

Chaire européenne

M. Theodor BERCHEM, professeur

L'avenir de l'université

Le cours-séminaire de l'année 2003-04 a été consacré à « *L'université de l'avenir, l'avenir de l'université* ». Cet avenir a été, dès la création des premiers établissements au XII^e siècle, un sujet d'actualité qui a eu par la suite des conjonctures différentes. Depuis plusieurs années, on assiste à des impulsions importantes et nouvelles. D'une part, il s'agit de faire face aux changements fondamentaux intervenus suite aux événements de 1968 c'est-à-dire ouverture, démocratisation, université de masse... selon les interprétations des uns et des autres. D'autre part, l'internationalisation, notamment la comparaison internationale mais aussi la concurrence internationale, oriente les débats sur l'avenir de l'université. Dans l'actualité brûlante du sujet, ces questions se sont manifestées au cours de l'année aussi bien par les grèves des étudiants que par le mouvement des chercheurs.

Je me suis penché à double titre sur ces questions ; en tant qu'universitaire et chercheur mais aussi en tant qu'ancien président d'université pendant 28 ans.

D'une part il est rassurant que dans tous les débats actuels personne ne remet en question l'avenir de l'université. Au contraire on exige de tous les côtés un élargissement de l'enseignement supérieur.

D'autre part d'aucuns prétendent que l'université est malade, sans trop se soucier d'ailleurs de différencier entre les symptômes et les causes de la préendue maladie et sans préciser qui est responsable de cet état de choses. Si elle est vraiment malade, c'est davantage un mal psychique ou spirituel que physique. Il est vrai que le corps souffre aussi : Trop d'étudiants pour les ressources disponibles, un taux d'encadrement non compétitif, une recherche qui bat de l'aile, les carrières bloquées, le marché du travail encombré etc. Vu les énormes difficultés, il est étonnant que l'université ait pu tenir le coup si longtemps et que tout compte fait ses résultats soient toujours respectables. La maladie mentale me semble plus dangereuse. On a souvent l'impression que l'université ne sait

plus exactement ce qu'elle veut être. J'ai essayé d'aborder ce sujet dans ma leçon inaugurale « Tradition et Progrès. La mission de l'université », parce que je suis convaincu qu'il faut quelques repères d'orientation spirituelle sans lesquels on court le risque d'être submergé et de perdre le cap. La question est de savoir ce que la société attend de l'université ou vice-versa ce que l'université veut et peut offrir à la société. La réponse à cette question doit nécessairement avoir une influence sur la formation universitaire.

Le débat tourne plus particulièrement autour des pôles d'orientation à court terme et à long terme. Le risque du court terme, c'est-à-dire l'enseignement d'un savoir immédiatement applicable, ne tient pas compte de la richesse d'une formation universitaire qui consiste à habiliter les diplômés à acquérir, sur la base d'une formation large et fondamentale, la capacité de faire face à de nouveaux défis qui n'existaient pas encore au moment de leur formation. Le court terme focalisé sur l'employabilité immédiate des diplômés peut s'avérer à longue échéance très coûteux puisqu'il ne prend pas en considération la nécessité de prévoir, d'anticiper et de progresser.

Le cloisonnement des disciplines est également le résultat de cette politique à court terme. L'interdisciplinarité, la transdisciplinarité est la condition *sine qua non* des choix raisonnables et responsables pour les défis de l'avenir ; les sciences humaines et sociales y jouent un rôle primordial. Les discussions actuelles sur les biotechnologies ou le clonage en sont un exemple.

L'université idéale telle qu'elle a été conçue par Wilhelm von Humboldt au début du XIX^e siècle est caractérisée par l'unité de la recherche et de l'enseignement. L'analyse de ces deux notions fondamentales est aussi importante pour la réflexion sur l'université de l'avenir que la question brûlante de la gouvernance de l'université comme institution.

L'enseignement

Les mots clés de la réforme des études sont l'internationalisation, la comparabilité et davantage encore la compétitivité. Ces termes ont en commun qu'ils sont assez larges de sens et qu'ils caractérisent plus la structuration des études que le contenu. Qu'est-ce qu'on entend p. ex. par internationalisation ? La mobilité, l'accueil d'étudiants et d'enseignants étrangers ou vise-t-on également une internationalisation des sujets, des thématiques et des approches ? L'Europe au sens géographique du terme vit actuellement, avec la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, une période exceptionnelle de réformes des structures d'études. Ce processus dit de Bologne qui a commencé en 1998 à la Sorbonne, d'abord avec un noyau dur de quatre pays (France, Allemagne, Italie et Angleterre), s'est vite élargi avec les conférences sommets de Bologne (1999), Prague (2001), Berlin (2003) et prochainement Bergen (2005) à 40 pays. Les trois vecteurs fondamentaux de ce projet sont :

1. L'organisation des études selon un modèle commun avec des diplômes après 3 (licence/bachelor), 5 (master) et 8 (doctorat) années d'études.

2. Le système de points de crédits validant les semestres d'études (30 points par semestre), ainsi que les grades de licence (180), master (300) et doctorat (480).

3. À cette harmonisation formelle s'ajoute comme 3^e vecteur la délivrance d'un supplément au diplôme (diploma supplement) spécifiant le contenu des études.

La recherche

L'unité de la recherche et de l'enseignement — élément vital pour une bonne université moderne — se heurte, ces dernières décennies, à l'expansion croissante de la recherche extra-universitaire. Si le poids de cette recherche extra-universitaire varie selon les pays, son existence est néanmoins une réalité dans tous les pays. Le mouvement récent des chercheurs en France a remis ce problème à l'ordre du jour, même si les motifs du début de l'action étaient différents.

D'une part, l'unité de la recherche et de l'enseignement est le meilleur garant de la transmission rapide des résultats de la recherche aux étudiants et à la société. D'autre part, cette unité permet aux étudiants — dont une partie est la génération émergente et future des chercheurs — de donner des impulsions à la recherche et évite en plus le vieillissement des équipes de recherche constituées.

La gouvernance

Le mot clé des débats sur la (bonne) gouvernance est l'autonomie. Il est vrai que les principes de l'université moderne se basent essentiellement sur son autonomie. Cette autonomie repose sur la liberté de la recherche et de l'enseignement ainsi que sur le droit reconnu à l'autogestion. L'autonomie au sens de l'autogestion me semble aujourd'hui au premier plan des débats sur la réforme universitaire.

La notion d'autonomie a joué un rôle central pendant des siècles dans tous les débats sur l'idée et les réformes de l'université. Bien qu'il s'agisse d'une notion absolument floue et nulle part définie, elle est acceptée de façon générale. Dans l'usage courant, on comprend dans le fait de chercher à acquérir son autonomie la volonté de développer ses propres capacités selon les buts et les règles que l'on s'est fixé soi-même et de donner à sa propre vie un sens dans une indépendance aussi large que possible, ou encore plus simplement : l'autonomie est le droit de régler ses propres affaires.

L'autonomie universitaire n'a jamais existé sous une forme idéale ; pourtant elle reste une valeur à laquelle il faut aspirer. Elle est une condition nécessaire mais elle ne suffit pas à elle seule à garantir la liberté de l'université. Bien au contraire, l'autonomie de l'institution peut parfois amener des restrictions pour les membres de l'université ou pour quelques domaines de cette dernière.

Aujourd'hui l'autonomie de l'université est réglée par l'État. C'est lui qui la garantit sous forme d'un financement de base qui permet aux universités à long terme et indépendamment des influences politiques et de l'esprit du temps, de prévoir et de poursuivre leurs objectifs de recherche et d'enseignement. Sous le terme autonomie des universités on entend donc la responsabilité, l'indépendance et toute autre liberté vis-à-vis de l'État.

Liberté de la recherche

La recherche doit être largement indépendante de l'État et de la société ou de groupes d'intérêt ; elle ne doit servir que sa propre cause, surtout dans le domaine de la recherche fondamentale.

Ainsi l'autonomie signifie que les chercheurs et les enseignants décident eux-mêmes de leurs objets, thèmes et méthodes et que dans la recherche comme dans l'enseignement ils n'aient à respecter que les critères et standards internationaux de la communauté scientifique.

Cette autonomie de la science devra probablement être repensée là où les objectifs et les méthodes de la recherche se heurtent à des limites qui sont en conflit avec les principes éthiques et moraux de notre culture. Mais même dans les domaines où l'évolution de la science remet en question des principes moraux essentiels et des limites taboues — comme par exemple dans la recherche sur les cellules embryonnaires — il faudra bien réfléchir s'il est souhaitable de restreindre la liberté universitaire de l'extérieur par des interdits — qui sont d'ailleurs extrêmement difficiles à faire appliquer. Cependant les vrais dangers qui concernent la liberté de la recherche viennent de nos jours moins d'interdits et de réglementations que des restrictions financières auxquelles les universités se voient confrontées de tous côtés. Car en pratique la liberté de la recherche n'est garantie que lorsque les universités disposent de suffisamment d'équipement et de finances. Autrement dit : la liberté de la science n'est que théorie si l'on ne dispose pas des moyens financiers permettant la promotion d'une recherche libre.

L'unité de la recherche et de l'enseignement

L'idéal de l'unité de la recherche et de l'enseignement et de leurs rapports institutionnels et personnels est la caractéristique essentielle de l'université actuelle.

Théoriquement, l'autonomie de l'enseignement ne se heurte à ses frontières que là où elle n'est pas conforme à la vérité ou aux lois du pays. Pratiquement toutefois et pour diverses raisons il y a des limites à la liberté. Par exemple par le nombre d'étudiants sans cesse croissant qui a fait des universités des entreprises de masse. Ainsi le contact personnel entre enseignants et étudiants, nécessaire pour transmettre des critères moraux indispensables au développement de la personnalité des futurs cadres, n'est plus assuré. Une autre restriction de

l'autonomie de l'enseignement est due aux exigences pressantes de la société et ici surtout de l'économie qui réclament une préparation de plus en plus efficace et orientée vers la vie professionnelle. Un certain danger de technocratie me semble indéniable.

Toutes ces circonstances semblent à première vue réduire plutôt qu'élargir l'espace pour lequel les universités réclament de façon légitime leur autonomie. Mais ces développements eux-mêmes fournissent aussi de nouvelles raisons fondées de réclamer l'autonomie : le droit des universités de prendre leurs propres décisions selon leurs propres règlements. Si la liberté de l'enseignement doit continuer d'exister malgré les tendances dont nous avons parlé, il faudra dorénavant que les universités surchargées puissent — du moins en partie — choisir elles-mêmes leurs étudiants.

C'est la seule façon de pouvoir garantir un niveau élevé de l'enseignement ou plutôt d'y revenir. Cet exemple montre aussi que l'autonomie d'une partie d'un domaine de l'université peut se faire aux frais d'un autre, car choisir ses étudiants signifie qu'on limite la liberté totale des études.

L'autonomie financière

L'autonomie financière est étroitement liée à l'autonomie universitaire. Là encore il s'agit d'un idéal qui n'est nulle part vraiment réalisé. Une autonomie financière complète sera toujours limitée que ce soit dans un système public ou privé, car les moyens attribués avec plus ou moins de contraintes resteront toujours déterminés par l'État ou le donateur privé.

Comme les pouvoirs publics sont de moins en moins à même de remplir leurs engagements financiers vis-à-vis des universités, celles-ci sont de plus en plus tenues de trouver d'autres formes pour leur financement. Elles obtiennent un soutien financier d'institutions d'intérêt public ou d'autres fondations privées et de plus en plus d'entreprises. L'implication accrue du monde universitaire dans les entreprises et l'augmentation de la recherche financée par des sources privées influencent la liberté universitaire de façon importante.

L'autonomie organisationnelle

« Qui décide quoi ? » C'est autour de cette question que tournent actuellement les débats sur l'autonomie. Pour répondre à cette question, Don Anderson et Richard Johnson ont envoyé un questionnaire à des décideurs et à des experts de 20 pays¹. Les questions étaient aussi simples que pertinentes : Dans quels domaines (personnel, étudiants, cursus et enseignement, standards universitaires, recherche et publications, gouvernance, administration et finances), l'université

1. Don Anderson, Richard Johnson, *University Autonomy in Twenty Countries, Evaluations and Investigations Program*, The Australian National University, April 1998.

peut-elle prendre la décision elle-même, dans quels autres a-t-elle besoin de l'accord d'un « tiers externe », comme par exemple d'un ministère. L'objectif était de mesurer l'influence de l'État dans les affaires tout à fait courantes d'une université.

En général, l'ingérence de l'État est considérée plus importante dans les affaires administratives et financières, et ceci de fait et de droit, tandis que dans le domaine des cursus et de l'enseignement l'influence est jugée de moindre importance. Par la suite, les auteurs ont classé ces 20 pays analysés en trois groupes dans l'ordre décroissant, selon le degré d'autonomie en vigueur. Dans le premier groupe, l'Allemagne se trouvait aux côtés du Royaume-Uni, du Canada, de l'Irlande, des États-Unis et du Japon. Dans le deuxième groupe nous trouvons la Nouvelle Zélande, la Thaïlande, les Pays-Bas, la Suède, l'Australie, la Russie et l'Italie, et dans le troisième groupe, finalement, la France aux côtés de la Malaisie, de l'Afrique du Sud, du Sri Lanka, de l'Indonésie, de la Chine et de Singapour.

Cependant, il faut tout de même souligner que le degré d'autonomie à lui seul n'est pas un critère fiable pour juger de la qualité d'un système. Il n'y a pas de corrélation indubitable. On semble supposer *a priori* qu'un accroissement de l'autonomie mène automatiquement à une amélioration des performances, ce qui n'est prouvé par aucune étude sérieuse. Une augmentation d'autonomie universitaire nécessite par contre souvent un remaniement des structures internes de décision. Si les procédures de décision sont lentes, controversées ou largement politisées, un gain d'autonomie ne servira pas à grand-chose. Les universités de la Prusse au XIX^e siècle, par exemple, avaient un « Kurator », haut fonctionnaire nommé par le gouvernement, qui s'occupait sur place de toute chose matérielle et financière. Cela n'entravait en rien l'excellence de ces universités ni l'attribution de prix Nobel en grande quantité. L'autonomie n'est pas la panacée, le remède miracle pour tous les maux dont nous souffrons. Le rang d'une université se définit, non pas par le système de gestion ou de gouvernance, mais par la qualité de ses membres, de l'étudiant au professeur et de la secrétaire au président, ainsi que par le degré de liberté créative et les ressources dont chacun dispose. L'argent n'est pas tout, mais sans argent tout n'est rien.

Autogestion

Le grand nombre de prescriptions organisationnelles qui règlent l'université actuelle témoigne d'un manque de confiance en soi de l'État. Celui-ci devrait être à même de faire valoir ses exigences légitimes auprès des établissements de l'enseignement supérieur par des mesures d'organisation en nombre limité mais plus efficaces. Le soin de satisfaire à ces exigences de l'État doit rester aux mains de l'université.

Malgré le sous-financement récurrent de l'université actuelle, il faut admettre que les universités ont considérablement augmenté leurs dépenses dans la seconde

moitié du XX^e siècle. Elles revendiquent aujourd'hui une partie si importante du budget public que le public et surtout le ministre des Finances demandent légitimement ce qu'on fait de cet argent et s'il est utilisé de façon efficace. D'un autre côté, les sciences exactes, de plus en plus dépendantes d'appareils toujours plus grands et plus chers, ont vu s'ouvrir de nouvelles possibilités et le nouveau danger d'un contrôle de la recherche par la répartition de moyens budgétaires.

Plus la science prend position sur les problèmes urgents de l'humanité de façon claire et indépendante mieux elle rend plausible l'autonomie comme la forme la plus adéquate pour organiser la science et pour satisfaire l'intérêt public pour les résultats scientifiques. L'interpénétration des problèmes de l'enseignement et de la recherche d'une part et des affaires économiques et budgétaires de l'autre a ébranlé le dualisme traditionnel de la gestion économique publique et de l'autogestion universitaire.

L'État et l'université doivent développer des méthodes et des habitudes selon lesquelles l'initiative des deux parties se réfère à des secteurs différents et bien séparés. Du côté de l'État il faut aller vers un pilotage global, du côté universitaire il faut remplir de vie le cadre ainsi fixé en assumant toute la responsabilité. L'État peut et doit prendre la responsabilité politique du cadre qu'il a fixé vis-à-vis des parlements et de l'opinion publique. Quant aux universités, il faut qu'elles soient disposées à assumer et à pratiquer cette autonomie même là où elle fait mal.

Que les universités prennent elles-mêmes des décisions désagréables et ne les laissent pas trop facilement prendre par la bureaucratie ministérielle, pour ensuite se plaindre d'une bureaucratie et d'une réglementation sans fin, cela fait partie d'une autonomie universitaire qui fonctionne bien. Si les universités ne sont pas en mesure de montrer clairement qu'elles sont prêtes à accepter elles-mêmes des mesures douloureuses, on ne pourra pas empêcher que le terrain des disciplines scientifiques soit labouré par d'autres et souvent selon des critères étrangers à la science. Je sais combien l'affaire est compliquée, mais une autonomie qui ne fonctionne que par beau temps est vite perdue. Peut-être est-il même plus facile d'obtenir plus d'autonomie et de liberté de décision pour les universités par temps de pluie.

Il y a d'autres raisons d'être prudent lorsqu'on réclame à cor et à cri une autonomie plus large des universités : lorsque ces derniers temps on prétendait qu'il fallait renforcer l'autonomie des universités, on le justifiait par une amélioration de la compétition entre les universités et par la nécessité de se profiler.

D'abord la compétition est sans aucun doute un phénomène positif. Une compétition quant aux meilleurs résultats dans la recherche ou pour le meilleur enseignement est pour les universités et pour la société un avantage. Mais tout en saluant la compétition et l'autonomie, il ne faut pas oublier que tout ce qui brille n'est pas or. Les revendications récentes d'autonomie orientées vers des

critères du marché économique sont parfois difficiles à concilier avec l'autonomie de la recherche et de l'enseignement.

Le propre de la science qui est d'être au-delà de toute aspiration vers une utilité et une exploitation immédiates perd de plus en plus de valeur ainsi que la curiosité scientifique et la découverte gratuite. Un profilage de cette sorte aura pour conséquence que les disciplines quelque peu éloignées de ces critères d'efficacité économique vont être désavantagées au profit de disciplines qui promettent une utilisation immédiate et serviront d'enseigne à leur université. Pour les petites et moyennes universités il sera de plus en plus difficile de garder un spectre large de disciplines.

À la longue cela amènera une réorganisation des universités qui ne sera pas moins douloureuse si des compétences importantes — telles que l'arrêt de cursus, la fermeture de facultés et d'institutions et la répartition de ressources — sont transmises aux universités. On risque d'échanger un cheval borgne contre un boiteux.

Pour apprécier l'autonomie organisationnelle d'une université, il faut bien distinguer le gain ou la perte d'autonomie des différentes branches composant l'université. En Allemagne, par exemple, ce sont les « Ordinarien » (les titulaires d'une chaire) qui ont, après 1968, perdu de l'autonomie et ce sont les conseils des facultés, et de l'université en tant que telle, qui en ont gagné. Cet exemple est très significatif pour le débat actuel sur l'autonomie des universités, notamment en ce qui concerne le transfert éventuel de compétences envers les conseils d'orientations stratégiques (COS). En fait il y a dans l'université plusieurs espaces d'autonomie qui sont liés les uns aux autres. Si l'on élargit un de ces espaces on diminue nécessairement l'autre.

Les pouvoirs publics sont actuellement prêts à donner plus d'autonomie aux établissements mais en renforçant au sein des établissements de nouvelles structures comme le COS. Cela vaut également pour le droit de l'État d'autoriser des cursus par ex. et le transfert prévu de ce droit aux agences d'accréditation. On se libère de l'un pour se soumettre à l'autre.

L'autonomie de l'université n'est pas un but en soi. Elle sert à garantir la liberté de chaque enseignant-chercheur, et non celle de l'institution en premier lieu. C'est pourquoi il faut se demander si les mots clés de la nouvelle autonomie : compétition, profilage et efficacité sont vraiment les garants qui maintiennent la loi même de la science ou bien s'ils sont au contraire un danger potentiel pour la recherche.

L'autonomie n'est ni une illusion ni simplement une réalité. Pour les universités et pour les politiques — quant à ces derniers, je le souhaite très sérieusement — c'est un idéal à suivre, un modèle d'après lequel nous tentons de nous orienter sans l'atteindre pleinement. Cependant j'ai parfois l'impression que l'on ne sait plus très bien ce qui revient à l'État et ce qui est la part des universités.

Le modèle assez courant d'une action commune, si utile soit-il, mène à une ingérence et un délayage de compétences et de responsabilités qui n'est pas favorable à longue échéance.

Il est préférable de revenir aux principes d'un pilotage global de l'État et dans ce cadre à une autonomie pleinement assumée des universités. Cela implique aussi un respect mutuel qui semble ça et là s'être perdu.

Le point de vue comparatif

Ces trois axes (enseignement, recherche, gouvernance) ont été abordés dans une perspective comparative et en discussion avec des spécialistes du monde entier. Un premier volet a été consacré au diagnostique, notamment, en comparant la France et l'Allemagne. Sont intervenus à ce sujet MM. Schleicher, Kaplan, Lasserre et Froment. Un deuxième volet a étendu la réflexion aux pays de l'est et du sud-est de l'Europe par l'intervention de M. Marga. L'intervention de M. Salmi a permis d'aborder le sujet sous l'angle des pays en voie de développement. Dans un troisième temps, l'étudiant et son intégration au marché du travail était au centre de l'analyse avec l'intervention de M. Schomburg.

Le débat actuel sur ce que les universités devraient faire est très fortement imprégné par l'image, par l'idée que nous avons des universités d'élite américaines. Mais quelle est la réalité de l'enseignement supérieur aux États-Unis ? Sur les 7 000 établissements de l'enseignement supérieur qui portent le titre d'*university*, seulement une bonne centaine peut être qualifiée de *research university* habilitée à délivrer des doctorats et donc comparable à nos universités.

Les moyens financiers dont disposent ces universités d'élite américaines sont aussi très différents des nôtres ; Harvard par exemple dispose de capitaux propres de 20 milliards d'euros, lui permettant de se doter d'un budget annuel de 2,4 milliards d'euros. L'Université de Würzburg en Allemagne, comparable par le nombre de ses étudiants à ceux d'Harvard par contre ne dispose que d'un budget annuel de 500 millions d'euros. La disproportion se montre également au nombre des professeurs, 400 pour Würzburg, 2 700 pour Harvard.

Il est évident que l'on ne peut pas exiger de nos établissements d'enseignement supérieur la même performance que celle des quelques universités d'élite aux États-Unis, si l'on n'augmente pas de manière considérable leurs moyens financiers. Mais est-ce que cela serait réaliste ? Même Harvard n'arriverait plus aujourd'hui à constituer ses capitaux propres dont elle a été dotée dans le passé. Par contre le réseau d'universités de haute qualité dont nous disposons en Europe est plus riche et plus varié que celui des États-Unis.

- Par sa conférence « L'enseignement supérieur en France et en Allemagne, où en sommes nous, comparés avec les autres », Monsieur *Andreas Schleicher*, chef de la division des indicateurs de l'éducation de l'OCDE, a mis l'accent sur la comparaison internationale comme base du diagnostic. Auteur de l'étude

comparative PISA sur la performance des élèves du secondaire, il a d'abord regretté le manque de données statistiques sur la qualité de nos formations universitaires. Il a, par la suite, insisté sur la nécessité de ces données, non pas pour avoir un classement, mais comme base de décisions des gouvernements pour les investissements dans ce domaine. Comme il est très dangereux de faire des expériences dans le domaine de l'éducation, la comparaison internationale peut donner des inspirations importantes. Il a insisté tout particulièrement sur la nécessité d'investissements dans le domaine de l'enseignement supérieur et leur rendement important pour l'économie nationale qu'il estime à 10 %. Quant à la promotion sociale due aux études supérieures, la France et l'Allemagne se situent malheureusement dans le dernier tiers du classement. Il en va de même pour le taux d'échec des étudiants dans nos deux pays.

- Pour le diagnostic du côté français, Monsieur *Michel Kaplan*, 2^e Vice-président de la Conférence des Présidents d'Université (CPU), ainsi que Président de l'Université de Paris I, a mis en relief l'aspect de dualité et de rivalité : d'une part les universités à côté des grandes écoles et d'autre part la recherche intra-universitaire à côté de la recherche extra-universitaire. Dans ce contexte, l'université française doit faire face à des défis importants (augmentation des étudiants, jusqu'à 2 millions), sans être dotée des moyens financiers nécessaires pour en venir à bout. En ce qui concerne la recherche, il a notamment insisté sur le grand potentiel de la recherche dans les universités. Pour affronter les nouveaux défis, il a réclamé plus d'autonomie pour les universités ainsi que la possibilité et la liberté de déployer leurs vraies forces.

- Monsieur *René Lasserre*, Président de l'université de Cergy-Pontoise a présenté dans son intervention sur les stratégies de modernisation dans les universités françaises et allemandes les résultats d'un projet de recherche que le Centre d'Information et de Recherche sur l'Allemagne Contemporaine (CIRAC) a mené avec le soutien financier de la Fondation Robert Bosch et de la Caisse des Dépôts et Consignations. Selon lui les défis sont très similaires en France et en Allemagne. D'une part une situation économique de plus en plus difficile, et d'autre part les demandes croissantes de la part de la société, à savoir notamment de former davantage de jeunes gens d'une classe d'âge et également d'attirer de plus en plus d'étudiants internationaux. Pour y faire face, des modernisations semblent inévitables. Sur ce point, il constate des différences notables et inattendues entre la France et l'Allemagne. En Allemagne, le processus vient plutôt d'en haut, se traduisant par l'évolution du cadre légal dans lequel les universités peuvent agir. On constate notamment — avec des différences selon les *Länder*, compétents en la matière — un renforcement des compétences des présidents et des doyens. La création de Conseils d'orientation stratégique (COS) faisant appel à la compétence des représentants de la société civile, distincte de l'université, est un autre exemple de la réforme législative. En France par contre, le cadre légal, notamment la loi Savary de 1984 régissant l'enseignement supérieur se maintient pour le moment. Cela n'empêche pas l'élaboration de stratégies de

modernisation venant d'en bas, c'est-à-dire des établissements eux-mêmes. Les moyens par lesquels les établissements peuvent agir sont notamment les plans quadriennaux et la contractualisation. La mise en œuvre actuelle des réformes LMD contribue également à la réforme.

- Les défis du renouveau universitaire en Europe étaient au cœur de la conférence de Monsieur *Éric Froment*, Président de l'Association européenne de l'université (AEU). L'AEU est née en 2001 de la fusion de la Conférence des recteurs européens (CRE) et de la confédération des conférences nationales des recteurs et a pour but de représenter les universités au niveau européen et d'associer leurs compétences à la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EHEA) — dans le cadre du processus de Bologne — ainsi qu'à celui de la recherche (ERA). La bonne articulation de ce processus, inter-étatique et dépassant l'Union européenne des 25 membres, est d'une importance primordiale pour l'avenir des universités. Il s'agit notamment de maintenir le principe fondamental et caractéristique de la double mission des universités (recherche et enseignement) et de faire reconnaître les universités comme les acteurs essentiels de l'espace européen de la recherche.

Avec les interventions de M. Marga et de M. Salmi, le spectre de l'avenir des universités a été élargi dans un deuxième temps au-delà de l'Union européenne, avec des exemples de l'Europe centrale et orientale ainsi que des universités des pays en voie de développement.

- Monsieur *Andrei Marga*, ancien ministre roumain de l'Éducation et de la Recherche et président de l'université de Babes-Bolyai à Cluj-Napoca, a distingué dans sa conférence quatre défis majeurs pour la rénovation des universités de l'Europe centrale et orientale :

- clarifier de nouveau leur mission et leurs fonctions,
- s'europaniser,
- assurer les implications de la mondialisation,
- se réformer suffisamment.

Si ces défis ressemblent dans leur énoncé à ceux des universités de l'Union européenne, les choix de leur réalisation sont plus tranchés. D'une part, il s'agissait de réformer fondamentalement les universités après la fin des régimes communistes et, d'autre part, de faire face à la mondialisation s'accéléralant dans les années 90. Tout en gardant l'idéal de l'université humboldtienne, les universités de l'Europe centrale et orientale ont dû faire preuve d'un grand pragmatisme pour faire face à des conditions économiques très difficiles. Dans ce contexte, elles ont su développer l'idée de l'université de service avec des spécifications poussées très loin, par exemple : the Diverse University, the Adult University, the Lifelong University, the Cyberspace University, the Creative University, the Laboratory University, the Ubiquitous University. Au niveau de la gouvernance des établissements, le système très démocratique d'une prise de décisions après la période communiste s'avère actuellement parfois sous-optimal pour la bonne gestion des établissements. Des réformes de renforcement des compétences des

présidents sont donc à l'ordre du jour comme dans les universités de l'Europe occidentale.

- Monsieur *Jamil Salmi*, directeur adjoint du département de l'éducation de la Banque mondiale, a analysé dans son intervention le positionnement des universités des pays en voie de développement face aux défis de la mondialisation. Dans ce processus, il a souligné l'importance croissante du savoir qui détermine de plus en plus la différence entre pauvreté et richesse. La révolution des technologies de l'information et de la communication accentue cette corrélation. Le changement des besoins en matière d'éducation et de formation, s'orientant vers des niveaux de compétence de plus en plus élevés, donne à l'enseignement supérieur une position clé pour l'évolution des pays en voie de développement. On remarque dans l'organisation de l'enseignement supérieur des formes nouvelles d'intervention comme l'apprentissage à distance, la création d'université sous franchise, les universités d'entreprise et on assiste à une concurrence très prononcée entre le secteur privé et le secteur public. Les transformations des institutions tiennent ainsi compte de la diversité de plus en plus grande de la clientèle des universités ainsi que des nouvelles pratiques pédagogiques.

Les exemples de l'Europe centrale et orientale ainsi que ceux des pays en voie de développement ont souligné la grande similitude des défis. Le pragmatisme et parfois la modernité notamment dans le domaine de la coopération entre le secteur privé et le secteur public peuvent étonner les participants aux débats européens sur les réformes de l'université.

- L'un des deux piliers de l'université est la formation des étudiants. Monsieur *Harald Schomburg*, chercheur au Centre de recherche sur l'enseignement et la formation professionnelle de l'Université de Kassel est intervenu sur les rapports entre études et emplois dans une perspective de comparaison internationale. Un premier résultat de cette comparaison est l'immense hétérogénéité de l'âge, du sexe, la durée des études etc. dans les pays analysés. On peut cependant distinguer des groupements en ce qui concerne l'intégration au marché du travail après les études. On constate qu'elle est plus rapide dans les pays du Nord que dans les pays du Sud. On constate également que dans les pays nordiques, les étudiants commencent bien avant la fin de leurs études à s'occuper de leur intégration professionnelle. Quatre ans après la fin des études, ces différences se sont par contre harmonisées dans tous les pays. En ce qui concerne la satisfaction des jeunes employés, on constate que, malgré toutes les différences dans le détail, le degré d'autonomie et d'indépendance dans le travail est déterminant.

La responsabilité

La responsabilité de l'université de l'avenir est d'une nature complexe : les enseignants ont une responsabilité immédiate envers les étudiants confiés à leurs soins, les chercheurs, eux, sont responsables de la rectitude et de l'exactitude de leurs actions. C'est la responsabilité face à leur propre discipline (et naturellement

face aux autres scientifiques). Et enfin, à cause de l'élargissement du champ d'action dans beaucoup de domaines, il y a la responsabilité envers la société et l'humanité en général.

Les jeunes gens attendent aujourd'hui tout naturellement de l'université plus que la simple transmission d'un savoir délimité de telle discipline scientifique. Ils cherchent des cohérences, des connexions, des corrélations avec les autres disciplines scientifiques comme avec les traditions et représentations culturelles nationales ou internationales et ils ont besoin pour cela qu'on leur transmette des valeurs et des jugements de valeur. Et tout cela ressort surtout du vaste domaine des sciences humaines.

« Seule la science qui vient de l'intérieur et qui peut être implantée à l'intérieur — nous dit Humboldt — transforme le caractère. Et il y va — pour l'État et l'humanité entière — non pas de connaissances et de paroles, mais de caractères et d'actions. »

C'est justement pour cela que nous avons besoin d'hommes cultivés, qui soient capables de choisir — parmi la pléthore des informations véhiculées par les autoroutes de données et les différents réseaux d'informations — les informations importantes, qui soient capables en outre d'ordonner le savoir dans un cadre plus vaste et de l'utiliser de façon responsable. Il en ressort que la culture signifie un ensemble composé de facultés cognitives, mais aussi de dimensions morales et esthétiques, et avec elles d'expériences individuelles et d'action pratique. Car c'est justement la dimension morale qui différencie la culture du savoir et l'homme cultivé de l'homme bien informé.

Cette culture est plus que jamais la condition *sine qua non* pour tout être humain qui veut endosser la responsabilité pour l'avenir et qui serait ainsi en mesure d'agir selon les préceptes de nos Anciens : « Quidquid id est, prudenter agas et respice finem ».

Seulement ainsi le progrès scientifique et technique pourra peut-être s'allier durablement au progrès social et culturel, de sorte que nous puissions enfin nous diriger vers une humanisation grandissante de la société mondiale. L'avenir de l'université dépendra dans une large mesure de son apport à cette tâche séculaire.

PUBLICATIONS ET COMMUNICATIONS

1. Publications

— « If only we had the words, we would not need weapons. Deliberations on a European Language Policy », in : Europäische Sprachenpolitik/European Language Policy, s.l.d. de Rüdiger Ahrens, Heidelberg 2003.

— « “Glenglish” als akademische Weltsprache : Risiken und Chancen ». In DAAD Letter, n° 2, septembre 2003.

— « Die Universität zwischen Tradition und Fortschritt », in : Die Universität in der Gesellschaft. Verantwortung und Chancen für die Zukunft, s.l.d. de Winfried Böhm et Martin Lindauer, Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig 2003.

— « Literaturwissenschaft und romanische Sprachgeschichtsschreibung. Études littéraires et historiographie des langues romanes », in : Romanische Sprachgeschichte/Histoire linguistique de la Romania, s.l.d. de Gerhard Ernst *et al.*, tome 1, Berlin/New York 2003.

— « Geleitwort », in : Chronik und Vision. Zentrum Operative Medizin 2004, s.l.d. d'Arnulf Thiede *et al.*, Würzburg 2004.

— « Tradition et progrès. La mission de l'Université ». Leçon inaugurale faite le jeudi 15 janvier 2004 par Theodor Berchem, Collège de France/Fayard, Paris 2004.

— Éditorial « Le Collège de France : Tradition et progrès », In : La Lettre du Collège de France, n° 10, Paris, février 2004.

— « L'Europe des universités et de la recherche », in : La Lettre du Collège de France, hors série, Paris 2004.

2. *Communications*

— Participation à la table ronde « Wissenschaftsstandort Deutschland » avec la ministre fédérale de l'Éducation et de la Recherche, M^{me} Edelgard Bulmahn, Uni-Forum du Südwestfunk (SWF), Heidelberg, Allemagne, 10 octobre 2003.

— Intervention au colloque franco-allemand « Éducation européenne ? Stratégies franco-allemandes pour l'avenir d'un espace d'éducation européenne », Berlin-Brandenburgisches Institut für deutsch-französische Zusammenarbeit in Europa e.V. (BBI), Genshagen, 17 et 18 octobre 2003.

— Intervention à la 5^e Conférence de l'Association européenne de l'université (AEU) sur les diplômes conjoints, Cluj, Roumanie, 23 octobre 2003.

— Inauguration et intervention au colloque du DAAD « Alumni als Partner der deutschen Entwicklungs-Zusammenarbeit », Bonn, Allemagne, 20 novembre 2003.

— Inauguration et intervention au salon d'éducation « Estudar e Pesquisar na Alemanha 2003 », Universidade de Brasília, Brésil, 28 novembre 2003.

— Intervention « Verantwortung in der Wissenschaft » à la Fachhochschule Schweinfurt, Schweinfurt, Allemagne, 2 décembre 2003.

— Intervention au séminaire du DAAD « Erfahrungen mit den Transformationsländern — Transformation der Erfahrungen », Berlin, Allemagne, 23 janvier 2004.

— Intervention « L'Europe des universités et de la recherche » à l'Académie des sciences morales et politiques, Paris, France, 8 mars 2004.

— Inauguration et intervention « Deutsch-Brasilianisches Dialogforum », Stuttgart, Allemagne, 22 juin 2004.