par ceux qui craignaient qu'une augmentation quantitative aurait amené une baisse de la qualité ("more means worse"²), d'autres soulignaient qu'un accroissement de l'accès aurait dû prévoir une gamme plus vaste de formations ("more means different") et donc non pas la même offre pour tous, mais une diversification reliée aux exigences spécifiques des utilisateurs et de la société. Mais c'est là que l'on touche le point crucial, c'est-à-dire l'identification des critères de différenciation : à quelles conditions et dans quel cadre conceptuel la diversification peut se dire légitime ? où finit un possible pluralisme paritaire et commence un classement hiérarchique qui pénalise sur le plan de la qualité, du prestige et donc finalement du pouvoir et de la justice sociale, tous ceux (personnes, institutions, domaines d'études) qui ne se trouvent pas dans les couches supérieures ?

Les thèmes touchés sont très nombreux et le débat est très vif, car la gamme des défis est vaste, comme on peut le voir dans la brillante discussion qu'en fait Bernard Hugonnier dans ce même numéro de la Revue. On voit clairement comment ce qui est en discussion relève de la nature même de l'enseignement supérieur et de l'université dans le monde d'aujourd'hui, de son rapport avec la société et donc, en fin de comptes, de la conception de la société qui en est à la base.

Ce que nous voulons faire ici est d'identifier, à travers la « lentille » représentée par la situation italienne, quelques points cruciaux qui à notre avis peuvent offrir des éléments utiles pour une réflexion plus générale, visant à exploiter au mieux l'examen de la

² C'est la célèbre expression utilisée en 1960 relativement aux propositions d'expansion de l'enseignement supérieur par Kingsley Amis, écrivain et intellectuel anglais, qui a été actif aussi dans la polémique contre la *comprehensive school*.

dynamique entre tendances globales et situations spécifiques, en sauvegardant l'équilibre délicat qu'il faut maintenir pour une analyse correcte. L'attention sur cet aspect est fondamentale. En éducation comparée, par exemple, plusieurs études ont mis en garde contre le risque de ne pas tenir suffisamment en compte les filtres représentés par le "wide array of national, regional or context-specific –in other words, local – interpretations appropriations and implementations that are at variance with purportedly global development trends, policies and models" (Schriewer, 2012, p. 414). Ceci ne veut pas dire naturellement ignorer la *world culture* ni les dynamiques transnationales et les pressions qu'elles exercent sur chaque pays et sur chaque situation, comme elles sont analysées surtout par le néo-institutionnalisme; mais plutôt ne pas renoncer à tracer un tableau de plus grande complexité. Et, réciproquement, lire les phénomènes à partir des contextes particuliers peut aider à avoir une vision plus claire du global, ou tout au moins offrir des éléments de réflexion qui pourraient autrement être facilement négligés, se privant ainsi de la contribution qu'ils peuvent offrir à la compréhension.

Un aperçu historique

Un très court aperçu historique, bien évidemment tout à fait incomplet et au risque de schématisme, est toutefois nécessaire pour retracer le fil de notre discours dans le contexte socio-politique italien.³

Comme on l'a mentionné plus haut, le système universitaire italien se forma, au lendemain de l'unification du pays en 1861, à partir des structures existantes dans les Etats pré-unitaires.⁴ Bien que dans le nouveau Royaume d'Italie de telles institutions étaient subordonnées à une législation unique – la Loi Casati, qui fut approuvée en 1859 pour le Piémont et la Lombardie et étendue ensuite à l'Etat unifié dans sa totalité – le système héritait non seulement d'une distribution territoriale très inégale, au détriment de la partie méridionale du Pays, mais aussi de traditions et de niveaux de qualité très différents. Bien des critiques ont été portées à cette loi – qui réglait tout le système d'enseignement et non seulement le niveau universitaire – à cause de son caractère essentiellement centralisé, qui laissait peu d'espace aux autonomies locales et institutionnelles. Comme nous l'avons dit, ceci d'une part se rattachait à l'influence napoléonienne, mais d'autre part répondait aussi aux exigences d'un Etat formé récemment et qui pouvait encore craindre des forces centrifuges. L'uniformité formelle ne correspondait pas nécessairement à une parité réelle, car les règles minutieuses établies au centre pour l'université n'étaient pas appliquées partout⁵; l'architecture du système restait cependant unitaire.

³ Pour une discussion plus approfondie de ces thèmes, je me permets de renvoyer à Palomba, D. (2009). Education and state formation in Italy. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp.195-216). London, England: Springer. Un aperçu historique de la politique italienne dans le domaine de l'éducation de l'Unité à nos jours, comprenant une riche bibliographie, se trouve en Cappa, C. (2015). Italy: Transitions and change. In T. Corner (Ed.), *Education in the European Union: Pre-2003 member states* (pp. 201-226). London, England: Bloomsbury Publishing PLC.

⁴ En 1861 il y eut la proclamation du Royaume d'Italie, qui restait toutefois incomplet territorialement. Le Veneto s'ajouta en 1866, et en 1870 Rome et le Latium.

⁵ Voir par exemple Capano, G. (1998). *La politica universitaria*. Bologna, Italy: il Mulino (p. 83).

Dans les décennies qui suivirent l'unification, malgré plusieurs tentatives de réforme, le système ne connut pas de changements substantiels, tandis que le nombre d'étudiants augmentait de façon significative en pourcentage (il a plus que triplé, de presque 6500 étudiants en 1861 aux 23000 en 1900) (Données ISTAT, 2011) ; bien que les chiffres absolus restaient limités, de façon du reste semblable aux autres pays européens.

Une réforme organique fut proposée en 1923 par le ministre Gentile avec un décret⁶ qui introduisait au contraire dans l'enseignement supérieur des différenciations très nettes, en distinguant les facultés universitaires et les instituts supérieurs à orientation professionnelle.

La complexité de ces mesures, qui pour plusieurs aspects se ralliaient au débat des années précédentes, mérite une discussion bien plus approfondie que celle que nous pouvons faire ici ; par ailleurs, une analyse de la personnalité complexe de ce ministre, important philosophe d'inspiration idéaliste, serait également éclairante. Il est intéressant de souligner à propos du thème que nous traitons que, d'une part, ce décret traçait à l'intérieur du système d'enseignement supérieur un tableau de différenciation fonctionnelle inhabituel pour l'Italie et, d'autre part, qu'il est en cohérence avec la conception générale de Gentile, dans le sens où il gardait le secteur professionnel en une position explicitement moins prestigieuse, ce qui représentait un exemple évident du dilemme entre différenciation fonctionnelle et parité socio-institutionnelle discuté plus haut.

Il est intéressant de remarquer que dans les deux décennies suivantes cette tendance à la différenciation fut au fur et à mesure atténuée et puis en effet effacée, jusqu'aux Décrets promulgués en 1938 par le ministre Bottai, dont il résulte que « toutes les institutions universitaires viennent à jouir, en droit aussi bien qu'en réalité, d'un même statut uniforme » (Capano, 1998, p. 83), en effaçant ainsi justement la sélectivité et la diversité voulues par Gentile. Ici encore il faudrait une analyse historique plus approfondie pour placer tout le processus que nous avons décrit dans l'ensemble de la politique du Fascisme et de sa recherche de consensus, ce qui, dans le domaine de l'enseignement, passait entre autre par une plus faible sélectivité et une plus grande attention aux exigences des groupes économiques et professionnels. En tout cas, il reste qu'on rétablit l'architecture essentiellement unitaire de l'enseignement supérieur italien, qui restera ainsi pendant plusieurs décennies encore.

Après la deuxième guerre mondiale, l'Italie démocratique sortant du conflit, tout en devant faire face aux grands problèmes liés à la reconstruction de l'après-guerre, connut une période de remarquable développement économique et social, qui vit aussi une notable croissance de la scolarisation et des inscriptions à l'université.

On sait combien dans cette période historique le monde occidental tout entier comptait sur l'expansion de l'éducation pour atteindre des finalités multiples, en combinant développement économique, évolution démocratique et épanouissement individuel; et l'on connaît aussi les âpres critiques et les mouvements de révolte qui sont venus de la part de

⁶ Décret Royal 30 septembre 1923, n.2102, *Ordinamento dell'istruzione superiore*

ceux qui dénonçaient les conditionnements sociaux affectant ce processus, en reproduisant en effet les inégalités⁷.

Cette problématique et les tensions entre exigence de réformisme et conscience de ses limites étaient très fortes en Italie et se mesuraient entre autres choses avec les difficultés d'une vie politique « de frontière »: on ne doit pas oublier en effet la condition toute spéciale d'un pays qui avait le plus fort parti communiste du bloc occidental et en même temps comprenait dans sa capitale l'Etat du Vatican. Sur certains sujets, comme le thème de l'éducation, une conciliation possible de ces tensions fut trouvée à travers une conception qui voyait en quelque sorte converger, au moins partiellement, les instances du catholicisme social avec les dénonciations des injustices de classe portées par la gauche (les deux forces se méfiant également, bien que pour des raisons différentes, du « réformisme » laïque et social-démocratique): cette conception se reconnaissait dans leur lutte contre la sélection, afin d'éviter le plus possible les différenciations et les diversifications, perçues comme inévitablement iniques.

A la lumière de ces considérations on peut comprendre non seulement beaucoup des débats, mais aussi un certain nombre de mesures qui ont marqué les institutions éducatives italiennes dans les décennies soixante et soixante-dix du XX^e siècle : à partir de la réforme de l'école secondaire inférieure (*scuola media*), le système d'enseignement italien devenait ainsi la structure la plus unifiée d'Europe à ce niveau scolaire.

Face à la croissance des inscriptions qui commençait à toucher aussi l'enseignement supérieur, une grande partie des pays européens engagèrent des réformes qui envisageaient aussi la création ou le renforcement de la différenciation fonctionnelle entre institutions, en tenant compte des différents profils des étudiants.

L'Italie ne suivit pas la même voie ; bien au contraire, elle essaya plutôt d'abolir autant que possible les liens qui freinaient un accès plus généralisé à l'université, qui restait presque la seule opportunité d'enseignement supérieur: en 1969 une loi permit à tous ceux qui avaient terminé un cours secondaire supérieur de cinq ans d'accéder à n'importe quelle faculté universitaire sans les limitations liées à la nature de la filière secondaire suivie.⁸

Afin d'être égalitaire dans la substance et non seulement dans la forme, une telle mesure aurait requis une action forte de support envers ceux qui, pour différentes raisons, connaissaient des difficultés pendant leurs études: évidemment, non seulement « ouvrir les portes » ne suffit pas en soi; mais, comme nous le rappelle une très célèbre phrase de *Lettera a una professoressa* à propos de l'école obligatoire, "il n'y a rien de plus injuste que faire des parts égales entre inégaux" (Scuola di Barbiana, 1967). Dans le cas de la "libéralisation des accès à l'université" – comme on définit couramment la mesure mentionnée – une action de soutien aurait été nécessaire pour permettre à ceux, dont la préparation scolaire était trop différente par rapport à ce que les études universitaires entreprises auraient exigé, de pouvoir réellement profiter de ces études.

⁷ La littérature à ce sujet est très vaste, mais on ne peut ne pas rappeler ici, pour l'immense influence qu'ils ont eu, au moins les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970), les deux parus aux Editions de Minuit.

⁸ Loi 11 décembre 1969, n.910.

Cette action ne fut pas envisagée, ou elle ne le fut pas suffisamment; ceci aggrava ainsi certains maux endémiques de l'université italienne, entre autres le taux élevé d'abandon des études et le grand retard dans leur achèvement de la part de beaucoup de ceux qui les terminaient. Cependant, il faut aussi remarquer que, parmi les opinions les plus radicales à l'intérieur du débat de ces années, certains contestaient la perspective d'appliquer des mesures de soutien, « compensatoires », qui auraient pu comporter une charge supplémentaire de travail pour les étudiants impliqués et qui d'autre part étaient perçues comme une tentative d'imposer une « culture bourgeoise ». Encore une fois, s'ouvre ici la question déchirante des limites et des risques du réformisme par rapport à l'idéologie dure et pure, qui, comme le savent toutefois bien ceux qui ont vécu les années de la « contestation globale », peut se résoudre dans un meilleur soutien au désir du pouvoir de maintenir le plus possible le *statut quo*.

Quoi qu'il en soit, le profil du système d'enseignement supérieur qui vint à se créer à la fin des années soixante était quelque peu singulier. A l'intérieur d'un cadre officiellement unitaire, le système était en réalité extrêmement flexible et, comme l'a mis en évidence Aldo Visalberghi dans une intervention au CEPES de Bucarest en 1976, présentait en son sein une large gamme de niveaux et de modalités d'utilisation. Aujourd'hui on pourrait dire que le modèle se rapprochait de ce genre de différenciation que l'on définit comme « un processus d'élaboration et d'incorporation dans les structures organisationnelles de nouveaux devoirs, fonctions, activités etc. qui en augmentent la complexité », sans que pour cela de nouveaux types d'institutions ou de structures émergent (Vaira, 2015). Cependant, les différenciations n'étaient pas codifiées comme telles, mais se trouvaient plutôt dans les possibilités d'utilisation, ce qui affectait inévitablement l'efficacité du système dans son ensemble tout en permettant une ampleur remarquable de fonctions soit culturelles, soit sociales.

Au fil des années, on sentait de plus en plus le poids de cette inefficience, d'autant plus en comparaison avec d'autres pays européens. Et d'autre part la rupture de la *conventio ad excludendum* envers les héritiers du Parti Communiste Italien, qui avait suivi cet ensemble d'événements qui a comme symbole la chute du Mur de Berlin, ouvrait la voie à une possibilité réelle pour la gauche d'accéder au gouvernement du pays, et donc aussi à une approche différente du réformisme.

Dans ce cadre, Luigi Berlinguer, politicien de longue tradition de gauche, devenu Ministre de l'Education en 1996, se consacra à une action intense de réforme du système d'instruction tout entier, action qui, pour l'université, le vit promouvoir en mai 1998, avec ses homologues français, allemand et britannique, cette Déclaration de la Sorbonne qui fut le premier pas vers le « processus de Bologne », entamé l'année suivante. Luigi Berlinguer souligna explicitement qu'il avait poursuivi un accord européen en tant que voie possible pour vaincre les résistances internes envers une réforme de l'université, résistances qui s'étaient montrées longtemps insurmontables. Recourir à ce qui se présentait comme une « adéquation à l'Europe » avait donc avant toute chose une fonction de légitimation pour une action interne, déjà en quelque sorte planifiée : ce n'est pas par hasard que le décret réformant l'université italienne fut promulgué moins de cinq mois après la déclaration de Bologne. Et dans les années suivantes, malgré les modifications qui ont été apportées au fur

et à mesure aux différents aspects du système, la ligne sous-jacente qui inspirait la réforme, qui se voulait justement « européenne », a été maintenue dans sa substance par les gouvernements qui se sont succédés, même ceux ayant une orientation politique différente, ce qui n'arriva pas, par exemple, pour de nombreuses mesures qui intéressaient le système scolaire.

Par rapport aux thèmes que nous traitons ici, la réforme inspirée par les « principes de Bologne » introduisit pour la première fois de façon organique une articulation du cycle d'études en deux niveaux de diplôme, suivie ensuite, au niveau supérieur, des écoles de spécialisation et du doctorat de recherche. Sur le plan curriculaire, on prenait en compte davantage l'exigence d'avoir des cours d'études orientés vers l'employabilité, tandis que continuait le processus commencé à la fin des années quatre-vingt, orienté vers un renforcement de l'autonomie universitaire.

La combinaison de ces éléments se détache, au moins en partie, du centralisme et du refus de toute diversification qui caractérisait traditionnellement le système – et c'est aussi avec ce facteur que l'action du changement a dû se mesurer. Il ne s'agit pas seulement de faits techniques ou opérationnels : la très grande valeur symbolique de certains aspects est fort bien représentée, par exemple, par la polémique sur la dénomination même des titres délivrés. Une première hypothèse était celle de maintenir le traditionnel et prestigieux titre de « *laurea* » (pour lequel il fallait dans le système pré-Bologne un cycle d'études de quatre ans au moins) uniquement pour le diplôme de deuxième niveau; mais la décision finale fut au contraire celle de l'attribuer aussi aux diplômes de premier niveau, en raison de l'impact très négatif qu'une dénomination différente aurait eu sur l'attractivité même des cours universitaires et sur le sentiment d'injustice pour une offre qui aurait été perçue inévitablement comme une solution de rechange, un pis-aller. En réalité, une équivalence effective entre le diplôme de premier niveau et l'ancien titre de « *laurea* », soit dans les faits, soit du point de vue juridique, existe seulement dans certains domaines – mais une formalisation de la différenciation dans la dénomination ne fut pas estimée acceptable.

Par rapport aux inefficiences que nous avons mentionnées plus haut, les résultats de la réforme sont controversés. On note sans doute une croissance soit dans le taux d'achèvement, soit dans celui de la régularité des études, qui restent cependant plutôt peu élevés (55 % d'étudiants obtiennent leur titre et, parmi ceux-ci, seulement 33 % au premier cycle et 40 % au deuxième l'obtiennent dans les temps prévus), tandis que le nombre d'inscriptions en première année, qui connut un élan dans les premières années d'université réformée, s'est progressivement réduit, ainsi que le taux de passage de l'école secondaire à l'université, selon une tendance que l'on constate encore dans les années récentes (Benadusi & Giancola, 2015).

Cette dernière tendance doit être sans doute rapportée aussi à l'impact de la crise économique, qui a frappé de façon particulièrement dure notre pays et notamment le secteur de l'université. Bien que le discours public ne faisait que réaffirmer continuellement l'importance de l'investissement dans l'éducation et dans la recherche, aux fins de favoriser une croissance économique, ce secteur a vu se réduire l'attribution de fonds publics d'environ 20 % entre 2009 et 2014 (ANVUR, 2014) ; ceci reste l'un des niveaux le plus bas des pays OCDE et crée ainsi une sorte de cercle vicieux par rapport aux

possibilités de développement du système, qu'on déclare cependant être fondamental pour la croissance du pays, mais qui, en même temps, n'est pas soutenu d'une façon adéquate.

Cette contradiction, à notre avis, témoigne d'un tourment plus profond à l'égard du modèle même d'université, qui, comme nous le savons, est bien vif et toujours au centre du débat international, et qui a pris des caractéristiques spécifiques dans le monde universitaire italien.

Dans le contexte européen, il faut dire que le scénario politique et économique tout entier a souffert de l'écart entre l'optimisme de la fin des années quatre-vingt-dix, qui mena entre autre au processus de Bologne et à la Stratégie de Lisbonne, et les crises qui marquèrent ensuite les années deux-mille. En effet, dans les conclusions du Conseil de Lisbonne de mars 2000, on peut lire « Les perspectives macroéconomiques qui s'offrent actuellement sont les meilleures que l'Union ait connues depuis une génération ». En outre, la stratégie de Lisbonne faisait largement confiance aux technologies de l'information, qui étaient en train de se développer tumultueusement (« Le passage à une économie numérique fondée sur la connaissance, favorisé par l'existence de biens et de services nouveaux, sera un puissant facteur de croissance, de compétitivité et de création d'emplois. Il permettra en outre d'améliorer la qualité de vie des citoyens et l'environnement. Pour en tirer le meilleur parti, le Conseil et la Commission sont invités à établir un Plan global d'action 'eEurope' »), et sur ceci elle fondait son célèbre « nouvel objectif stratégique pour la décennie à venir : devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». Mais, au moment où le Conseil eut effectivement lieu, les 23 et 24 mars 2000, la bulle spéculative des *dotcom* venait d'exploser⁹, et donc, comme cela a été remarqué, la finalité stratégique qui aurait influencé les politiques de l'Union Européenne pour une décennie était fondée sur des préalables qui avaient changé avant même que le document stratégique ne fut approuvé (Ugolini, à paraître).

Les années 2000 furent bien plus difficiles que ce que l'on avait imaginé ; en particulier les espoirs placés dans l' « eEurope » ne furent pas suffisants pour supporter le développement économique préconisé. Ceci ne diminuait pas, mais au contraire augmentait l'exigence de recourir à la recherche et à l'innovation pour soutenir l'économie et faire face à une situation de compétition internationale toujours croissante ; cela faisait donc croître les pressions sur les institutions d'enseignement supérieur, auxquelles on demandait toutefois de répondre à des exigences qui étaient différentes par rapport à celles auxquelles elles répondaient traditionnellement.

C'est sur cette toile de fond que s'affirme l'exigence de promouvoir une « culture de la qualité », ce qui implique aussi une prise de conscience de la complexité d'une définition de cette notion, dont il n'est pas possible en effet d'avoir une conception univoque. D'un grand intérêt à ce sujet est le *Quality Culture Project*, dont le premier round fut lancé par l'EUA en 2002, qui dans son premier rapport arrivait justement à illustrer combien le concept était complexe et multiple en soi, et combien il était indispensable de prendre en

⁹ Par convention, on indique le moment d'explosion de la bulle au 10 mars 2000, lors du pic du NASDAQ.

compte différentes acceptions en tenant compte des différentes institutions et circonstances (EUA, 2005). Cette question se pose de nouveau à nous d'une façon d'autant plus nette quand, dans le discours politique international, on s'adresse à la notion d'excellence, car elle a un impact évident sur toute la problématique concernant la théorie et la pratique de l'« évaluation de la qualité », qui souffre de l'absence ou la faiblesse d'un cadre de référence partagé sur le plan conceptuel aussi bien que des valeurs ; par conséquent, cela finit trop souvent par une recherche d'une (imp)possible « objectivité » dans des paramètres purement quantitatifs.

En Italie, au cours des années 2000, on poursuit une politique d'évaluation de la qualité universitaire, mise en chantier déjà depuis la moitié de la décennie précédente ; elle mène à la création de l'ANVUR (Agenzia Nazionale per la Valutazione dell'Università e della Ricerca) et débouche sur un moment fondamental en 2010 avec la loi 240 et les décrets qui la suivent, visant à promouvoir le niveau de qualité et d'efficacité des universités, en les soumettant entre autre à un processus régulier d'évaluation qui influence aussi l'allocation d'une partie des ressources publiques.

Le processus d'identification des critères d'évaluation a été toutefois particulièrement tourmenté : les mesures qui se sont succédées presque fébrilement, surtout dans les dernières années, dans l'effort d'arriver à une « rationalisation », ont produit une hypertrophie normative et procédurale qui a fini par instaurer un contrôle minutieux tant *ex ante* que *ex post*, mettant ainsi en question quelques-uns des principes de base sur lesquels se fondait l'impulsion vers l'autonomie – qui bien pour cause a pu être définie « autonomie contrôlée » (Lombardinilo, 2015) – et l'évaluation elle-même en tant que vérification de la qualité en aval du processus.

En réalité, dans le contexte italien, les caractères traditionnels d'uniformité, sinon d'égalitarisme, sont en contraste soit avec les éléments de diversification introduits par le processus de Bologne, soit avec le nouveau climat de compétition internationale, donnant lieu à une situation complexe, où l'exigence de rationalisation, plus ou moins influencée par des tendances néo-libérales et l'aspiration à une « adéquation à l'Europe », en quête de légitimation, se heurtent non seulement aux pratiques et aux intérêts désormais consolidés (sans doute à la base des nombreuses inefficiences du système), mais aussi avec des traditions profondes qui le caractérisent et qui répondent à des valeurs qui sont considérées importantes. Si le modèle traditionnel apparaît donc comme inadéquat pour répondre aux exigences qui se présentent, les modèles qui émergent au niveau européen et international ne répondent pas, à leur tour, ni aux convictions profondes ni aux traditions bureaucratiques. Ces dernières, selon une procédure bien connue, tendent donc à se proposer à nouveau, même si c'est dans une forme nouvelle. Par conséquent, face à la dénonciation, parfois gonflée médiatiquement, des maux et des faiblesses de l'université italienne, on a eu recours à une hyper-règlementation, en dépit de bien de déclarations en sens contraire. La vocation centraliste du système semble donc persister : « Le parcours de l'évaluation de l'université italienne, si on l'examine en lien avec l'opposition entre diversification et standardisation, apparaît nettement pencher en faveur de la deuxième force » (Turri, 2015, p. 128).

Rankings et classement divers¹⁰ ne sont pas absents dans le débat public, et proposent des gradations de qualité, bien qu'informelles: mais on relève une résistance presque insurmontable contre toute transposition formelle de ces différences, qu'il s'agisse du lancement d'une politique d'excellence adressée à un nombre limité d'institutions, ou de la tentative d'accorder un poids différent au titre d'études selon l'institution qui l'a décerné, ou encore des propositions d'abolir la valeur légale même de ce titre.¹¹

De telles mesures, qui pourtant ont été récemment proposées et soutenues par plusieurs forces politiques et économiques, sont considérées dans la situation présente comme portant atteinte non seulement au droit à l'éducation des citoyens, mais aussi à certains des principes qui sont à la base même de la vie commune dans notre pays.

À ce propos, un document très significatif est représenté par le document final d'une enquête au sujet de l'abolition de la valeur légale du titre, qui a été entreprise par la Commission Education et Culture du Sénat italien. Dans ce document on peut lire que "adopter aujourd'hui dans notre pays l'abolition de la valeur légale de la *laurea* présenterait, à côté de bénéfices qui s'ensuivraient de la libéralisation du système universitaire et de la pleine autonomie des universités, plusieurs remarquables aspects négatifs, qui sont au total prédominants" (....) Ensuite on réaffirme "l'importance fondamentale de l'objectif constitutionnel de garantir à tous nos jeunes les mêmes opportunités dans l'accès aux niveaux les plus élevés de la formation: *la qualité ne peut pas être un privilège pour quelques-uns* (les italiques sont de l'auteur). Ce principe d'égalité inspire profondément notre constitution et est le présupposé fondamental de la méthode méritocratique »¹². Le document affirme enfin qu'une abolition pourrait être éventuellement acceptable seulement après avoir garanti certaines conditions, parmi lesquelles la « mise à disposition de ressources plus importantes pour la pleine réalisation du droit à l'éducation ».

Crise en tant que « opportunité » ?

Cet ensemble de tendances en contraste entre elles et la confrontation entre les tendances supranationales et le contexte historique et culturel du pays produisent sans doute une situation de crise, qui doit être entendue ici au sens originare du terme: un tournant, un moment de changement, mais aussi, en un sens plus large, une situation qui offre l'occasion pour mieux discerner et juger. Et justement selon cette acception, et pour saisir cette occasion, il est opportun de faire une analyse plus précise et jeter un regard plus

¹⁰ Depuis plusieurs années, le CENSIS – *Centro Studi Investimenti Sociali* – publie un "Guide aux Universités" qui offre une analyse détaillée des universités italiennes, et présente un bon nombre de classements par rapport aux aspects les plus importants des institutions universitaires publiques et privées.

¹¹ La "valeur légale" se relie au fait qu'on requiert un titre d'étude donné pour l'exercice des professions réglementées ou pour accéder à des positions spécifiques dans l'administration publique. Parmi les arguments souvent portés en faveur d'une structure uniforme de l'enseignement supérieur, c'est justement de sauvegarder cette valeur: à des normes pareilles pour tout le monde correspondrait une valeur égale du titre décerné.

¹² Legislatura 16^a - 7^a Commissione permanente - Resoconto sommario n. 350 del 01/02/2012. *Documento conclusivo approvato dalla Commissione dell'indagine conoscitiva sugli effetti connessi all'eventuale abolizione del valore legale del diploma di Laurea* (Doc.XVII, n.14)

approfondi à cette situation complexe, ce qui peut en même temps éclairer la compréhension de la réalité italienne et offrir des éléments intéressants pour une réflexion plus générale sur les thèmes de la qualité et de l'excellence, et de leur signification intellectuelle, éthique et sociale.

Un regard nouveau a été porté récemment par plusieurs chercheurs qui, gardant leur distance par rapport à un discours public qu'on a pu caractériser comme dénigrant (au point de faire naître le soupçon qu'il soit simplement instrumenté par une volonté du gouvernement de diminuer les financements) (Rigini, 2009), ont proposé une lecture différente de ces mêmes classements si souvent évoqués pour stigmatiser la qualité des universités italiennes qui n'apparaissent pas dans les positions élevées de ces classements. Cette approche se propose donc non seulement de porter une critique sur la validité scientifique des classements (thème sur lequel il y a une littérature désormais abondante), mais d'adopter une modalité différente de lecture, un regard différent, qui tient compte de la qualité moyenne du système, ou pour mieux dire de sa qualité répandue, plus que de la concentration dans des institutions « de pointe » ; en remarquant en même temps que plusieurs faiblesses peuvent être mises davantage en relation avec la quantité et les modalités des investissements publics plutôt qu'avec le mauvais fonctionnement attribuable aux institutions universitaires en tant que telles, et qu'il faut donc s'efforcer d'opérer des distinctions appropriées.

Des résultats intéressants viennent d'une recherche qui examine certains des aspects considérés comme les plus critiques du système italien, et en fait une comparaison dans le contexte européen (Rigini, 2009). L'analyse, entreprise sans indulgence mais aussi sans acharnement, ne cache aucun des défauts du système, mais confirme ce qui a été dit ailleurs par Stuart Woolf à propos de la « tendance invétérée de l'Italie à l'autoflagellation », surtout en termes comparatifs, même quand la réalité n'est pas en effet si désastreuse (Woolf, 2008, p. 118). Les aspects examinés sont nombreux, et vont de la multiplication des programmes d'études à l'employabilité des licenciés. Pour ce qui nous intéresse ici, nous désirons adopter un critère utilisé dans la recherche comme « indicateur de qualité moyenne », c'est-à-dire le pourcentage d'institutions présentes parmi les 200 ou 500 premières du monde à partir de différents *rankings*. En appliquant ce critère à des données plus récentes on trouve un tableau semblable à celui qui est tracé dans la recherche : une analyse portée sur le *Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities* de 2015 montre qu'il y a une seule université italienne parmi les 100 premières, contre deux françaises et cinq allemandes, (pour faire référence à des pays qui ont un nombre total d'institutions qui n'est pas trop dissemblable du nôtre), mais que, si on considère les 200 ou 500 premières, le pourcentage est plus élevé – 6 sur 200 (et en effet 7 sur 201 !) contre 7 françaises et 19 allemandes ; et la position relative est encore meilleure si l'on examine les 500 premières, où l'on trouve 27 italiennes contre 21 françaises et 41 allemandes.

Ceci ne veut pas dire naturellement qu'on sous-estime l'importance de l'excellence, ni, encore moins, qu'on nie les nombreux points critiques présents dans le système italien, en premier lieu les taux d'insuccès et d'abandon déjà mentionnés : cela veut dire plutôt soutenir la nécessité d'approfondir l'analyse. Par exemple, le Rapport établi tous les deux ans par l'ANVUR (2014), l'Agence d'évaluation qui n'est certainement pas indulgente

envers les faiblesses du système italien, affirme que « l'Italie est caractérisée par une productivité scientifique élevée », et que « l'impact de la productivité scientifique italienne, mesuré en termes de citations attendues par rapport aux citations réelles, est plus élevé que la moyenne européenne et mondiale, tant dans les domaines bibliométriques que dans les non bibliométriques ». D'ailleurs, suivant les *Country Rankings* 2014 du SJR,¹³ l'Italie est le huitième pays au monde pour les articles scientifiques, juste après le Canada, et septième pour leur impact. Par ailleurs, le Rapport ANVUR signale aussi que la plus grande partie des universités italiennes ne se donne pas des lignes de spécialisation, mais vise à couvrir tous ou presque tous les domaines d'enseignement et de recherche. Ceci fait que le degré de variation de la qualité de la recherche tend à être plus grand à l'intérieur de chaque université plutôt qu'entre une université et une autre, ce qui confirme aussi la nécessité d'une analyse plus fine. En effet, le tableau des classements change encore si l'on examine séparément les différents secteurs scientifiques, où parfois les universités italiennes se placent bien en haut: mais on ne peut pas parler d'« Universités d'excellence » comme d'un tout, car, suivant le modèle « généraliste », à l'intérieur de la même université, des secteurs « de pointe » coexistent avec d'autres qui ont une production scientifique modeste.

Récemment, on a publié ce qui a été appelé par son auteur même un « divertissement », un « exercice pédagogique » (De Nicolao, 2015), qui, par une élaboration des données du dernier *Academic Ranking of World Universities* (2015), vise à montrer comment 14 universités italiennes se trouveraient aux toutes premières places au monde, plus en haut que des institutions bien plus célèbres, si l'on prenait en compte la « *value for money* », c'est-à-dire les résultats obtenus par rapport à la dépense.

L'auteur déclare ne pas attribuer une véritable valeur scientifique à son « exercice » - dont en tout cas il nous fait suivre pas à pas étapes et méthodologie - car il ne reconnaît pas en premier lieu cette valeur au classement ARWU sur lequel il travaille ; mais il lui attribue toutefois la fonction de souligner que des critères d'évaluation qui ne comparent pas aussi les ressources engagées sont au moins partiellement viciés: au point où il suffit d'inclure ce critère pour renverser les classements.

Il s'agit là évidemment d'un argument qui est avant tout un outil polémique par rapport au gouvernement italien, qui a semblé vouloir exploiter les faiblesses réelles ou présumées des universités pour couper les financements, démentant ainsi les déclarations officielles de vouloir promouvoir toujours davantage les investissements en recherche et en éducation : ceci cause évidemment des difficultés toujours plus grandes. Mais c'est aussi un point de réflexion par rapport au contexte international plus vaste, surtout concernant des pays qui font des efforts pour améliorer leur système dans des conditions parfois difficiles. Même si dans la société de la mondialisation on ne veut pas, ou l'on ne peut pas, ignorer les placements « au sommet », l'équité demande que dans l'évaluation des performances on tienne compte de l'ensemble des conditions dans lesquelles elle se vérifient: et ceci non seulement pour des raisons d'équilibre évaluatif - pour ne pas faire

¹³

http://www.scimagojr.com/countryrank.php?area=0&category=0®ion=all&year=2014&order=it&min=0&min_type=it

encore une fois « des parts égales entre inégaux » - mais aussi pour promouvoir une amélioration réelle à partir des situations spécifiques et éviter que les déséquilibres entre institutions et entre pays non seulement ne se réduisent pas, mais augmentent hors mesure, par cet « effet saint Matthieu » bien connu des sociologues, selon lequel « *on donnera à celui qui a* » - en ce cas en termes non seulement de finances, mais aussi de ressources et avantages en un sens plus général, y compris l'attractivité envers les étudiants et professeurs « d'élite ».

Tout ceci nous amène à poser des questions par rapport aux perspectives de la politique de l'excellence. Pour ce qui concerne l'Italie, au moment où une telle politique est en quelque sorte imposée au pays, peut-être vaudrait-il la peine de se demander si une ligne possible à suivre ne serait pas celle de viser plutôt à la diffusion qu'à la division, en développant la qualité à partir des points de force que l'on trouve dans le système, sans exclure la possibilité de promouvoir des pointes d'excellence, mais sans sacrifier la qualité répandue, qui est finalement la qualité du système en tant que tel. Le défi auquel l'Italie fait face est celui de dépasser un égalitarisme qui a des raisons profondes, historiques et sociales, mais dont les formes qui ont été prises peuvent être paralysantes ; il s'agirait donc de dépasser cela tout en essayant de sauvegarder la vocation à l'équité, en gardant le plus possible l'équilibre entre la diversification et un pluralisme qui sache être paritaire.

Une telle perspective est peut-être utopique – touchant l'ancienne et déchirante question du rapport entre égalité et « diversité » - et certainement en contre-tendance par rapport à l'enthousiasme pour les *rankings* : mais elle pourrait être un motif pour une réflexion utile au moment où l'on évoque une excellence « sociale et sociétale¹⁴», ou ce qu'ailleurs j'ai appelé « excellence inclusive ».

Il s'agit encore une fois de se confronter avec la question de la nature de l'université et du rapport qu'elle doit avoir avec la société, question qui interroge aujourd'hui – mais non seulement aujourd'hui – la plupart des pays du monde.

Le modèle humboldtien : une tour d'ivoire?

Je voudrais introduire ici un dernier sujet de réflexion, qui est important dans le cas italien mais qui n'est certainement pas moins vif sur le plan international, comme on le voit bien dans la littérature existante. Très souvent, en discutant de l'université, on parle du déclin du modèle humboldtien, soit pour s'en plaindre, soit au contraire pour inciter les universités à s'en rendre compte, et à ne pas s'attarder en d'impossibles nostalgies.

Il y a sans doute des raisons pour les deux choses: on peut regretter certaines caractéristiques de l'université telle nous croyons l'avoir connue, et en même temps on doit constater les transformations radicales de la société et reconnaître donc la nécessité d'élaborer des modèles adéquats. Mais dans ce cas aussi il faut prendre garde de ne pas tomber dans le piège d'interprétations standardisées, qui rêvent d'un âge d'or ou en annoncent le dépassement, sans se demander quels étaient en effet les caractéristiques de cet âge. Se poser une telle question n'est pas seulement une procédure nécessaire de

¹⁴ Cfr De Ketele, J.-M., Hugonnier, B., Cosnefroy, L., & Parmentier, Ph. (Eds.). (à paraître). *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* Brussels, Belgium: De Boeck.

correction méthodologique, mais permet aussi de mieux comprendre si quelques caractéristiques peuvent encore être une occasion, non pas d'une "récupération" a-historique, mais d'une réflexion propositive et évolutive. Ceci demande toutefois un examen très attentif et parfois une révision d'idées quelque fois données pour acquises.

Si l'on examine la question fondamentale que nous nous sommes posée, c'est-à-dire le rapport université-société, on peut se douter que l'image suggestive de la tour d'ivoire, si souvent évoquée pour définir la conception "classique" de l'université – et particulièrement de l'université allemande – soit tout à fait pertinente; ou tout au moins elle doit être interprétée et articulée, en tenant compte soit des dyscrasies entre élaborations théoriques et réalité historique, soit des différences entre les théories mêmes sur l'université élaborées par ceux qui participèrent à son débat fondateur – Fichte, Schelling, Schleiermacher, pour mentionner seulement quelques-uns des auteurs les plus importants.¹⁵ Un principe partagé, bien qu'avec des nuances importantes, par les différents intellectuels et philosophes qui contribuèrent à construire la notion, et en partie la réalité, de ce qu'on appelle l'« université allemande classique », était que la recherche intellectuelle était en tous cas liée intimement au développement de la communauté de l'Etat à laquelle ils appartenaient. Il ne faut pas oublier d'ailleurs que la création de l'Université de Berlin fut voulue par le Kaiser Frédéric Guillaume III après la défaite catastrophique subie par la Prusse de la part de Napoléon I, avec le but de « remplacer par des forces intellectuelles les forces matérielles qu'on avait perdues »¹⁶. C'est dans ce cadre qu'on doit voir aussi la mission confiée à Wilhelm von Humboldt, rappelé à cette fin de Rome où il était en service diplomatique auprès de la curie romaine, se consacrant à ses études philologiques.

De nombreux auteurs ont déjà illustré comment beaucoup des caractéristiques qu'on attribue à l'université humboldtienne font en réalité partie d'un mythe – "Mythos Humboldt", comme on l'a appelé (Ash, 1997) – qui s'est créé entre la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle. Ceci ne nie aucunement la puissance de l'idéal construit par les auteurs mentionnés plus haut, et par Humboldt lui-même, mais invite à le considérer dans tous ses aspects et sa complexité, dans la tension entre force inspiratrice et réalisation concrète : "The ideal of the Humboldt university was never wholly consistent with the real German university of the XIX century, not even in Berlin. Nevertheless, the real university drew its dynamism from the ideal construction" (vom Bruch, 1997, p. 12). Le sujet mérite d'être étudié de manière beaucoup plus vaste et approfondie, ce que j'ai l'intention de faire par un travail spécifique. Ici je touche seulement quelques points significatifs pour le thème que nous traitons, en me référant aux travaux menés par des auteurs qui ont examiné en particulier la question du rapport entre université et Etat.

Comme le souligne Mitchell G. Ash (2006), "the point is that there was a fundamental intellectual tension, and at the same time a tight institutional linkage, between the ideal of

¹⁵ Cfr par exemple McClelland, C. E. (1980). *State, society and university in Germany, 1700-1914*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

¹⁶ Cité par différents auteurs, entre autres Tenorth, H. E., & McClelland, C. E. (2012). *Geschichte der Universität unter den Linden. Vol. 1: Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810-1918*. Berlin, Germany: Akademie Verlag.

'pure science' and the practical societal function of the modern German university from the beginning" (pp. 247-248). Et la complexité de la question est bien illustrée par Herman Röhrs, quand il examine les positions de Fichte et de Schleiermacher: pour Fichte "in spite of all this independence the university cannot remain a 'closed world'; it must rather, as a kind of national academic institution, renew the whole of public life by recalling the practical knowledge necessary in public life to the idea of knowledge and scholarship and to the ethical foundation of both. The final objective of the 'scientific body' is 'to organise' education within the state, as being its own basis." Une plus grande attention à l'indépendance de l'université est portée par Schleiermacher, qui, souligne encore Röhrs, ne nie pas en tout cas le lien étroit entre les deux: "The relationship between these two entities is mutual; the state needs men with knowledge based on scholarship, and academic freedom in turn is necessary in order to develop such knowledge in the intellectual intercourse of scholars (among whom are to be reckoned the students)" (Röhrs, 1995, pp. 21-22). La conception humboldtienne même reconnaissait par ailleurs à l'Etat, et seulement à l'Etat, le droit de choisir et nommer les professeurs, qui auraient ensuite joui de la "solitude et liberté" pour leur recherche (von Humboldt, 1970): cette "solitude et liberté" n'est donc pas sans conditions ni sans responsabilité par rapport à l'état, à ses nécessités et à sa politique – un trait qui est souvent négligé quand on esquisse l'« idéal humboldtien ».

Mais à mon avis ce n'est pas un paradoxe que d'affirmer que justement la "non réalité" du mythe de l'université humboldtienne, le fait que la séparation du monde de la « tour d'ivoire » n'était pas si sévère que parfois on le croit – uni naturellement à la hauteur et profondeur des réflexions des auteurs qui en ont tracé les caractéristiques – non seulement explique la vitalité et la fascination que cette conception exerce même dans des systèmes qui s'inspirent en effet de modèles différents, comme l'anglo-saxon et le français, mais permet aussi de croire qu'on puisse y trouver des idéaux auxquels on peut se rattacher dans un contexte historique changé, sans que cela signifie le rêve d'un retour à un passé mythique, mais plutôt l'identification de valeurs qui peuvent, ou peut-être doivent, donner leur empreinte aux perspectives futures.

Une enquête récente a montré comment l'un des traits les plus caractéristiques du modèle humboldtien, la nécessité et fécondité du lien entre enseignement et recherche, est encore aujourd'hui partagé par la majorité des professeurs d'université européens, et tout spécialement par les Italiens (Rostan, 2011). Et c'est sur certains aspects de ce lien que je voudrais conclure, dans le cadre d'une conception humaniste de l'excellence.

On sait bien que l'importance centrale de ce point se trouve dans le fait que dans l'interaction enseignant-élève se déroule de la façon la plus fructueuse ce processus de recherche de la connaissance qui caractérise la conception de l'université par rapport à l'école, si bien que, selon un passage célèbre de Humboldt, « si la leçon n'était pas nécessaire pour les étudiants, elle le serait pour le professeur: il devrait aller à la recherche des étudiants ». Et d'autre part, « les professeurs et les étudiants n'existent pas en fonction les uns des autres, mais de la connaissance » (von Humboldt, 1970).

Il serait facile de trouver dans ces lignes la preuve la plus évidente de combien aujourd'hui un tel modèle serait dépassé, élitiste, utopique ; mais au contraire nous

croyons que le grand défi de notre temps consiste exactement en cela: reconduire au temps des MOOCs une conception de l'éducation qui ne renie pas cette entreprise commune de croissance qui au début du XIX^e siècle n'était envisagée que pour des groupes limités – pourtant chargés d'une mission sociale, comme on l'a vu – mais qui aujourd'hui engage des couches bien plus vastes. Une conception humaniste peut reconnaître, je crois, que finalement il peut exister et il existera des différences, même qualitatives, et donc aussi, en quelque mesure, différents degrés d' « excellence » – mais ceci ne doit surtout pas aller au détriment d'une qualité partagée, et encore plus ne doit pas nier à toutes les potentialités la possibilité de s'épanouir. Dans les mots de Schleiermacher:

We have of course seen that the greater number will always consist of persons who are not destined to penetrate into the arcane of scholarship; but we have also seen that it is in the spirit of university to make no external difference in the treatment of either, but to start from the assumption that all would allow themselves to be raised to that height. (Röhrs, p. 27)

References

- Agenzia Nazionale per la Valutazione dell'Università e della Ricerca/ANVUR. (2014). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*. Rome, Italy.
- Ash, M. G. (Ed.). (1997). *German universities: Past and future*. New York, NY: Berghahn Books.
- Ash, M. G. (2006). Bachelor of what, Master of whom? The Humboldt myth and the historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41(2), 245-267.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2015). Iscritti e laureati. In P. Trivellato & M. Triventi (Eds.), *L'istruzione superiore, Caratteristiche, funzionamento e risultati* (pp. 137-163). Rome, Italy: Carocci.
- Capano, G. (1998). *La politica universitaria*. Bologna, Italy: il Mulino.
- Cappa, C. (2015). Italy: Transitions and change. In T. Corner (Ed.), *Education in the European Union: Pre-2003 member states* (pp. 201-226). London, England: Bloomsbury Publishing PLC.
- De Nicolao, G. (2015, August 16). 14 università italiane meglio di Harvard e Stanford come 'value for money.' *Return on Academic Research/ROARS*.
<http://www.roars.it/online/classifica-arwu-14-universita-italiane-meglio-di-harvard-e-stanford-come-value-for-money/>
- Données ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica). (2011). Cited in M. Turri, *L'università in transizione: Governance, struttura economica e valutazione*. Milan, Italy: Guerini Studio.
- EUA. (2005). *Developing an internal quality culture in European universities: Report on the Quality Culture Project 2002-2003*. Brussels, Belgium.

- Lombardino, A. (2015). Tra ipertrofia normativa e autonomia controllata: L'università e la sfida della razionalizzazione. *Scuola Democratica*, 2, 343-360.
- McClelland, C. E. (1980). *State, society and university in Germany, 1700-1914*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Palomba, D. (2009). Education and state formation in Italy. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp.195-216). London, England: Springer.
- Palomba, D. (forthcoming). La politique d'excellence dans l'enseignement supérieur en Italie. In J.-M. De Ketele, B. Hugonnier, L. Cosnefroy, & P. Parmentier (Eds.), *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur?* Brussels, Belgium: De Boeck.
- Rigini, M. (2009). *Malata e denigrata: L'università italiana a confronto con l'Europa*. Rome, Italy: Donzelli.
- Röhrs, H. (1995). *The classical German concept of the university and its influence on higher education in the United States*. Frankfurt am Main, Germany, and New York, NY: Peter Lang.
- Rostan, M. (Ed.). (2011). *La professione accademica in Italia, Aspetti, problemi e confronti nel contesto europeo*. Milan, Italy: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Rostan, M., & Vaira, M. (2010). Politiche per l'eccellenza e ristrutturazione dei sistemi di istruzione superiore. In R. Moscati, M. Regini, & M. Rostan (Eds.), *Torri d'avorio in frantumi?* Bologna, Italy: il Mulino.
- Schleiermacher, F. (1995). *Some thoughts on universities in the German sense*. Cited in H. Röhrs, *The classical German concept of the university and its influence on higher education in the United States*. Frankfurt am Main, Germany; and New York, NY: Peter Lang.
- Schriewer, J. (2012). Meaning constellations in the world society. *Comparative Education*, 48(4), 411-422.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Florence, Italy: Libreria editrice fiorentina.
- Rostan, M., & Vaira, M. (Eds.). (2011). *Questioning excellence in higher education: Policies, experiences and challenges in national and comparative perspective*. Rotterdam, Netherlands; Boston, MA; and Taipei, Taiwan: Sense Publishers
- Turri, M. (2015). *La valutazione nell'università italiana*. In P. Trivellato & M. Triventi (Eds.), *L'istruzione superiore, Caratteristiche, funzionamento e risultati* (pp. 113-133). Rome, Italy: Carocci.
- Ugolini, F. C. (2015, forthcoming). The organizational dimension of distance education: Historical, pedagogical and policy aspects. *Pedagogia Oggi*, 2.
- Vaira, M. (2015). Struttura e aspetti istituzionali dei sistemi di istruzione superiore. In P. Trivellato & M. Triventi (Eds.), *L'istruzione superiore, Caratteristiche, funzionamento e risultati* (pp. 31-48). Rome, Italy: Carocci.
- von Bruch, R. (1997). *A slow farewell to Humboldt? Stages in the history of German universities 1810-1945*. In M. G. Ash (Ed.), *German universities: Past and future* (pp. 3-27). New York, NY: Berghahn Books.

von Humboldt, W. (1970). On the spirit and the organisational framework of intellectual institutions in Berlin. *Minerva*, VIII(2), 242-250

Woolf, S. (2008). À propos de la réforme de l'université en Italie: Rapports de force et paradigmes structurels. In M. Schultheis, M. Roca i Escoda, & P. F. Cousin (Eds.), *Le cauchemar d'Humboldt: Les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Paris, France: Raisons d'Agir Editions.