
Chapitre 6

L'UNIVERSITÉ ET LA JUSTICE SOCIALE¹

FRANK CUNNINGHAM

Du point de vue de la justice sociale, les universités, à tout le moins celles qui sont entièrement publiques, sont dans une position ambiguë. D'une part, l'université publique vise l'accessibilité à l'éducation supérieure pour l'ensemble de la population. D'autre part, les universités publiques, à l'instar des universités privées, sont des institutions élitistes dont l'accès demeure limité à une minorité. De plus, le diplôme universitaire confère à cette minorité des perspectives sociales et salariales plus avantageuses qu'au reste de la population. Ces deux aspects, contradictoires, de l'université rendent la formulation des exigences de justice la concernant très difficile. On ne peut pas simplement parvenir à une réponse à ce problème en partant de l'idée d'université ou en partant de considérations sur les différents rôles joués par les universités dans

1. Une première version de cet article fut présentée comme conférence plénière dans le cadre d'un colloque sur la justice et les institutions sociales tenu par le département de philosophie de l'Université Guelph en mars 2004. Je suis reconnaissant envers les participants de ce colloque et envers Derek Allen et Patrick Turmel pour leurs commentaires constructifs.

une société. Il serait alors tentant de répondre qu'il n'existe pas de solution unique quant à ce qui rend une université « juste ». Je montrerai, au contraire, qu'il est possible de prendre position sur les diverses questions de justice en ce qui concerne les universités en se référant uniquement au but ultime de l'université moderne.

Le terme de « justice » s'entend ici dans un sens générique et aristotélicien : traiter les égaux également et les inégaux inégalement, en fonction des différences pertinentes². Bien qu'un tel concept soit suffisamment large pour être appliqué à toute interprétation spécifique de la justice, ce qui nous intéresse ici est la justice dans la distribution des bénéfices associés à l'université. Le double défi du théoricien de la justice est de préciser ce qui constitue un traitement égal ou inégal en ce qui concerne ces bénéfices et de justifier les différences qui en découlent.

On pourrait affirmer, par exemple, que la justice de l'accès à l'université exige que toute personne ayant obtenu une certaine moyenne à l'école secondaire ou un certain résultat à l'examen d'entrée à l'université doive être admise (du moins dans la limite des places disponibles). Dans ce cas, un traitement égal veut dire que l'on ne s'occupe que des habiletés scolaires, ainsi mesurées, et que le fait de ne pas respecter ces mesures constitue une différence suffisante pour que ce bénéfice soit refusé. Une des justifications de ce principe est que seuls ceux qui ont un bagage scolaire suffisant, tel qu'en témoigne leur moyenne ou leur résultat à l'examen d'entrée, ont la capacité de réussir ou de profiter pleinement d'une éducation universitaire. Ce principe est lui-même remis en question par ceux qui maintiennent qu'une politique d'accès juste doit comprendre des places réservées – et peut-être même des conditions d'accès différentes – aux gens provenant de

2. Aristote, *Éthique à Nicomaque*, livre V, chapitre 3.

groupes traditionnellement sous-représentés dans les universités.

Ainsi, nous pouvons cataloguer les débats sur la justice universitaire en identifiant les arguments qualifiant les différences permettant de justifier un tel traitement inégal. Dans cette catégorie de controverses, en plus de celle à propos de l'accès que nous venons d'aborder, d'autres débats attirent notre attention :

- l'embauche ciblée – est-il juste que le profil démographique d'un candidat améliore ses chances d'obtenir un emploi universitaire ? ;
- les frais de scolarité peuvent-ils varier selon que les étudiants proviennent ou non du territoire où se situe l'université ? ;
- les échelles salariales variant selon le champ de spécialisation des professeurs (sciences humaines, sciences pures, facultés professionnelles) ;
- les différences de salaire et de charge de travail entre les universitaires réputés et les autres ;
- les différences d'aide financière entre ceux qui reçoivent des bourses au mérite et ceux qui reçoivent des prêts sur la base de leurs besoins.

L'examen des conflits à propos des politiques d'accès met en lumière la complexité des questions liées à toutes ces controverses. La justification du critère basé sur le résultat scolaire ou sur le résultat à l'examen d'entrée, évoquée plus haut, peut avoir deux interprétations : une interprétation normative et une interprétation pragmatique. Cette dernière suppose qu'admettre des étudiants qui sont peu portés à profiter pleinement des avantages d'une éducation universitaire est un gaspillage de ressources. Cette interprétation considère la justice de l'accès du point de vue de l'institution universitaire et des contribuables qui la soutiennent.

Par ailleurs, si l'on considère cette question du point de vue de l'étudiant, on peut avancer un argument normatif selon lequel une telle politique d'accès valorise l'égalité d'opportunité d'avancement de chacun. Dans cette perspective, d'autres lieux que les universités devraient être créés pour ceux qui n'ont pas le potentiel d'avancement permis par l'université. Une justification complètement différente reposerait sur le mérite: ceux qui réussissent au niveau préuniversitaire ou dans les examens d'entrée méritent d'être admis à l'université en reconnaissance de cette réussite.

Les partisans de la position contraire, pour l'accès différentiel ou l'octroi de places réservées, ne peuvent pas accepter un principe de mérite basé sur ce critère, bien qu'ils puissent prétendre que la détermination et l'ambition d'entreprendre des études universitaires sont des qualités méritoires indéniables. Ici aussi, il est possible de faire appel à un principe d'égalité d'opportunité, mais interprété différemment: l'égalité d'opportunité impose que ceux issus de groupes traditionnellement exclus de l'éducation supérieure aient accès aux opportunités offertes par celle-ci.

Identifier ce qu'exige la justice nécessite donc que l'on évalue, simultanément, les différents principes de justice en jeu (ici, l'opportunité égale de développement et le mérite) et les justifications normatives et pragmatiques de ces principes, tout en tenant compte des interprétations variables d'un même principe. En plus de cela, la portée de l'argument se limite parfois à la justice dans le cadre de l'université, comme dans le cas d'un des arguments pour l'accès basé sur les résultats, mais certains arguments portent de façon plus large sur la justice dans la société en général, comme dans le cas de l'argument pour l'accès privilégié. Une évaluation similaire, prenant toutes ces considérations en ligne de compte, est requise pour chacun des débats sur la distribution différentielle que nous avons précédemment évoqués, bien que ceux qui

participent à ces débats ne soient pas toujours clairs à propos de la portée de la justice et quant aux principes et à l'interprétation de ceux-ci qu'ils préconisent.

Pour prendre un autre exemple, les partisans de l'embauche ciblée fondent parfois leurs recommandations sur un principe d'égalité d'opportunité afin de redresser la sous-représentation des femmes ou des minorités ethniques ou raciales dans le monde de l'enseignement universitaire, tout comme dans plusieurs autres professions. Il s'agit d'une justification normative qui porte sur l'ensemble de la société. Une autre justification de l'embauche ciblée peut être fondée sur une raison pragmatique et propre à l'université : l'éducation donnée serait de meilleure qualité lorsque le corps professoral reflète démographiquement la population étudiante. Un contre-argument fréquemment présenté aux différentes mesures de discriminations positives (l'embauche ciblée est l'une d'elles) fait appel au mérite individuel, en ce qu'il serait plus important que l'application de l'égalité d'opportunité, à la fois selon l'interprétation normative et l'interprétation pragmatique. Un autre contre-argument communément avancé est qu'une embauche dans le cadre des programmes d'accès à l'égalité fait planer un doute sur ceux qui sont embauchés – entre autres quant à leur compétence. Bien que cette idée soit généralement présentée comme une prise en considération des avantages et inconvénients personnels de ces programmes pour leurs bénéficiaires, du point de vue de la justice, il est préférable de la concevoir comme un appel à l'égalité d'opportunité pour l'ensemble de la société. Ainsi considéré, l'argument suggère que les programmes d'accès à l'égalité nous amènent à douter de la capacité à réussir par eux-mêmes de ceux qui en bénéficient, portant ainsi préjudice à l'ensemble de leur groupe.

Une autre difficulté soulevée par les discussions sur la justice est qu'il n'est pas rare que des politiques dont les objectifs ne visent pas véritablement la justice soient accompagnées

– les cyniques diraient *masquées* – par des appels à la justice. Les frais de scolarités différents selon l'origine géographique des étudiants sont un exemple flagrant de ce type de détournement. Bien que cette politique soit presque toujours motivée par un désir d'augmenter les revenus de l'université, elle est parfois présentée comme une question de principe selon laquelle il est inéquitable pour les contribuables d'une province ou d'un pays que des étudiants provenant d'ailleurs paient les mêmes frais de scolarité que les étudiants locaux. Dans les débats sur la forme de l'aide financière, on soutient que l'aide accordée aux étudiants dans le besoin – par opposition aux bourses au mérite – devrait être faite sous la forme de prêts. En plus d'être moins coûteuse pour l'université, cette option devrait aussi être privilégiée pour des raisons de justice : les étudiants devraient payer pour leur éducation puisqu'ils en profitent individuellement. De la même façon, l'un des objectifs des charges d'enseignement ou des échelles salariales différentielles à l'intérieur d'une université, comme celles dont bénéficient le personnel des écoles professionnelles ou les universitaires réputés, est manifestement d'attirer et de retenir les professeurs de ces groupes, mais il n'est pas rare de faire plutôt appel au mérite de ces professeurs pour justifier ces mesures.

Il n'est pas nécessaire de traiter tous ces objets de controverse en détail pour illustrer l'idée générale, qui consiste à dire que de déterminer ce que la justice demande d'une université sera toujours complexe, faisant appel à des principes essentiellement contestables, impliquant souvent une argumentation à multiples finalités, où les considérations de justice se mêlent à d'autres intérêts. Face à ce défi, une solution possible est d'adopter une certaine théorie générale de la justice – celle de John Rawls par exemple – et de l'utiliser comme critère pour évaluer les principes et les interprétations contradictoires. Il m'apparaît fort probable que dans une telle entreprise les

mêmes contestations réapparaîtraient dans l'explication de la théorie choisie (et très certainement dans le cas de celle de Rawls³), mais l'effort peut en valoir la peine. Je me propose toutefois de suivre dans ce chapitre une voie différente. J'esquisserai d'abord un point de vue sur la fonction ou le but central d'une université publique pour ensuite l'appliquer aux politiques liées à la justice évoquées plus haut. Le principal étant que les prescriptions ainsi élaborées supportent des positions défendables quant aux différents choix politiques préconisés, que ces prescriptions puissent être articulées dans le cadre d'une théorie cohérente de la justice pour les universités ne sera pas envisagé.

L'identification de la fonction ultime d'une université est ici un exercice normatif plutôt que descriptif, c'est-à-dire que rien ne sera affirmé à propos des intentions de ceux qui ont fondé les universités ou à propos d'une fonction téléologique qui serait inscrite dans la nature des universités. Il s'agit plutôt de présenter l'objectif principal que *doit* viser une université. Un tel point de vue ne sera pas moins contestable qu'une théorie de la justice et des universités, mais nous maintenons que la perspective en résultant offrira une base plus précise pour soutenir les positions liées à la justice identifiées plus haut et pour clarifier les débats à propos de ces derniers. L'approche ne se veut pas non plus essentialiste, au sens où

3. Les débats à propos des implications politiques du fameux « principe de différence » de Rawls, selon lequel les inégalités sont justes seulement si elles sont au bénéfice des plus défavorisés, illustrent bien cette question. Par exemple, déterminer si ce principe encourage la distribution égalitaire de la richesse dépend de l'acceptation ou du rejet de certaines affirmations empiriques, telle celle selon laquelle les inégalités de fortune sont en dernière instance au bénéfice de la société entière. On trouvera d'intéressantes discussions sur la possibilité contestée d'utiliser le principe de Rawls chez Rodney G. Peffer (1990), *Marxism, Morality, and Social Justice*, Princeton, Princeton University Press, p. 388-396; et chez Gerald Allan Cohen (1995), *Self-Ownership, Freedom, and Equality*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 223-226.

nous affirmerions avoir identifié l'unique fonction remplie, ou qui devrait l'être, par les universités.

En gardant ces contraintes en tête, la fonction ultime de l'université que je défendrai ici est celle qui fut notoirement proposée par John Dewey. Selon Dewey, les universités et les autres établissements d'éducation jouent un rôle crucial dans la société en permettant aux individus de développer pleinement leurs talents⁴. Les caractéristiques suivantes aideront à expliciter ce point de vue, que je qualifierais de « développementaliste ».

1. Contrairement à son image négative – projetée par son mauvais usage dans plusieurs établissements d'enseignement en Amérique du Nord –, la théorie de l'éducation de Dewey ne rejette pas la formation d'habiletés fondamentales et professionnelles (alphabétisation, notions de calculs, aptitudes technologiques, etc.), ni la formation hautement spécialisée, telle celle des sciences sociales et naturelles. Ce sur quoi elle insiste est que le développement de talents dans ces domaines ne peut être poursuivi isolément, ni sans rapport avec les autres domaines spécialisés, ni sans connaissances plus larges, tels la littérature, l'histoire, la philosophie et les arts. Si cette approche est biaisée du point de vue d'une éducation libérale, c'est dans l'importance accordée aux habiletés techniques générales et transférables. Ce qui est particulièrement important pour cette approche de l'éducation c'est que les habiletés de pensée critique soient développées

4. La théorie de l'éducation de Dewey est présentée, entre autres, dans John Dewey (1990), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin et en version anglaise dans John Dewey (1980), *John Dewey: The Middle Works*, vol. IX, Carbondale, Southern Illinois University Press. Voir plus particulièrement le chapitre 7. Ce texte se trouve aussi en anglais en format électronique à : www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html (page consultée le 17 août 2011).

dans l'apprentissage de toutes disciplines. Cela est crucial à la fois pour aider les étudiants à reconnaître leurs talents et pour éviter l'unilatéralisme et la tendance vers un dogmatisme conservateur limité aux disciplines d'études bien établies.

2. La théorie de Dewey repose sur une conception du développement des potentiels découlant d'une réappropriation de la dialectique hégélienne qui a d'importantes répercussions pédagogiques. Pour Dewey, la fin et les moyens interagissent, il en découle que l'effet positif des apprentissages et des connaissances dépend en grande partie de la façon dont ils ont été acquis. Ainsi, l'on ne peut pas prétendre que les connaissances et les habiletés sont dans un premier temps apprises pour être ensuite seulement mises en application, il faut au contraire appliquer ce qu'on apprend au fur et à mesure. Cette méthode pédagogique demande donc à l'étudiant de s'investir activement dans son domaine d'étude. Concrètement, cela requiert : la participation de l'étudiant, la possibilité d'aborder des questions fondamentales difficiles mais stimulantes et attrayantes (la méthode socratique, sans l'usage parfois manipulateur qu'en fait Socrate), que même les sujets les plus abstraits soient ramenés à des problèmes d'actualité, et que les étudiants participent à des projets tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de cours. Cette pédagogie est bien évidemment incompatible avec l'usage exclusif des cours magistraux (peu importe qu'ils soient agrémentés de présentations « *power point* »).
3. La théorie de l'éducation de Dewey est totalement intégrée à l'explication et à la défense de sa puissante théorie de la démocratie, théorie qui conçoit la démocratie comme étant plus qu'une simple méthode pour

prendre des décisions collectives, mais aussi comme une façon de vivre appropriée dans tous les lieux où des gens interagissent continuellement. L'éducation est pour lui un projet de vie entrepris à la fois dans un cadre formel et informel avec l'objectif global de faciliter chez les gens le développement de leurs potentiels dans un esprit de coopération⁵. En conséquence, le mandat de développement des talents est impératif pour l'ensemble de la société, les universités en étant un élément important.

4. En ce qui concerne les questions liées à la justice évoquées plus haut, cela signifie que les politiques universitaires doivent être intégrées aux politiques extra-universitaires. Les universités ne sont pas les seuls lieux où se cultivent les talents. Les talents de certaines personnes seront mieux développés dans des institutions autres que les universités, telles les écoles de commerce. Une université qui prend son rôle au sérieux tiendra compte des organisations extra-universitaires, qui devraient être rattachées au même projet social. Les universités devraient donc jouer un rôle actif en encourageant le type d'éducation pré- et postuniversitaire appropriés dans les lieux d'enseignement formels et informels de leurs communautés,

5. La théorie de la démocratie de Dewey est présentée dans *Le public et ses problèmes* (publié pour la première fois en 1927), John Dewey (2003), « Le public et ses problèmes », (*Œuvres philosophiques* II, Pau, Publications de l'Université de Pau, version anglaise : *John Dewey: The Later Works, 1925-1955*, vol. 2 : 1925-1927, Jo Ann Boydston (dir.), Carbondale, Southern Illinois Press, 1984. Je résume sa théorie dans mon livre Cunningham, Frank (2002), *Theories of Democracy. A Critical Introduction*. Londres, Routledge, chapitre 8. On trouve un énoncé du principe éthique directeur dans John Dewey (1985), *Ethics*, dans *John Dewey: The Later Works*, Vol. VII, Carbondale, Southern Illinois University Press, voir le chapitre 17, sec. 2. C'est aussi un thème persistant dans *Démocratie et éducation*, *op. cit.*, où Dewey parle de la « croissance de l'expérience » pour décrire ce qui est ici appelé le développement des talents ou des potentiels de chacun.

et elles devraient coopérer avec les écoles de commerce pour assurer qu'elles ne soient pas étroitement technocratiques. Selon cette approche, l'université ne devrait être ni une tour d'ivoire ni une communauté emmurée.

Les fondements éthiques de la théorie de l'éducation de Dewey sont largement aristotéliens : une vie pleine de sens est celle qui permet le développement équilibré du potentiel propre à chacun, touchant l'ensemble de la vie d'une personne et de ses relations avec les autres⁶. C'est donc une forme de perfectionnisme, bien que ce terme soit quelque peu trompeur dans le cas de Dewey. L'on nomme perfectionnisme certaines éthiques préoccupées d'abord par les caractéristiques de la vie bonne, par opposition à celles fondées sur une théorie des droits ou des biens intrinsèques. Dewey, comme Aristote, reconnaît qu'il existe des différences entre les talents potentiels des gens, mais Dewey, contrairement aux perfectionnistes, ne classe pas les talents selon une échelle de valeurs et il ne considère pas non plus que les personnes sont limitées à une gamme étroite de talents. Ces différences sont importantes pour la dimension démocratique de la perspective de Dewey. Alors qu'Aristote considérait la démocratie comme le choix le moins mauvais parmi la série de mauvaises formes de gouvernements réalistement possibles, pour Dewey, comme on l'a noté plus tôt, la démocratie est un idéal dont on doit se rapprocher. Cela signifie que les universités devraient être des lieux de formation pour les habiletés de gouvernement collectif, des lieux où les vertus civiques sont à la fois illustrées et inculquées.

À moins d'exposer une théorie éthique néo-aristotélienne générale, de la défendre philosophiquement contre toutes les critiques et contre toutes les théories alternatives,

6. L'énoncé de cette conception du « bonheur » comme finalité de la vie est l'entreprise principale de *l'Éthique à Nicomaque*.

et d'en tirer la directive développementaliste concernant la fonction d'une université (une tâche qui n'est pas entreprise ici), les arguments pour cette orientation doivent être inductifs et intuitifs, en tirant ses implications politiques et en les contrastant avec celles des orientations alternatives. Tel que je le conçois, le point de vue alternatif dominant à propos du but de l'Université, au moins dans les plus grandes universités d'Amérique du Nord aujourd'hui, est d'« être la meilleure » parmi celles auxquelles elle se compare. Cela signifie embaucher et retenir des universitaires de premier plan, comprendre des départements et des facultés qui occupent une place de choix dans les évaluations institutionnelles des universités et dans les évaluations des universités par les médias, et attirer des étudiants avec des moyennes élevées et provenant d'écoles secondaires ou de collèges de premier rang.

Cette perspective est évidemment incomplète s'il n'est pas précisé qu'elles sont les qualités d'une bonne université. D'ailleurs, chaque université se plie à cet exercice rhétorique, sous la forme de son « énoncé de mission ». Présenté de différentes façons, le but annoncé le plus commun est de produire du savoir (par la recherche) et de le transmettre aux générations futures (par l'enseignement). Bien sûr, il est clair que ce sont des buts importants et que toutes les universités s'y consacrent. La question primordiale que l'on doit se poser est si l'un de ces buts, ou la combinaison des deux, est un *objectif ultime* satisfaisant pour l'éducation supérieure. Un tel objectif offrira à l'université l'orientation structurante de ses différentes fonctions et un critère général pour guider leurs mises en œuvre.

Plusieurs institutions pratiquent la recherche de diverses façons et il existe plusieurs lieux pour transmettre le savoir. Il est pourtant difficile de trouver des descriptions plus développées de ces fonctions dans les documents produits par les universités (contrairement à ce qu'on trouve dans la littérature

pédagogique des théoriciens de l'éducation, produite au sein même de l'université). Cette documentation administrative réitère plutôt l'importance pour l'université d'être excellente et qu'elle soit, sinon la meilleure, au moins parmi les meilleures de sa catégorie. Il ne fait aucun doute qu'une des motivations principales à ce propos est d'attirer les donateurs privés et d'obtenir un traitement de faveur de la part du gouvernement. C'est pourquoi les énoncés des objectifs des universités sont de plus en plus souvent préparés par des spécialistes en relations publiques ou par le comité de la campagne de financement, plutôt que de résulter d'une délibération sérieuse tenue à l'échelle du campus. Sans une meilleure articulation du but de l'université, l'atteinte de l'excellence, mesurée en fin de compte par la réussite des efforts visant à attirer de nouveaux fonds, devient *de facto* le but ultime. Du point de vue développementaliste, le résultat est malheureux.

S'il faut choisir entre l'enseignement et la recherche, du point de vue développementaliste, l'enseignement est à privilégier puisque c'est d'abord en enseignant que les habiletés et les connaissances permettant de développer le potentiel des étudiants sont transmises. Cela ne signifie pas que la recherche devrait seulement être orientée vers les intérêts du moment des étudiants. Mis à part les recherches manifestement futiles ou celles dont on peut démontrer que les fins ou les méthodologies sont immorales, la perspective développementaliste peut et devrait autoriser de très larges mandats de recherche, la nature des recherches de pointe faisant en sorte que ni la probabilité de leur réussite ni leur importance pour les générations présentes et futures ne peuvent être prédites avec certitude. Cela ne signifie pas non plus que la recherche devrait être ignorée ou méprisée. Cela signifie plutôt que l'enseignement ne devrait pas être sacrifié au profit de la recherche et que les chercheurs devraient tous être des professeurs actifs sur tous les plans. Ils devraient aussi faire la preuve de leur

capacité et de leur enthousiasme pour l'enseignement afin d'être embauchés et promus. À condition que l'enseignement soit correctement assumé – en accord avec l'orientation pédagogique que l'on a évoquée plus haut –, l'approche proposée apportera les fruits de la recherche à la salle de cours de façon à les rendre significatifs et utiles pour les étudiants. Cela devrait à tout le moins stimuler l'intérêt des étudiants pour la recherche et pour les habiletés qu'elle exige.

Au contraire, l'orientation universitaire fondée sur la compétition pour l'excellence est biaisée en faveur de la recherche, aux dépens de l'enseignement. En effet, les compétences de recherche d'un professeur ou d'un candidat à un poste ainsi que les produits de la recherche d'une unité universitaire sont plus faciles à mesurer et à mettre en valeur que les compétences pédagogiques. Les donateurs privés sont aussi généralement plus sensibles à la recherche de haut niveau qu'aux compétences pédagogiques. Ces dernières sont moins remarquables et moins visibles que les accomplissements de la recherche. Les universités inspirées par une perspective élitiste sont portées à favoriser la recherche aux dépens de l'enseignement en réduisant les charges d'enseignement au premier cycle et, lors des embauches et des promotions, en donnant plus de poids à la recherche qu'à l'enseignement, confiant souvent une large part de l'enseignement au personnel employé spécifiquement à cette fin et qui se trouve dans des catégories moins bien rémunérées, moins respectées, ou comportant une moins bonne sécurité d'emploi que celles des professeurs-chercheurs.

Traitement différentiel des universitaires. Appliquées aux questions de justice dont traite ce chapitre, les considérations précédentes indiquent une façon dont une position dévelop-

pementaliste sur le but ultime d'une université préconise des politiques particulières, nommément, contre les échelles salariales ou les charges de travail différentielles pour les universitaires réputés. Ainsi, pour la justice proportionnelle, cela signifie que la perspective développementaliste rejette l'idée qu'être un universitaire réputé représente une différence valable pour la distribution des salaires et des charges de travail. Si on embauche du personnel dont la tâche se limite à l'enseignement, il devrait recevoir la même rémunération et on devrait lui accorder le même statut qu'au personnel dont la tâche doit aussi comprendre la recherche. En supposant que l'enseignement et la recherche puissent se renforcer mutuellement, une meilleure politique est d'éviter la création de filières limitées à l'enseignement et de s'attendre à ce que tout le personnel collabore à la fois à la recherche et à l'enseignement. Cela requiert, en retour, que l'on embauche uniquement des professeurs qui, peu importe leur expérience ou leur potentiel de chercheur, ont aussi fait la preuve qu'ils sont des enseignants hors pair ou qui ont démontré des aptitudes pédagogiques prometteuses. Il y a peut-être des gens dont les compétences pédagogiques font défaut, mais qui possèdent des habiletés de chercheur extraordinaires – devrait-on leur refuser un emploi universitaire ? Oui – et l'on devrait trouver des lieux de travail propices à de tels chercheurs talentueux (par exemple, en fondant des institutions nationales de recherche, comme le Centre national de recherche scientifique en France).

Accès. Ceux qui s'inspirent d'une orientation développementaliste ne seront pas dérangés, comme le sont les élitistes, par la possibilité d'admettre des candidats autres que ceux provenant des écoles secondaires ou collèges de premier rang ou ayant des notes très élevées. Comme on l'a vu plus tôt, les développementalistes perçoivent les universités comme faisant partie d'un projet touchant l'ensemble de la société et qui

consiste à développer le potentiel de tout un chacun ; réserver des places pour les gens qui n'auraient autrement pas accès à l'université est une façon de contribuer à cet effort. Le fait de provenir d'un milieu éducatif défavorisé ne constitue donc pas une différence qui justifie l'exclusion de l'université. À propos des gens qui ne sont pas bien équipés pour réussir, ceux qui bénéficient de l'accès différentiel à cause de leurs carences éducatives antérieures plutôt qu'à cause de leur origine, la perspective développementaliste propose que soient mis en place des programmes spéciaux d'intégration, comme ceux qui sont proposés par quelques universités. Ces programmes pourraient d'ailleurs facilement être étendus afin de compenser les carences éducatives par le développement d'habiletés d'apprentissage⁷.

Embauche. D'un point de vue développementaliste, les considérations précédentes en faveur de l'accès à l'égalité s'appliquent aussi à l'embauche des professeurs. Un personnel enseignant qui comporte des individus reflétant le milieu d'origine des étudiants offre à ceux-ci des modèles à suivre et l'assurance que les professeurs comprennent leurs expériences. On peut soutenir que ces caractéristiques sont plus importantes lorsque l'objectif de l'éducation est le plein développement des talents des étudiants que lorsque le seul objectif de l'éducation universitaire est de transmettre des connaissances (bien que dans ce cas aussi, ces caractéristiques peuvent aider à inspirer la confiance en la figure d'autorité que représente le professeur). Du point de vue de la place d'une université dans la société, l'accès à l'égalité est important pour le développe-

7. Le programme d'année de transition (*Transitional Year Program*) de l'Université de Toronto (adapté d'un programme de l'Université Dalhousie à Halifax) est justement conçu en vue de fournir cette aide de façon concertée. Il est offert aux communautés noires et autochtones du Canada, ainsi qu'à certains individus provenant de milieux économiquement défavorisés. On trouve une description du programme et des analyses de ses résultats et de ses défis dans Keren Brathwaite (dir.) (2003), *Access & Equity in the University*, Toronto, Canadian Scholars' Press.

ment de ceux qui sont embauchés et qui proviennent de groupes traditionnellement sous-représentés dans l'enseignement ou dans d'autres professions et aussi pour motiver et encourager les personnes hors de l'université provenant des mêmes groupes⁸. Comme dans le cas de l'accès à l'université, le milieu démographique est une considération valable, du point de vue de la justice, pour les politiques d'embauche.

Aide aux étudiants. D'un point de vue développementaliste, la tendance suivie par plusieurs universités qui consiste à offrir en prêts l'aide aux étudiants qui était auparavant fournie sous forme de bourses doit être prise avec réserve. Même s'il est accompagné d'un modèle de remboursement de prêts conditionnel au revenu, adopté entre autres en Australie, l'effet de ce changement ne peut être que d'empêcher la poursuite d'études supérieures par des gens provenant de groupes à faible revenu, qui résisteront à l'idée d'augmenter le fardeau de la dette anticipée après l'obtention de leur diplôme⁹. Le développementaliste souhaitera éviter cette difficulté, puisqu'il considère les universités comme des lieux importants pour aider les individus provenant de toutes les strates sociales à développer leurs talents. Les partisans du remboursement de prêts conditionnel au revenu reconnaissent que les ressources

8. Un ouvrage collectif utile sur la discrimination positive est celui d'Erna Appelt et Monika Jarosch (dir.) (2000), *Combating Racial Discrimination: Affirmative Action as a Model for Europe*, Oxford, Berg. Pour des justifications de l'accès à l'égalité contre les accusations de « discrimination inversée » et de stigmatisation, voir dans cet ouvrage les textes d'Allen, de Williams et le mien.

9. Une partie importante des actes d'un colloque tenu à l'Université de Toronto est consacrée à des textes défendant les modèles de remboursement de prêts conditionnel au revenu. J'étais la voix dissidente. Ma collaboration ne fut pas incluse dans la version imprimée, mais on peut la consulter avec d'autres commentaires dans la publication web: « Conference Agenda and Presentations. Session 6. Frank Cunningham. » www.utoronto.ca/president/04conference. Sur les effets des coûts élevés de l'accès à l'éducation, voir la contribution de Melissa Williams dans les actes publiés: Melissa Williams (2005), « Access to Public Universities: Addressing Systemic Inequalities », dans Carolyn Tuohy et Ron Daniels (dir.), *Taking Public Universities Seriously*, Toronto, University of Toronto Press, p. 514-538.

économiques dont disposent les étudiants potentiels représentent une différence significative, mais en dépit des efforts faits pour combiner de tels modèles avec une distribution de bourses pour les plus défavorisés, les exigences de la justice ne sont pas complètement satisfaites : le fardeau des dettes continue à peser sur les épaules de plusieurs étudiants, et à moins que les bourses ne soient assez généreuses, de façon à exclure uniquement la progéniture des riches, un nombre substantiel d'étudiants potentiels fera toujours face à ce fardeau¹⁰.

Traitement différentiel entre les disciplines. La justification qui est normalement donnée pour le versement de salaires plus élevés aux professeurs des écoles professionnelles ou de certaines disciplines scientifiques est une justification pragmatique selon laquelle c'est la seule façon de les attirer et de les convaincre de renoncer à un emploi dans le secteur privé hors du domaine de l'enseignement. La même justification est souvent donnée pour expliquer l'habituelle réduction de leur charge d'enseignement. Intuitivement, une orientation développementaliste nous dit de ne pas tenir compte des habiletés spécifiques adaptées à ces écoles et à ces disciplines quant à la répartition des salaires et des charges de travail. De la même façon que lors de l'embauche d'un nouveau professeur, une

10. Les plans de remboursement conditionnel au revenu sont toujours associés à des appels à l'augmentation des frais de scolarité en fonction du marché. En retour, cela est souvent justifié en termes de justice : conserver les frais de scolarité en dessous des demandes du marché constitue une subvention inéquitable pour les riches. Cet argument présuppose une conception de l'éducation selon laquelle les gens acquièrent des habiletés dont ils profiteront personnellement. Dans cette perspective de marché, ceux qui peuvent payer plus pour l'université devraient le faire sans tarder, et ceux qui ne peuvent le faire devraient payer plus tard. Cela est tout à fait étranger à la perspective deweyenne favorisée dans ce chapitre qui conçoit l'éducation supérieure comme un investissement social : les membres d'une génération subventionnent l'éducation des générations suivantes par le système d'imposition. Si le système est progressif, l'équité est préservée, puisque les familles riches contribuent de façon plus importante au fonds commun, comme le feront ceux qui plus tard retireront des avantages économiques de leurs études.

université qui a pris cette orientation cherchera jusqu'à ce qu'elle trouve des candidats qui soient *à la fois* des universitaires productifs *et* des enseignants enthousiastes, elle devrait aussi chercher à ce que le personnel de ses écoles professionnelles soit pareillement motivé et qu'il soit plus préoccupé à participer à la vie et au travail universitaires que de récolter une rémunération équivalente à celle du secteur privé. Il faut cependant expliquer ce qui sous-tend cette intuition.

Une des considérations importantes soutenant cette intuition est l'aspect démocratique de la perspective développementaliste, qui implique non seulement des relations démocratiques entre le corps professoral, les étudiants et le personnel de soutien, mais des relations démocratiques entre les membres de chacun de ces groupes et, dans le cas présent, entre les membres du personnel enseignant. La démocratie n'exige pas une répartition strictement égale de la rémunération mais, en particulier dans de petites unités comme les universités, elle fonctionne mieux dans une culture où les gens respectent également l'apport de chacun à la communauté. L'offre de salaires plus élevés et de charges de travail réduites pour certains en vertu du simple fait qu'ils soient capables (ou qu'ils affirment être capables) d'obtenir de telles conditions ailleurs nuit à cette culture. Ajoutons à cela la tendance des politiques différentielles à établir un précédent qui risque de contaminer d'autres catégories de professeurs. Cette tendance peut déjà être perçue dans plusieurs universités nord-américaines, où les professeurs négocient des arrangements qui leur sont favorables en menaçant d'accepter de meilleures offres dans d'autres universités. Bien que le point de vue élitiste permette, voire même encourage un tel comportement, le point de vue développementaliste considère que l'on devrait y résister, car il mine l'esprit communautaire essentiel aux objectifs poursuivis.

Des frais de scolarité différents selon l'origine territoriale. La dernière question de justice que l'on doit traiter exige aussi une certaine explication, car il n'est pas du point de vue développementaliste que de venir de l'extérieur du territoire de l'université doive ou non affecter la répartition des frais de scolarité. On peut en effet imaginer un développementaliste soutenant que l'objectif des institutions d'enseignement supérieur est de contribuer uniquement au développement des personnes appartenant à leur territoire national ou régional.

Au contraire, refuser que l'origine territoriale soit prise en compte pour l'allocation des frais de scolarité peut se fonder sur l'égalitarisme du développementalisme, selon lequel le potentiel de *tous* les individus doit être développé¹¹. La question est donc de savoir si, eu égard à l'éducation supérieure, provenir d'une nation, d'une province ou d'un État différent de celui où se trouve l'université constitue une différence valable, de façon telle que les obligations des universités soient alors moins contraignantes. Une considération qui influence les administrateurs universitaires à la recherche de fonds est que plusieurs candidats de l'extérieur (comme ceux s'inscrivant dans les universités canadiennes en provenance des États-Unis, où les frais de scolarité sont plus élevés) acceptent de payer des frais de scolarité élevés. Cela n'est toutefois pas pertinent pour la question qui nous concerne, puisque cela sera aussi vrai dans le cas de certains candidats habitant le territoire de l'université, et qu'il ne manque pas de candidats provenant d'ailleurs pour qui des frais de scolarité élevés représentent un sérieux élément de dissuasion, comme pour

11. Dewey rend explicite l'égalitarisme de sa conception de l'éducation dans *Démocratie et éducation*, *op. cit.*, chapitre 8, section 1. Une approche égalitariste est aussi mise en évidence par l'insistance d'Aristote sur le fait que pour ceux qui ont droit à une éducation formelle (excluant ainsi pour lui les filles et les esclaves) : « Il est également nécessaire qu'il y ait une seule et même éducation pour tous et qu'on en prenne soin collectivement et non d'une manière privée. » Aristote, *Les politiques*, livre VIII, chapitre 1 (1337a).

ceux provenant des pays en développement. De la même façon, le fait que certaines administrations (comme l'Ontario) ne tiennent pas compte de la proportion d'étudiants étrangers inscrits lors de l'allocation des fonds aux universités n'est pas pertinent. La justice pourrait exiger qu'elles le fassent.

Une différence plus notable évoquée précédemment, est que le financement de l'éducation supérieure, dans le cas des universités publiques, provient des contribuables. Cette situation appelle donc ces contribuables à s'interroger et à délibérer à propos du rôle des universités locales dans les contextes national et global. Dans le cadre d'une approche favorable à des frais de scolarité égaux pour les étudiants, quelle que soit leur origine, nous pourrions imaginer les gouvernements entreprendre des négociations en faveur de la réciprocité des frais de scolarité entre les institutions d'enseignement public, et même, de la part des pays relativement riches, l'inscription de l'accès à l'éducation supérieure pour les pays moins riches dans les programmes d'aide internationaux.

CONCLUSION

Pour résumer et faire le lien avec le thème de ce recueil : nous avons présenté les universités à partir des façons dont certains bénéfices y sont accordés et à partir de leur rôle dans la distribution de bénéfices au sein de la société. Nous avons discuté de l'éthique se rapportant à la justice distributive dans les universités en un sens lié à la vie bonne et à la société juste. Dans ce chapitre, les recommandations en faveur de certaines politiques distributives pour l'université furent avancées à partir du point de vue de la fonction la plus importante de l'Université qui nous vient de John Dewey, avec de forts accents aristotéliens.

Une façon de mettre à l'épreuve les recommandations présentées est d'accepter le but développementaliste des uni-

versités exposé ici, mais de rejeter les recommandations qui en résultent. Bien sûr, une autre façon serait de proposer un autre but ultime. Ces mises à l'épreuve respecteraient l'esprit du présent document. Une troisième façon de les mettre à l'épreuve est de refuser toute tentative sérieuse de formuler et de défendre des buts normatifs pour les universités. Cette position – qui n'est malheureusement pas seulement hypothétique aujourd'hui – constitue un rejet du rôle de l'éthique dans les universités.

Traduit de l'anglais par Patrick Turmel