

# NI LIBRES, NI SOUMISES

## Les choix difficiles des universités roumaines

Ioan PANZARU

### Résumé

Le choix d'une stratégie est délicat pour l'université d'un pays en cours d'adhésion à l'Union Européenne, du fait de la multitude des contraintes qu'elle subit et des exemples parfois contradictoires qu'elle est tentée de suivre. Ces options se laissent finalement distribuer dans un modèle pluriaxial, en fonction de la mission assumée, de la gouvernance et du financement. Le modèle collégial est inévitable pour une université de recherche, étant donné la personnalité des chercheurs créatifs, qui ont besoin de liberté et d'un certain non-conformisme. Il nécessite beaucoup de ressources et de *networking*. Mais si les universités nationales ne se donnent aucune vocation aux partenariats internationaux et industriels, les universités internationales de recherche, qui écrèment déjà l'offre internationale de ressources humaines, finiront par mettre en place des extensions qui peuvent s'avérer plus efficaces que les établissements locaux.

*The choice of a strategy is difficult for a university from a country accessing the EU next year. There are many constraints and the institution may be tempted to follow contradictory examples. These options can be distributed across a three-dimensional model involving the mission, the governance and the financing system. The collegial model seems inevitable for a research university, considering the creative personality of the researchers, who need freedom and avert conformity. It requires many resources and a lot of networking. But if the national universities do not seek international partnerships and links with the industry, they are at risk: the international research universities will establish extensions that can be more effective than the local institutions.*

*Die Wahl einer Strategie für die Universität eines an die Europäische Union adhärierenden Landes ist sehr heikel. Es geht sowohl um die grosse Anzahl der Einschränkungen die sie zu konfrontieren hat als auch um die im Widerspruch stehenden Beispiele die sie verlockt wird zu folgen. Diese Optionen sind letzten Endes in einem pluriaxialen Modell verteilt worden, je nach übernommener Mission, Regierung oder Finanzierung. Das kollegiale Modell ist unvermeidlich für eine Forschungsuniversität in Anbetracht auf die Persönlichkeit der kreativen Forscher die über Freiheit und einen gewissen Non-Konformismus verfügen sollten. Viele Ressourcen und ein weites Networking werden benötigt. Jedoch, wenn die Universitäten aus dem Land ihre Interessen für die internationalen und industriellen Partnerschaften nicht äussern, so werden die grossen Forschungsuniversitäten, die schon die internationalen Angebote an human resources ausgewählt haben damit enden, Extensionen zu bevorzugen, die sich als erfolgreicher erweisen können als die lokalen Institutionen.*

*Elegir una estrategia es difícil para las universidades de un país en vía de integración a la Unión Europea, por causa de las numerosas restricciones imponéndose a ella en su marco nacional y de los ejemplos internacionales, a veces contradictorios, que puede estar tentada de seguir. Esas elecciones se pueden describir según tres ejes: la misión asumida, el modo de gestión de la universidad y su financiación. El modelo colegial es inevitable para una universidad de investigación, dado la personalidad específica de los investigadores, que necesitan libertad para imaginar y crear. Ese modelo exige muchos recursos, contactos y conexiones. Pero si las universidades nacionales no intentan establecer asociaciones internacionales y industriales, las universidades internacionales de investigación, que ya atraen la mejor parte de los recursos humanos a la escala mundial, establecerán subsidiarias que pueden resultar más eficaces que las instituciones nacionales.*

## Seize ans de réformes

Dans les années 90, le principal défi des universités, dans les pays ex-communistes, était de traverser les eaux agitées des changements politiques et économiques, tout en gardant le cap de l'excellence académique et en atteignant un statut et des revenus supérieurs. Aujourd'hui, dans presque tous ces pays, les universités se sont émancipées de la tutelle des ministères de ressort ; elles ont acquis une autonomie dont les avantages s'avèrent parfois décevants (v. Marga 1997). Pour nous aussi, il est vrai que "l'université contemporaine est en train de se transformer, elle qui était le bras idéologique de l'État, en une corporation relativement autonome, orientée vers la consommation et organisée selon des principes bureaucratiques" (Readings, 1995).

L'autonomie des établissements roumains, par exemple, s'exprime en cela que le contrôle des curricula et des ressources humaines a été transféré aux sénats des universités<sup>1</sup>. Ceux-ci décident de l'occupation des postes pour les assistants et les lecteurs<sup>2</sup>, tandis qu'un conseil consultatif national le fait pour les titres supérieurs (maître de conférences et professeur). Le ministère s'est déchargé du financement de tous les postes sur les sénats, et sa contribution ne couvre plus en totalité les salaires des enseignants. En fait, le gouvernement ne paie qu'un certain nombre de places d'études en termes d'étudiants équivalents. Afin d'accroître leurs ressources, les établissements en sont venus à « rechercher des financements innovants », c'est-à-dire exiger des frais de scolarité ; ils enrôlent aujourd'hui deux catégories d'étudiants : ceux qui se sont placés en haut des listes de concours et qui bénéficient d'une place subventionnée par une allocation d'État, et ceux qui paient eux-mêmes leurs études.

Cette dynamique pousse à accroître les effectifs malgré des locaux trop étroits, ainsi qu'à recruter davantage d'enseignants pour faire face à ces nouveaux effectifs. Le nombre d'étudiants par poste d'enseignant doit, dans la conception des départements, rester constant pour garantir la même qualité de la formation, alors que la direction des universités insiste pour l'augmentation des audiences dans les amphithéâtres. Mais, anciens ou nouveaux, tous les enseignants demandent à accéder à des postes supérieurs, que les départements sont plutôt prompts à accorder. Cela entraîne un accroissement de la masse salariale, indépendant des financements d'État, qui font du sur-place, voire baissent en termes réels. Cette augmentation des charges salariales menace tout effort d'investissement et de développement, pourtant si nécessaire. Les revenus des universités sont mis dans le pressoir, tandis que sous la bannière des syndicats les enseignants et les personnels administratifs négocient avec le gouvernement de nouvelles hausses salariales, en menaçant davantage l'équilibre déjà très précaire des budgets.

Après 2000, les universités des pays en cours d'adhésion ont dû s'adapter aux changements apportés par le contexte européen. Mais ce contexte lui-même est en train de changer. Il y a quatre ans, on s'imaginait que l'adhésion impliquerait des changements dans la conception des études, analogues à ceux qui sont préconisés dans le processus de Bologne<sup>3</sup>. Deux ans plus tard, on a compris que l'assurance de la qualité prenait le devant de la scène parmi les réformes inévitables. Aujourd'hui, on est confronté à un autre avatar de la modernisation, que l'on ne soupçonnait même pas en 2005 : c'est l'université en tant qu'institution publique qui doit changer de système de comptabilité, d'acquisitions et de gestion. Ce

---

<sup>1</sup> Le Sénat est l'organisme de décision qui dirige l'université publique roumaine. Il est élu pour quatre ans parmi les enseignants et les étudiants.

<sup>2</sup> Les postes d'enseignement sont : *preparator* (temporaire, normalement pour deux ans), assistant, lecteur, maître de conférences, professeur.

<sup>3</sup> Le Processus de Bologne a commencé par la Déclaration des ministres de l'éducation de plusieurs pays européens, le 19 juillet 1999, qui reprend plusieurs directions de la Déclaration de Sorbonne (25 mai 1998) des quatre ministres de l'éducation de France, d'Italie, d'Allemagne et du Royaume-Uni. Les points essentiels de la Déclaration de Bologne visent la lisibilité des diplômes, la standardisation des études de licence, master et doctorat, le système des crédits transférables, la promotion de la mobilité et des systèmes d'assurance de la qualité. Le premier cycle doit offrir une formation professionnelle qui débouche sur un emploi.

temple du savoir qu'était autrefois l'université se révèle être de plus en plus une entreprise comme les autres, qu'il faut gérer en respectant certains principes de transparence, de responsabilité et d'efficacité. Dans l'université humboldtienne, le gouvernement mettait des fonds à la disposition des professeurs *ordinarii*, qui choisissaient de financer des postes, un musée, ou des fouilles en Egypte. Aujourd'hui, la direction des universités met les professeurs en demeure de faire des réductions proportionnelles à la chute des allocations gouvernementales, qui sont en baisse presque partout dans le monde, et de se conformer à des indicateurs de gestion.

Arrivés plus près des mécanismes publics européens, nous commençons à percevoir plus ou moins distinctement que dans l'Union il existe certains principes communs, mais que les arrangements pratiques diffèrent considérablement. Pour ce qui est des universités, la chose se complique parce que dans ce secteur le modèle américain conserve un prestige dominant.

### **Choisir l'Europe ?**

Pour une université d'un pays en cours d'adhésion, le problème d'une stratégie est ouvert et comporte plusieurs solutions. L'adhésion à l'Union Européenne implique le choix de certaines valeurs, mais elle ne dicte pas quelle doit être la structure d'une institution de savoir telle que l'université. Coordination du ministère ou autonomie, et à quel degré ?

L'éducation se situe en dehors de la subsidiarité, au cœur même des politiques nationales – en Europe de l'Est du moins. Ces politiques sont donc un premier critère dont il faut tenir compte. En second lieu, la facilité ou la difficulté qu'il y a à mettre en place certaines structures est un critère important de choix, qui exclut les solutions par trop utopiques. Troisièmement, la nécessité d'allouer des ressources pour la réforme de la recherche et des universités fait qu'une solution optimale tienne compte des moyens existants. La dimension temporelle introduit une autre catégorie de considérations, car on peut se demander quelles fluctuations interviendront dans le milieu social et à quel horizon temporel on peut vraisemblablement situer les changements désirés. Car selon Peter Drucker, le gourou du management, l'université traditionnelle disparaîtra, étant trop rigide, et sera remplacée à l'avenir par un marché libre des diplômes, où l'enseignement à distance aura une place prédominante (Lenzner et Johnson, 1997). Même en ignorant cet avenir possible, on a encore à choisir entre différents modèles.

Regarder vers l'Europe ? On penche en faveur d'un oui parce que c'est un choix plus facile, conforme aux attentes et aux traditions, et aussi parce que l'union politique facilite les liens et fournit des moyens qui ne sont pas négligeables. D'autre part, on pourrait répondre par la négative si l'on songe qu'il n'existe pas encore un modèle unique d'université européenne et qu'on risque de s'embrouiller dans un méli-mélo composé des différentes solutions nationales ; un autre argument c'est que l'université européenne n'apparaît pas comme un repère absolu de performance, étant assez médiocrement représentée dans le classement des 500 premiers établissements du monde<sup>4</sup>.

Regarder vers les États-Unis ? En faveur de cette option se prononcent tous ceux pour qui l'important est la domination catégorique des 125 premières universités américaines dans la recherche scientifique de pointe. Cependant, ce n'est pas le modèle américain qui entreprend cette recherche, mais les chercheurs eux-mêmes, et ceux-ci proviennent, dans une proportion notable, des pays européens et asiatiques. Pour intégrer, on pourrait dire que n'importe quel modèle capable d'attirer les chercheurs les plus productifs du monde entier obtiendrait les mêmes résultats, pour peu qu'il n'essayât pas de leur mettre des bâtons dans les roues une fois embauchés. Les deux ingrédients essentiels du système américain seraient donc un niveau exceptionnel des ressources disponibles et un certain degré d'autonomie laissé aux départements. Encore faut-il le savoir-faire américain, pour éviter des dépenses incontrôlables sans grands effets

---

<sup>4</sup> Le classement des 500 premières universités du monde, entrepris par l'université Jiao Tong de Shanghai (<http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>) a fait couler beaucoup d'encre. C'est une extension mondiale du classement Lombardi des universités américaines (<http://thecenter.ufl.edu/research2004.html>).

apparents. Les universités publiques américaines sont la propriété de l'État, mais leur gestion est confiée à des corporations privées, dirigées par les *regents*. Contre le système américain, en plus des nombreuses différences (Alesina, 2001) parle le fait qu'on ne peut pas transporter en Europe, tels quels, ses fondements, qui dépendent du contrat de travail temporaire. Comme on sait, l'université américaine est bâtie sur une distinction entre le contrat définitif (*tenure*) et le contrat temporaire (*non-tenure*). Or, en Europe, malgré certains exemples notables du contraire, comme les ATER en France, la sécurité du travail est la règle et les contrats à durée déterminée ne peuvent être conclus pour des activités normales et permanentes de l'établissement, ni pour une durée supérieure à deux ans. La compétitivité américaine est liée à l'insécurité du travail. Un autre argument qui discrédite le réalisme de l'option américaine, c'est qu'aux États-Unis, une partie importante des financements universitaires provient du secteur privé, phénomène essentiellement étranger à la culture européenne.

Regarder ailleurs ? L'option n'est pas exclue, surtout si cet ailleurs s'appelle le Japon, où l'université a reçu, par un paquet concerté de lois, un statut intermédiaire entre la corporation et l'établissement public, avec des effets attendus sur la compétitivité (Tabata, 2005 ; Miyoshi, 2000b). Mais le modèle universitaire australien ou celui coréen présentent eux aussi des avantages qu'il serait dommageable d'ignorer.

### **Savoir, vouloir, avoir**

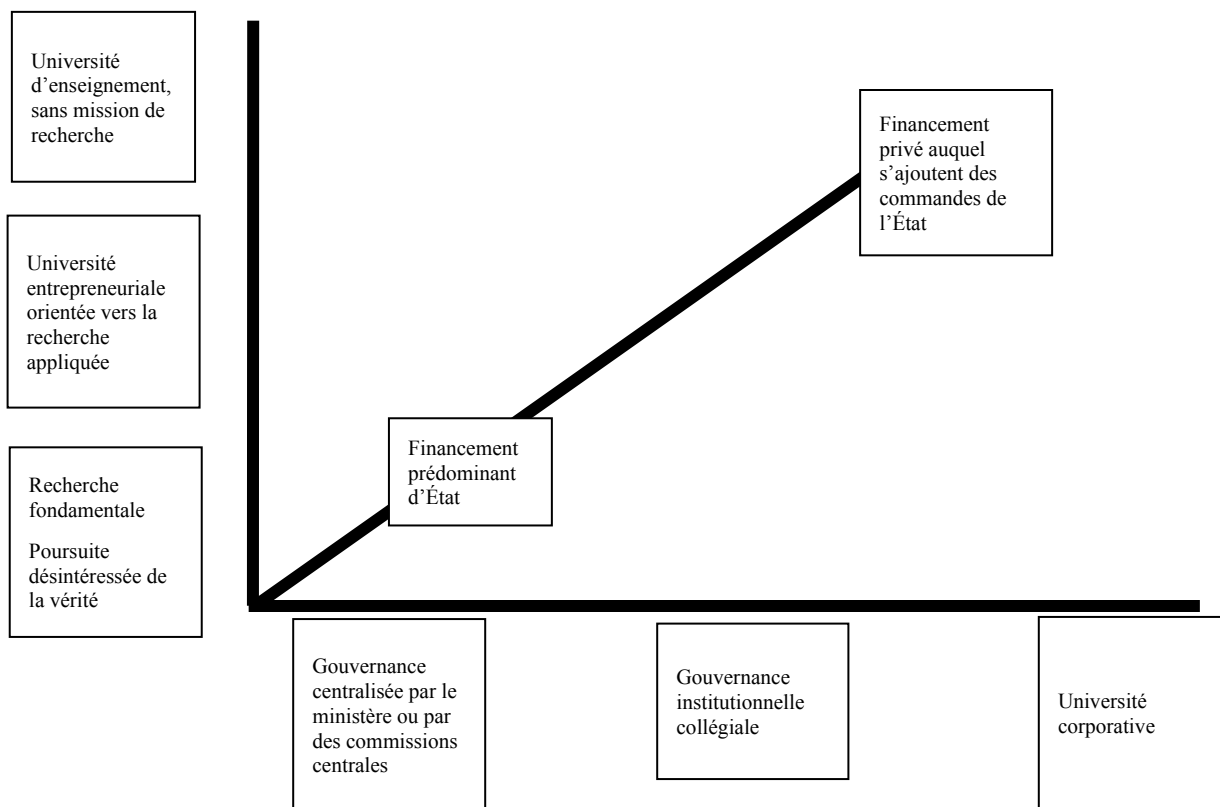
On pourrait essayer de simplifier cette confusion des choix stratégiques en proposant trois axes majeurs sur lesquels se définissent les principales options de nos établissements. Ces options ne sont pas nationales ou géopolitiques. Dans un même pays ou région géographique on peut trouver des types assez diversifiés d'établissements. On peut imaginer un système d'enseignement supérieur où chaque institution est unique, en fonction de ses choix académiques, de sa position géographique, de son projet sociétal, etc.

Le premier axe est celui de la mission. De ce point de vue, l'université peut, à la limite, choisir de se concevoir comme une sorte d'école supérieure qui donne en 3 ans une formation générale (la *general education* américaine, avec un degré de spécialisation), en pourvoyant ses diplômés d'un solide bon sens, de qualités morales et d'idées pratiques qui leur serviront dans le monde de l'emploi. À l'autre bout, l'établissement, tel l'Université de Princeton, se met au service du progrès de la connaissance humaine, et distribue ses ressources, obtenues par la générosité de donateurs désintéressés, en fonction des demandes d'une recherche de pointe, sachant que la découverte scientifique ne saurait se programmer. Entre les deux, l'université entrepreneuriale préconisée par Burton Clarke (1998) tire ses ressources en bonne partie de la recherche appliquée, notamment de ses brevets et de ses *spin-offs*. C'est un fait que l'apprentissage tend à se transformer en un échange de biens intellectuels, selon le modèle commercial des biens matériels (Miyoshi, 2000a), quoique l'échelle à laquelle aurait lieu cette transformation soit sujette à discussion. Un établissement traditionnel avec de nombreux départements de sciences sociales et humaines sera toujours tenté, au moins de manière fantasmagique, par l'exemple princetonien, tandis qu'une institution technique penchera en faveur du modèle entrepreneurial. Néanmoins, l'université de Columbia a fait 86 millions de dollars en 1999, en passant des accords sur l'exploitation de 117 brevets (Kroeber 2000). L'Université de Californie exploite 1200 brevets (Atkinson, 1996).

Le second axe est celui de la gouvernance. L'université d'État, du type français, est plus qu'un établissement public, elle est essentiellement régie par le ministère qui distribue les postes et détermine les structures. La masse salariale est à la charge du ministère, tandis que l'université elle-même ne s'occupe que du reste des dépenses. Une autre variante c'est que l'État gouverne le système des universités publiques par l'entremise de diverses commissions ou *buffer organisations*. Aux États-Unis il existe des « systèmes universitaires », composés de toutes les universités d'un État de l'Union, régies par une seule commission de *regents*. Plus loin dans la typologie, l'université corporative, dirigée par un P.d.g., poursuit le profit de ses actionnaires et, se centrant sur le développement de la carrière de ses « clients », ne donnera que le minimum nécessaire d'enseignements de science fondamentale ou qu'une initiation très

liminaire aux disciplines humaines. Entre ces variantes, un établissement peut tenter de mener sa barque en gardant une direction collégiale, sans mépriser les subsides, ni publics ni privés.

Le troisième axe est celui du financement. L'État assume, mais il gère mal ses obligations. Aux États-Unis, certaines universités publiques ont augmenté leurs frais de scolarité de manière assez brutale. L'Université de Virginie est passée d'un partage des coûts étudiant-État en proportion de 23%-77%, en 2002, à la formule 36%-64% en 2004. En Europe, les financements privés sont difficilement accessibles. Sans une réforme législative qui mette les entreprises devant une obligation de recherche et qui crée ce qu'on appelle une « triple hélice » (universités, gouvernement, industrie – Martin et Etzkowitz, 2000 ; Levin, 2004), ce volet du processus de Lisbonne est certainement clos, au plus grand dam du développement technologique et scientifique. En effet, les universités doivent se montrer capables de développer des activités industrielles, tandis que l'industrie offre ses propres programmes de formation, et le gouvernement dirige et finance la recherche. Il faut que ces trois instances se relaient pour assurer un développement flexible et adaptable. Sinon, la recherche de pointe risque de se transporter dans les grandes corporations. Le budget d'Intel est d'ailleurs 5 fois supérieur à celui du CNRS. La naissance d'une université de masse produit nécessairement des pôles de savoir extérieurs à l'institution académique, parce que ses meilleurs diplômés ne seront pas tous absorbés à l'intérieur, et ils trouveront un emploi dans la recherche à plein temps (le Mode 2 de production des connaissances de Gibbons, 1994). La recherche appliquée, transdisciplinaire, domine le marché, tandis que la recherche fondamentale dans les disciplines traditionnelles trouve son dernier refuge dans les universités. Si l'on veut transposer ces modes flexibles sur l'axe du financement, on aura à une extrémité des financements centralisés de l'État, rigides et hyperprotectifs, et à l'autre un financement privé poursuivant le profit à court ou moyen terme. Entre les deux, l'université se construit une stratégie de réseaux et de consortia afin de sacrifier le moins possible à ses puissants partenaires.



Ce schéma a pour raison d'être de nous montrer de façon intuitive que nous ne pouvons pas avoir en même temps dans un établissement un peu de corporatisme, avec un peu de recherche fondamentale et un peu de financement public. Il faut se faire une raison. Soit l'État pourvoit aux charges de personnel, soit il s'en désintéresse complètement. Le pire, c'est qu'il continue à « protéger » les salariés en dictant des schémas de rétribution qui ne correspondent à aucune rationalité économique. Il se fera alors le fossoyeur des universités publiques, en sacrifiant tout objectif de développement durable aux promesses populistes. Un établissement qui alloue plus de deux tiers de son budget aux salaires des enseignants ne peut soutenir aucune initiative viable et durable.

D'autre part, les fonds de l'État allant aux universités sont partout en baisse, sauf peut-être à Singapour. Les États de Virginie, Illinois, Arizona, Florida, Californie ont décidé d'allouer moins d'argent à l'enseignement supérieur. L'État du Colorado a introduit un système de vouchers qui élimine complètement les universités en tant que destinataires d'allocations. Sur l'ensemble de l'Union, 22 États ont entrepris des réformes qui visent à une centralisation au niveau de l'État des structures de direction des universités. La centralisation a comme effet généralement un regroupement des établissements, et aujourd'hui 75% des étudiants américains vivent dans un campus qui a fait l'objet d'une fusion ou absorption. D'autres effets de la centralisation sont la baisse des droits de scolarité et la croissance du nombre des enseignants à contrat définitif. Mais quand le niveau de régulation est élevé, le financement de la part de l'État, ainsi que les revenus des universités diminuent avec un bel ensemble (Knott et Payne, 2004).

En termes de mission, on peut se poser tout franchement la question si un enseignement qui ne comporte aucune dimension recherche peut encore se targuer d'appartenir au niveau universitaire. La distinction américaine entre *teaching professor* et *research professor* (v. Frost et Teodorescu, 2001) ne convainc pas un public averti, du moins en Europe. Mais la situation actuelle dans les universités de prestige, où les résultats enregistrés dans une recherche que les étudiants ne peuvent pas comprendre, décident exclusivement de la carrière du professeur qui est censé les former, n'est pas plus satisfaisante. Bien des établissements recherchent une solution qui va dans la direction de poids sélectifs accordés aux trois dimensions – recherche, enseignement, service – de l'activité d'un universitaire. Ces poids peuvent permettre certaines compensations entre les trois dimensions, mais il s'agira de compensations et non de substitutions, car autrement il y aurait simplement changement de rôle : simple chercheur, simple enseignant, simple employé d'administration. D'autre part, ce qu'un enseignant contribue à son école en termes de ressources attirées (contrats de recherche, étudiants payants) ne peut non plus prévaloir sur les critères traditionnels qui viennent d'être énumérés, afin de ne pas tomber dans ce que Ortega y Gasset (1993) dénonçait comme « la barbarie du spécialiste » : la dictature des intérêts particuliers et des disciplines étroites sur la formation générale des jeunes, qui devrait viser des buts liés au développement de la personne humaine et de sa liberté intellectuelle. Les politiques institutionnelles, cherchant à s'adapter à l'environnement social, ne doivent non plus permettre une sorte d'« évolution des espèces » universitaires qui conduirait à des expérimentations institutionnelles menées aux dépens des étudiants par des entrepreneurs à la recherche du profit. Et il ne faut pas oublier que c'est grâce à l'autonomie que l'on ait pu dire qu'« il n'y a aucune institution qui ait plus contribué au succès intellectuel, économique et sociopolitique des Etats-Unis entre 1890 et 1990 que l'Université américaine » (Kroeber 2000).

En termes de gouvernance, la « république du savoir » qu'est censée être une université n'est qu'un mythe. Tout ce qui rapproche nos établissements des démocraties, c'est le suffrage des départements. Mais la démocratie universitaire est bien plus imparfaite que la démocratie politique, à cause des petits effectifs, des proximités et des interdépendances, pour ne pas dire des collusions. Elle ressemble plutôt aux « anciennes démocraties des Pays-Bas » qu'étaient les communes médiévales décrites par Henri Pirenne (1910). L'université a un caractère associatif et professionnel qui rappelle bien les corporations du Moyen Âge.

Mais si l'université veut rassembler des esprits puissants qui pensent d'une façon originale et qui n'ont pas peur d'appliquer leurs idées et de les faire connaître, elle doit placer la recherche au premier

rang et par voie de conséquence accorder à ses chercheurs la liberté de s'auto-organiser. La grandeur de l'université à toutes les époques, c'est sans aucun doute la direction collégiale. Cependant, le problème avec la direction collégiale c'est qu'elle s'exprime par des personnes qui n'ont aucune formation professionnelle – qui sont, en un (vilain) mot, des amateurs. Dès qu'un doyen se forme tant soit peu au métier, il commence à voir les choses en gestionnaire et ses collègues se disent qu'il a trop siégé à la tête de sa faculté. En termes de gestion, la direction collégiale avec les divers comités qui défendent leurs privilèges traditionnels est tout simplement une mauvaise solution. Cependant, dans l'université, à un certain niveau du moins, il se peut qu'il n'y ait pas d'autre issue (Herdlein, 2005). Comme la démocratie politique dans la gestion des sociétés, la direction collégiale pourrait être la moins horrible des catastrophes possibles en matière de gestion universitaire. La raison en est que l'université travaille dans le créatif. Les individus créatifs nécessitent un certain degré de liberté et de non-conformisme pour rester productifs. Une organisation plus serrée, sans libre jeu, aurait pour effet que toutes les personnalités remarquables iraient chercher leur inspiration ailleurs.

### **Le dilemme des universités roumaines**

En Roumanie il y a 56 universités publiques et 32 privées qui sont accréditées aux termes de la loi. Il existe également 23 autres établissements privés autorisés provisoirement. Les évolutions démographiques laissent présager une baisse importante des effectifs des classes d'âge. Dans ces conditions, il faut examiner si l'offre de formation supérieure n'est pas excédentaire, vu que la France, avec une population trois fois supérieure, a moins d'universités.

Le taux d'accès à l'enseignement supérieur (nombre d'étudiants par rapport au nombre des bacheliers de l'année précédente) a été en Roumanie de 72,3% en 2004/2005. La moyenne des pays de l'OCDE était de 53% en 2005. Cependant, l'étudiant roumain, gâté sur le plan de l'offre pédagogique quantitative, a tendance à s'inscrire dans plusieurs programmes d'études à la fois. Le nombre des étudiants immatriculés (aux environs de 600.000) est donc très probablement supérieur au nombre des personnes qui font des études universitaires. Seuls 27% des jeunes de 23 ans ayant suivi les cours des universités sont entrés en possession de leurs diplômes en 2003, avec une dominance des filles (33,7%) sur les garçons (22%). En comparaison avec la France, où 54% des licences étaient obtenues au bout de 3 ans en la même année, le système roumain est donc bien moins efficace que le système français, si l'on s'en tient à ces deux chiffres. En France, 38,2% des membres d'une classe d'âge sont titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur. La moyenne OCDE est de 16%. Nous n'avons pas pu obtenir ces chiffres pour la Roumanie, mais ils seraient sans doute différents selon la tranche d'âge. Les générations antérieures aux bacheliers de 1990 avaient beaucoup moins de chances d'entrer à l'université. Cependant, le poids du nombre des étudiants dans l'effectif total des classes d'âge correspondantes est de 42,2%. Le taux d'abandon reste trop élevé, étant donné que la durée moyenne de fréquentation de l'enseignement supérieur a été en 2004/2005 de 1,3 seulement (Ministerul Educației și Cercetării, 2005).

Par conséquent, si le système universitaire roumain jouit aujourd'hui d'une relative abondance d'étudiants (malgré la baisse du financement par étudiant), il peut s'attendre pour l'avenir à un renversement de situation : moins d'étudiants, mieux financés par l'État. Les autorités n'auront pas grand-peine à payer davantage, car elles allouent présentement moins de 4% du PNB à l'éducation. Mais la chute des effectifs entraînera des effets darwiniens sur les universités. D'abord elles redoubleront d'efforts dans la compétition qui les oppose déjà. L'exigence aux examens risque de prendre un coup dur. Une guerre des surenchères aura lieu, ponctuée d'alliances ou fusions d'établissements et de partenariats « stratégiques » avec le privé.

Pour une université qui vise à privilégier la recherche, le climat s'annonce inclément. Si elle tient à garder son identité, deux routes sont possibles : soit une insertion ferme dans un réseau de partenariats européens, de recherche d'abord, mais d'enseignement aussi (cf. Saffu, 2000), soit une option vers la

recherche appliquée dans l'industrie. Dans les deux cas, les contraintes administratives qui pèseront sur les enseignants seront redoutables.

Le secret de Polichinelle, dans le monde académique, c'est que la liberté académique est abolie subrepticement, par des mesures qui se revendiquent de la rationalité économique. On ne le rappellera jamais assez, la liberté académique consiste à enseigner tout ce qu'on trouve digne d'attention dans la recherche de la vérité. Le gouvernement Thatcher a été déterminé par le lobby des universités britanniques à introduire dans la loi de l'éducation une clause spéciale protégeant la liberté académique. Dans les termes de la loi anglaise, les enseignants anglais seront « libres, entre les limites définies par la loi, d'interroger et de mettre à l'épreuve le savoir accepté, de proposer des idées nouvelles, des opinions controversées ou impopulaires, sans être menacés de perdre leurs emplois ou les privilèges qu'ils pourraient avoir dans leurs établissements » (Dickson, 1988). Cependant, chaque semestre cette clause est bafouée au nom de l'efficacité. Les administrateurs académiques ont coutume de donner pour exemples de programmes d'étude sans aucun attrait pour la jeunesse les études classiques, ou médiévales. Le noyau de l'université traditionnelle est abandonné. Nous assistons à une technologisation de l'enseignement tertiaire, qui a commencé à la Révolution Française, et à la transformation de l'éducation en une marchandise.

L'université est le seul endroit où un responsable peut souvent dire « je ne sais pas » et continuer à être respecté – précisément parce qu'il peut se permettre d'être intellectuellement honnête. Son boulot n'est pas en danger s'il s'occupe d'un projet qui dure vingt ans et bute sur un échec (quitte peut-être à ouvrir la voie au succès d'un autre chercheur cinquante ans plus tard) (Fludernik, 2005). La rationalité économique peut être appliquée à l'université, seulement pour être exacte elle doit se percevoir à l'échelle des politiques : dix ans, un demi-siècle. Pour Adam Smith, l'éducation est la génération du capital humain, et sa raison économique est éminente. Quand une politique d'ensemble change, on prend un risque, et on ne sait pas si c'est pour le meilleur ou pour le pire. Autre chose sont les contraintes financières, auxquelles aucun être mortel n'échappe. Les départements doivent se soumettre aux contraintes financières, et les gouvernements doivent suivre la rationalité économique. Et cette rationalité nous dit que l'éducation est un investissement qui paie à longue échéance, en termes de développement, pour la nation tout entière. Or, la bonne éducation est obtenue sous le signe de la vérité et de l'honnêteté. Que l'étude de l'histoire, de la philosophie ou de l'art antique soit une perte de temps, ce n'est pas vrai, même au XXI<sup>e</sup> siècle (Miyoshi, 2000a ; Hohendahl, 2005), et il n'est pas honnête de promouvoir des idées fausses. Les gouvernements abandonnent aujourd'hui l'enseignement supérieur aux aléas d'un marché tempétueux, sans souci pour la liberté académique ; c'est une décision politique, mais il est indécent d'apporter en sa faveur de prétendus arguments, comme si la marchandisation de l'éducation était fondée sur des vérités scientifiques.

À son tour, le financement de la recherche tend à se concentrer sur des « priorités », à savoir sur la recherche appliquée. La National Science Foundation, aux États-Unis, a abandonné un système d'évaluation qui donnait la place centrale à la *peer review*, pour s'adresser au Congrès afin d'obtenir des directions de recherche. Ainsi l'État prend en main les rênes de la science, qu'il instrumentalise de plus en plus. Les effets de la recherche fondamentale se produisent à long terme, et de façon radicale ; ceux de la recherche appliquée sont plus prévisibles, se perçoivent assez vite mais ne changent pas grand-chose dans les idées. La centralisation des décisions portant sur le financement de la recherche risque donc de ralentir le pas du développement (Stigler, 1998). En Europe les plans de recherche ont déjà défini des « priorités » qui sont mises en place à l'insu d'un grand nombre d'universitaires.

Il n'est donc pas illogique de dire que l'âge d'or de l'université ait pu très bien avoir été, comme l'ont soutenu Noam Chomsky et Rebecca S. Lowen, la guerre froide. Du côté américain, la guerre se faisait avec la technologie, qui était conçue dans les universités (Engerman 2003, Kroeber 2000). Du côté du pacte de Varsovie, la guerre se faisait davantage avec l'idéologie, qui, quoiqu'elle fût dictée par le parti, se forgeait et se mettait en forme toujours dans les universités. Mais si les établissements techniques attiraient l'essentiel des fonds publics du tertiaire dans les pays socialistes, les sciences sociales et humaines « non-engagées » pouvaient encore trouver des asiles dans les recoins des organigrammes, ce



qui aujourd'hui semble de plus en plus difficile. Lorsque le plan de l'université globale virtuelle, élaboré par les universités de Michigan, Californie-Berkeley et Columbia, en coopération avec Time-Warner et Walt Disney Company, sera mené à terme, et que le projet des « diplômes globaux » deviendra une réalité, peu de place restera pour les universités nationales des petits pays (Miyoshi 2000b).

Il faut d'autre part tenir compte des arguments des critiques de l'université, qui ont une chance de mettre de leur côté précisément les étudiants, actuels ou potentiels, et cela risque de nous laisser au chômage. Nul adulte normalement constitué, s'il a la liberté de choix, ne trouvera intelligent de quitter la maison pour passer des heures à écouter un professeur qui lui récite un texte par ailleurs imprimé dans un livre qui coûte 16 euros (Lenzner et Johnson, 1997 ; Gubernik, 1997). Tout consommateur d'un produit éducationnel, mis en situation de décider de manière responsable, définira des conditions à son apprentissage qui ne seront pas trop éloignées des suivantes :

- que le programme d'études mène à un projet de carrière précis ;
- qu'il y ait une insertion professionnelle progressive sous forme de stages corrélés avec les contenus des enseignements (ce qui vaut aussi bien pour la recherche) ;
- qu'il y ait, en plus des cours, une variété de travaux dont certains impliquent une participation active de l'étudiant et un certain degré d'autonomie de sa part, pour qu'il puisse prendre confiance dans ses propres capacités et vérifier son apprentissage ;
- qu'une dimension de flexibilité institutionnelle permette à l'étudiant d'adapter dans une certaine mesure le programme à ses besoins, en termes d'horaires, de nombre d'heures, et de types d'interactions (par exemple, à travers un système de validation des acquis).

Il se peut que la croyance des universitaires à leur propre efficacité soit faible, et que cela entraîne une perception critique de la part du public. Comme on sait, la théorie d'Albert Bandura dit qu'une personne est plus efficace si elle a une idée supérieure de sa propre efficacité. Dans ces conditions, la remarquable caractéristique « autopoïétique » des universités, excluant une coopération avec d'autres secteurs de la société dans un apprentissage mutuel (Levin, 2004), apparaît comme la principale cause de l'inefficacité perçue.

Cependant dans la mesure où les critiques traditionnelles de l'institution universitaire, d'Adam Smith à John Stuart Mill, ou celle, beaucoup plus radicale, de Nietzsche, ont raison, elles ne visent nullement l'abandon, mais la réforme des établissements. Aujourd'hui, le mouvement vers l'autonomie institutionnelle promet de faire des hémicycles moins des temples que des halles de production (v. par exemple Atkinson, 1996). Il se peut que dans une mesure croissante, les enseignants et les administrateurs des universités soient pareils aux employés d'une corporation (Lin, 2002). Il se peut aussi qu'une cure d'efficacité profite au renouvellement d'établissements gravement affectés par l'indifférence et l'inertie. Pourtant, définir l'éducation comme un service et l'ouvrir sans plus à un libre marché, sans garde-fous, c'est aller trop loin dans la myopie politique.

Arracher aujourd'hui les universités à la continuité d'un statut qui a montré ses bénéfices par le développement accéléré des deux derniers siècles, et qui ne contraint pas l'université à une efficacité économique immédiate, risque donc, en Roumanie comme ailleurs, d'avoir comme effet une baisse spectaculaire de la qualité de l'éducation. Les coupables, dans notre cas, ne seraient pas les prophètes, mais les responsables politiques. Ils doivent mettre en place dans les universités les instruments de la gestion corporative et les mécanismes de la « triple hélice » (Levin, 2004), avant de corporatiser l'enseignement supérieur.

## **Conclusions**

Le moment est venu pour les pays d'Europe de l'Est qui attendent l'entrée dans l'Union Européenne de prendre des décisions plus courageuses. Maintenir les universités publiques à l'abri, sous le couvert

confortable des financements garantis par l'État, mais perpétuellement médiocres, signifie les condamner à une décadence qui a déjà commencé, si elle n'est pas irréversible. En effet nous vivons une transformation si radicale que ce peut être la fin des universités, comme le pense Bill Readings (Readings, 1995). S'il est vrai que dans une mesure la vie des disciplines universitaires a perdu la référence à la réalité de la société dont elles font partie et qu'elles sont censées servir, qui nous garantit que l'université livrée à des bureaucrates ne verra ceux-ci perdre à leur tour cette référence et se confiner dans un discours autiste ?

Livrer les établissements d'enseignement supérieur, sur un libre marché concurrentiel, à la compétition pour les fonds gouvernementaux, de plain-pied avec les compagnies éducationnelles qui font du profit, les firmes de recherche privées, et les entrepreneurs industriels, c'est faire des universités la proie facile d'organisations beaucoup plus dynamiques, incomparablement plus argentées, et qui sous couvert de partenariats public-privé auront vite fait de croquer tout ce que les universités offrent d'intéressant comme idées et ressources humaines, en abandonnant ensuite les restes.

Ni la fausse sécurité sans aucune occasion de mesurer ses forces, ni un combat sans espoir contre un ennemi mieux armé et plus habitué aux stratagèmes de guerre, ne constituent de la part des ministères des décisions sages à prendre dans le cas des universités qui leur sont confiées.

Il faut que les gouvernements de l'Europe Orientale, si le programme de Lisbonne garde pour eux une signification quelconque, prennent le temps de dessiner pour les universités des projets plus audacieux, plus proches de la structure corporative, et en même temps mieux à même de justifier un emploi fécond et créatif de l'argent public pour la formation des jeunes et la production de nouvelles connaissances. Il faut que la productivité intellectuelle soit le critère principal pour mesurer les financements des universités. Il faut que des instruments spécifiquement corporatifs, en matière d'organisation, de ressources humaines, de finances et de comptabilité, soient mis à la disposition des universités publiques, si nous ne voulons pas que le denier du contribuable soit dépensé noblement mais inutilement, dans un combat d'arrière-garde mené parmi les ruines, pour le maintien d'un type de production de savoir qui n'intéresse plus personne.

## BIBLIOGRAPHIE

ALESINA, Alberto, Edward Glaeser, Bruce Sacerdote, *Why Doesn't the United States Have a European-Style Welfare State?* Brookings Papers on Economic Activity, 2:2001, pp. 187-277

ATKINSON, Richard C., *Universities and the Knowledge-based Economy: California State Senate Fiscal Retreat*, Transcript of Remarks by President Richard C. Atkinson University of California, Berkeley February 3, 1996, URL : <http://www.ucop.edu/ucophome/pres/comments/senate.html>

CLARK, Burton R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational pathways of transformation*, New York, IAU Press

DICKSON, David, *Law Weakens Tenure, University Autonomy*, Science, Aug 5, 1988, Vol. 241, Iss. 4866; p. 652-653

ENGERMAN, David C., *Rethinking Cold War Universities: Some Recent Histories*, Journal of Cold War Studies - Volume 5, Number 3, Summer 2003, pp. 80-95

FLUDERNIK, Monika, *Threatening the University--The Liberal Arts and the Economization of Culture*, New Literary History - Volume 36, Number 1, Winter 2005, pp. 57-70

FROST, Susan H., Daniel Teodorescu, *Teaching Excellence: How faculty guided change at a research university*, The Review of Higher Education, Summer 2001, vol. 24, No. 4, pp. 397-415

GIBBONS, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schartzman, Peter Scott et Martin Trow, *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science in Contemporary Societies*, London, Thousand Oaks, 1994, 179 p.

GUBERNICK, Lisa, Ashlea Ebeling, *I Got My Degree Through E-mail*, Forbes Magazine, June 16, 1997

HERDLEIN, Richard J., *Compte-rendu de Governance in the Twenty-First Century University: Approaches to Effective Leadership and Strategic Management* Dennis John Gayle, Bhoendradatt Tewarie, and A. Quinton White, Jr., San Francisco: Jossey-Bass, ASHE Higher Education Report, Volume 30, Number 1, 2003, 160 pages, dans *Journal of College Student Development*, March/April 2005, Vol. 46, No 2, pp. 210-212

HOHENDAHL, Peter Uwe, *The Future of the Research Universities and the Fate of the Humanities*, *Cultural Critique* 61, Fall 2005, pp. 1-21

Institut de Statistique de l'UNESCO, *Entry Rates into Lower and Upper Secondary and Tertiary Education*, URL : [http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=6223\\_201&ID2=DO\\_TOPIC](http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=6223_201&ID2=DO_TOPIC)

KNOTT Jack H., A. Abigail Payne, *The Impact of State Governance Structures on Management and Performance of Public Organizations: A Study of Higher Education Institutions*, *Journal of Policy Analysis and Management*, Winter 2004. Vol.23, Iss. 1; pg. 13

KROEBER, Karl, *American Universities: A Personal View*, *boundary*, 2:27, 1, 2000, pp. 135-149

LENZNER Robert, Stephen S. Johnson, *Seeing Things as They Really Are*, Forbes Magazine, 03.10.1997

LEVIN, Morten, *Cross-Boundary Learning Systems -- Integrating Universities, Corporations, and Governmental Institutions in Knowledge Generating Systems*, *Systemic Practice and Action Research*; Jun 2004; 17, 3; pg. 151-160

LIN, Hui-Chao, *Organizational Dynamics and Development*, *Futurics*, St. Paul: 2002. Vol. 26, Iss. 3/4; p. 71 (15 pages)

MARGA, Andrei, *Reforming the Postcommunist University*, *Journal of Democracy - Volume 8*, Number 2, April 1997, pp. 159-167

MARTIN Ben R., Henry Etzkowitz, *The Origin and Evolution of the University Species*, Paper presented at the 'Organisation of Mode 2/Triple Helix Knowledge Production' Workshop held at Goteborg University, 20 October 2000, URL : <http://www.wiwi.uni-marburg.de/Lehrstuehle/VWL/Witheo3/main.html>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Contribution à l'action gouvernementale du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, URL : [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2006/bilan\\_indicateurs\\_sup\\_rech.pdf](ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2006/bilan_indicateurs_sup_rech.pdf)

Ministerul Educației și Cercetării, *Raport asupra stării sistemului național de învățământ – 2005*, URL : <http://www.edu.ro/index.php/genericdocs/3590>

MIYOSHI, Masao, 2000a, *Ivory Tower in Escrow*, *boundary 2 - Volume 27*, Number 1, Spring 2000, pp. 7-50

MIYOSHI, Masao, 2000b, *The University and the "Global" Economy: The Cases of the United States and Japan*, *The South Atlantic Quarterly - Volume 99*, Number 4, Fall 2000, pp. 669-696

ORTEGA Y GASSET, José (1993), *The Revolt of the Masses*, W.W. Norton, New York

PIRENNE, Henri (1910), *Les Anciennes Démocraties des Pays-Bas*, Paris, Ernest Flammarion

READINGS, Bill, *The University Without Culture?* New Literary History - Volume 26, Number 3, Summer 1995, pp. 465-492

SAFFU, Kojo, Aminu Mamman, *Mechanics, Problems and Contributions of Tertiary Strategic Alliances. The case of 22 Australian universities*, Library Consortium Management, 2000.Vol.2, Iss. 2; pg. 44-53

STIGLER, Stephen M., *Competition and the Research Universities*, Daedalus; Fall 1993; 122, 4; pg. 157

TABATA Hirokuni, *The Incorporation and Economic Structural Reform of Japan's National Universities*, Social Science Japan Journal; Apr 2005; 8, 1; pp. 91-102

Ioan Panzaru, 2007



<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/deed.fr>