

# Images et perspectives d'avenir de la politique universitaire suisse

**Un développement à trois voix**

**Mauro Dell'Ambrogio**

**Benedetto Lepori**

**Mauro Martinoni**



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Département fédéral de l'intérieur DFI  
Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER

## Quelques mots sur les auteurs de cette publication

Par l'adoption de l'article constitutionnel sur la formation, le débat sur la meilleure façon de gérer le système universitaire suisse a connu une nouvelle impulsion.

A partir du milieu des années 1990, les trois auteurs de cette publication ont contribué au développement des activités universitaires et de la recherche scientifique au Tessin, domaine qui y était alors quasiment inexistant. Ils ont, entre autres, participé à la fondation de l'Université de la Suisse italienne (USI) et de la Haute école spécialisée de la Suisse italienne (SUPSI). Leurs différentes fonctions les ont amenés à découvrir un système universitaire national, dont la Suisse italienne avait choisi de s'exclure jusque-là. Aujourd'hui, les trois auteurs, au tournant de leur carrière professionnelle respective, ont décidé de mettre en commun leurs réflexions sur ces expériences.

**M**auro Martinoni (MM), pédagogue, a dirigé l'Office des études universitaires du canton du Tessin de 1994 à 2006. Pendant cette période, il a figuré parmi les pionniers de la création et de la mise sur pied concrète d'une politique de l'éducation supérieure et de la recherche scientifique dans ce canton, qui avait alors décidé d'obtenir le statut de «canton universitaire».

**B**enedetto Lepori (BL), spécialiste en politique de la recherche, dirige depuis 1996 le Service de recherche de l'USI et de la SUPSI: un service commun de soutien au développement des activités de recherche dans le canton du Tessin. Récemment, ce chercheur s'est vu confier, par des organes nationaux et internationaux, des mandats d'analyse et d'évaluation dans le domaine de la politique de la recherche.

**M**auro Dell'Ambrogio (MdA), juriste, est depuis janvier 2008 secrétaire d'Etat à l'éducation et à la recherche au sein de la Confédération suisse. Il a occupé le poste de secrétaire général de l'USI (de 1996, année de fondation de l'Université, à 1999), puis celui de directeur de la SUPSI (2003-2007). Dans le cadre de ses fonctions, il a pris part aux efforts nationaux de coordination dans le domaine universitaire.

Cette publication à trois voix ne prétend pas recenser situations et problèmes de façon systématique. Les auteurs présentent les résumés de leur analyse scientifique parallèlement aux paradoxes auxquels ils ont pu être confrontés dans l'exercice de leurs fonctions, et les répartissent comme on accroche le linge blanc et noir à sécher sur une corde à linge. Le présent texte se veut être une tentative de réflexion sur les possibilités réelles et les limites d'intervention politique en matière de formation supérieure et de recherche.

# **Images et perspectives d'avenir de la politique universitaire suisse**

**Un développement à trois voix**

**Mauro Dell'Ambrogio**

**Benedetto Lepori**

**Mauro Martinoni**

Publication en avant-première



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Département fédéral de l'intérieur DFI  
Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER

## Table des matières

<b>Préface : Sait-on gérer la complexité?</b>	<b>5</b>
<b>De quoi parlons-nous ?</b>	<b>9</b>
Une science – plusieurs sciences .....	11
Recherche et enseignement .....	12
Eloge de la différence .....	14
Considérations temporelles .....	16
Titre académique et exercice de la profession .....	17
<b>Un système universitaire, plusieurs cultures, plusieurs acteurs</b>	<b>21</b>
Qui peut enseigner ? .....	23
Acteurs locaux, nationaux et internationaux .....	25
Monde universitaire : confrontation de trois cultures .....	27
Droit aux études et études sous condition .....	28
<b>Stratégies de gouvernement du système</b>	<b>31</b>
Stratégies des institutions universitaires, stratégies de gouvernance du système .....	33
Comment gérer le système ? A quel niveau ? .....	34
Les différents visages de l'autonomie universitaire .....	36
L'autonomie des institutions et la gouvernance du système .....	38
Diriger des projet ou diriger des structures ? .....	39
Définir les différents types d'écoles par leur financement ou par la loi ? .....	42
<b>Qualité et financement</b>	<b>45</b>
Qualité de la recherche et de la formation supérieure .....	47
Comment gérer la qualité ? .....	49
Différents modèles de financement .....	50
<b>La formation supérieure entre Public et Privé</b>	<b>53</b>
Public et Privé .....	55
Le service public et le business de la formation .....	56
Education supérieure : bien public et bien privé .....	58
<b>Centre ou périphérie, concentration ou régionalisation</b>	<b>61</b>
Une politique nationale entre régionalisme et mondialisation .....	63
Concentration, diversité et espaces régionaux .....	65
Couper le gâteau ou faire lever la pâte ? .....	67
<b>Où allons-nous ? En guise de mot de la fin...</b>	<b>69</b>
<b>Qui sommes-nous ? Trois points de vue sur le monde universitaire</b>	<b>70</b>

# Sait-on gérer la complexité?

## Préface de Moreno Bernasconi

Ce n'est pas dans le silence studieux d'une vieille bibliothèque pleine d'incunables que j'ai rencontré les auteurs de cette publication, mais dans l'agitation fébrile d'une *fabbrica* très particulière : les lieux de la dernière-née des universités suisses, l'Université de la Suisse italienne (USI), et de son pendant naturel, la Haute école spécialisée (SUPSI). Si j'ai commencé par utiliser un mot à racine latine plutôt que le mot *chantier* ou *usine*, ce n'est pas par snobisme intellectuel, mais parce que les images qu'évoque cette parole clef de l'histoire de l'architecture permettent de mieux saisir l'idéologie de nos trois auteurs et leur regard sur les défis qui attendent aujourd'hui les universités suisses.

Dans l'histoire de l'architecture, la *fabbrica (usine)* était - en hommage à notre nature la plus noble, celle à laquelle se réfère Hannah Arendt lorsqu'elle définit l'*homo faber* - l'espace ouvert et dynamique gouverné par la synergie entre commanditaires, architectes et maîtres d'ouvrages et dans lequel prenaient forme les grands édifices publics qui s'élevaient en points de référence de la société civile, à commencer par les cathédrales.

L'approche choisie lors de la rédaction de cette publication reflète l'*habitus* de ses auteurs, trois hommes qui ont joué un rôle inestimable dans la conception de l'Université tessinoise et lui ont permis de voir le jour, avant d'aider la Haute école spécialisée à grandir. On ne saurait les apparenter ni à des «*intellectuels visionnaires*», ni à des *grands commis*, qu'on chargerait de mettre en œuvre un projet élaboré en haute sphère et jamais remis en question. Leur travail s'inscrit dans une tradition féconde, bien ancrée dans la région des lacs du sud des Alpes, et ils peuvent à juste titre être qualifiés d'*architectes*. En effet, ils pourraient très bien être les héritiers de ces talentueux et infatigables maîtres-artisans tessinois appelés à construire des palais, des églises et des fortifications pour les plus grandes cours européennes - des artisans qui ont marqué l'histoire de l'architecture par leur *savoir-faire* et leur grand *pragmatisme*, des artisans toujours capables de trouver, au cas par cas, les meilleures solutions à des problèmes complexes.

Dans la droite ligne de ce pragmatisme (dans le sens le plus noble du terme), cette publication ne vise pas à donner une réponse complète et précise à tous les problèmes rencontrés aujourd'hui par «*l'usine*» des études universitaires suisses. Bien plutôt, les auteurs ont le

mérite de soulever avec sérieux et compétence une série de questions clef qu'il faudrait se poser, en matière de politique universitaire suisse, si l'on tend à ce que le système helvétique demeure capable de faire face à une concurrence de plus en plus forte au plan international et continue d'offrir aux jeunes Suisses une formation dont l'excellence soit garantie. Pour traiter ces questions, les auteurs s'appuient sur tout un bagage, une immense expérience acquise grâce à leur participation au processus de création et de développement de la jeune Université de la Suisse italienne (USI) et de la Haute école spécialisée (SUPSI), à des conférences orientant la politique universitaire helvétique et à des réformes internationales. Ainsi, cette publication aborde, entre autres, les questions suivantes : comment créer suffisamment de cursus académico-scientifiques assez pointus pour atteindre les niveaux d'excellence requis par la concurrence internationale, sans pour autant nuire à la diversité des centres de savoir ? Comment concilier tâches inhérentes à l'enseignement et activité scientifique de pointe ? Quel type de sélection faut-il adopter - et à quel degré - dans les études supérieures ? Comment coordonner au mieux les activités des universités cantonales, des écoles polytechniques fédérales et des hautes écoles spécialisées ? Quels modèles de collaboration entre les secteurs publics et privés sont plus prometteurs, et quels sont leurs limites ? Quel type et quel niveau de *gouvernance* adopter dans un système universitaire par définition polycentrique, comme le système suisse ? Comment dépasser les contradictions inhérentes au système ? Comment utiliser l'arme du financement pour favoriser la collaboration ?

Il n'est pas de réponses simples à ces questions, pour autant qu'on tienne compte à la fois de la complexité des problèmes qu'elles soulèvent et de celle du système helvétique. A moins de se persuader - comme certains le font - que la façon dont est articulé le système fédéral suisse dans le domaine de la politique de la formation, de la science et de la recherche n'est qu'un boulet au pied qui freine notre pays et qui l'empêche d'avancer vers un réseau de formations académiques d'excellence.

Qui aspire à l'avènement d'une *gouvernance* très centralisée part en fait de l'idée que la complexité du modèle fédéral (avec ses structures verticales et horizontales) et la relative faiblesse de l'Etat suisse - compensée par le rôle relativement important, en comparaison, de la société civile et de la liberté d'initiative - ne sont plus qu'anachroniques dans le contexte de la mondialisation. J'ai plutôt l'impression que les auteurs de cette publication, en revanche, préfèrent une autre vision des choses : celle d'une optimisation du système fédéral suisse - une optimisation qui bâtit sur la complexité en opérant, où ceci s'impose, les aména-

gements les plus susceptibles d'assouplir ce système, ainsi que de le rendre performant et capable de faire face aux défis actuels.

C'est probablement l'expérience acquise au sein de l'Université de la Suisse italienne qui oriente nos auteurs dans cette direction. En effet, la dernière-née des universités suisses a eu la chance de ne pas voir le jour à l'époque de la toute-puissance du concept de nation, lorsque Etat-nation, science et université étaient trop étroitement liés. Née à l'époque post-nationale de la mondialisation, l'USI n'a pas hérité de cette rigidité, de cette bureaucratie et de cette lenteur pesantes qui caractérisent inévitablement les vénérables institutions nationales (ou cantonales). Elle a pu profiter d'un contexte international intégré, qui rend à la vocation première de l'université toute sa signification. Que veut dire au juste le terme *universitas*, sinon la totalité des échanges entre les différents membres de la communauté scientifique et académique (professeurs, chercheurs et étudiants\*) au-delà de toutes frontières culturelles, linguistiques ou nationales ? Une telle tendance, où qu'elle s'affirme, porte en elle la nécessité d'élaborer un nouveau contrat, plus constructif et plus dynamique, qui redéfinisse les relations entre acteurs publics et privés, tout comme entre ressources publiques et privées. Ce nouveau contexte dont je faisais mention est justement ce qui a permis à l'USI et à la SUPSI de s'insérer progressivement dans un réseau de formation au plan national, transfrontalier et international, une situation dont bénéficient la Suisse italienne et la Suisse toute entière.

Dans ce contexte complexe d'échanges à tous les niveaux, le *principe contractuel* qui imprègne fortement les mécanismes d'administration et de collaboration à l'intérieur de la Confédération helvétique ne représente pas un handicap, mais un avantage. Il s'est en effet développé, dans la culture politique suisse, un *savoir-faire* dans la gestion de systèmes complexes, très utile lorsque d'importantes réformes en matière de coordination et de gestion de la place académo-scientifique suisse sont en vue - à condition, bien sûr, de ne pas se servir de l'invocation du «modèle helvétique» comme d'un bon prétexte pour défendre le plus rétrograde des nationalismes, celui que Denis de Rougemont appelait le «nationalisme cantonal». Cela dit, aucun acteur de la politique universitaire suisse ne pourrait aujourd'hui raisonnablement défendre son petit chez-soi et ne pas s'intégrer dans un réseau fédéral de formation coordonné et perfectionné ; en effet, il perdrait ainsi la possibilité de collaborer (et d'entrer en concurrence) avec les autres centres de savoir au plan international.

---

\* Pour faciliter la lecture du document, le masculin générique est utilisé pour désigner les deux sexes.

Cette approche pragmatique envers les problèmes de la place universitaire suisse est par ailleurs en parfaite harmonie avec celle qu'adopte le chercheur dans son laboratoire, lorsqu'il procède continuellement à des tests et à des vérifications, jusqu'à obtenir le résultat souhaité. Les sciences exactes ne fonctionnent pas comme les idéologies : elles ne peuvent se satisfaire de modèles préfabriqués qu'on applique ensuite, de façon déductive, à la réalité. Dans un laboratoire, on est confronté à la complexité de la matière utilisée ; on procède pragmatiquement, au fil d'innombrables vérifications. Gérer la complexité : tel est le grand défi lancé à la politique universitaire suisse pour ces prochaines années. Pour le relever avec succès, il s'agira non pas de rêver à une simplification de la réalité, mais bien de regarder celle-ci en face tout en faisant preuve d'une grande flexibilité, de façon à pouvoir opter pour les solutions les plus adaptées à la poursuite de cet objectif.



De quoi parlons-nous ?



ENSEIGNEMENT  
THEORIQUE

ENSEIGNEMENT  
PRATIQUE

TITRE  
ACADEMIQUE

EXERCICE DE LA  
PROFESSION

FORMATION  
BREVE

LONGUE  
FORMATION

ENSEIGNEMENT

RECHERCHE



## Une science – plusieurs sciences

(MM)

*Le plan d'études de la célèbre école de médecine de Bagdad prévoyait que les étudiants acquièrent préalablement des connaissances solides en philosophie et en théologie.*

**A**ujourd'hui, il semble étrange qu'il ait un jour fallu étudier la philosophie, et même la théologie, avant d'aborder la médecine.

La division du savoir en disciplines est à la fois une nécessité didactique et la conséquence de la complexité actuelle de la connaissance. Toutefois, il faut bien garder à l'esprit qu'il s'agit d'une division pragmatique et non épistémologique.

Le savoir est complexe par nature. L'interdisciplinarité n'est donc pas quelque chose d'accessoire, mais le résultat d'un effort visant à réunifier ce que les limites de nos instruments cognitifs nous ont obligés à séparer.

Chaque branche d'étude devrait se baser essentiellement sur la conscience des limites des instruments cognitifs à notre disposition, quels qu'ils soient. Étudier, c'est avoir conscience du fait qu'on travaille à partir d'hypothèses, nées dans un environnement épistémologique qui diffère d'une discipline à l'autre. Dans tout domaine, les résultats obtenus sont influencés par cet environnement. Lorsqu'on confronte un savoir à un autre, on tiendra compte de la méthodologie propre à chacun d'entre eux (*id est* de la façon dont les connaissances ont été acquises et du rapport qui prévaut entre méthode et contenu).

On ne saurait parler de formation universitaire sans cette conscience épistémologique, cette distance critique par rapport à notre propre savoir.

Pour toutes ces raisons, il s'agit d'adopter en permanence un comportement de chercheur. Se limiter à la seule transmission du savoir, c'est courir le risque d'embrasser une attitude passive ou dogmatique ; voilà pourquoi la recherche doit être la composante essentielle de la formation universitaire, et l'élément de référence par rapport à la formation professionnelle, fût-ce-t-elle une formation professionnelle très spécialisée.

Introduire une séparation rigide entre la science, la philosophie, la technique et l'art – comme s'il s'agissait de disciplines autonomes ne faisant pas partie d'un tout – résulte en un appauvrissement réciproque. Ceci vaut aussi si on cherche à séparer la recherche de la formation.

Ce risque d'appauvrissement se présente aussi bien lorsqu'on répartit les disciplines entre des instituts universitaires différents que lorsque l'enseignement se concentre trop sur un seul aspect.

Concevoir un «système de formation universitaire», implique également de saisir la complexité structurelle du savoir, et l'impossibilité de pouvoir la comprimer en un modèle tout simple.

## Recherche et enseignement

(BL)

*Recherche et enseignement, deux pôles d'un même aimant...  
Le magnétisme de l'université dépend de cet équilibre.*

**D**epuis le XIXe siècle, le fait d'associer la recherche à l'enseignement universitaire (et vice-versa), tradition initiée par l'Université berlinoise d'Alexander von Humboldt, est considéré comme une caractéristique fondamentale de l'université : cette dernière, contrairement à l'école, ne se limite pas à transmettre des connaissances déjà bien établies, mais enseigne des compétences et des méthodologies de recherche. Le modèle d'enseignement change : il ne s'agit plus d'enseignement frontal, mais du fait que les élèves s'approprient le savoir et apprennent à mener des recherches aux côtés de leur professeur ; à la fin de leurs études, ils devraient pouvoir se mettre, dans une certaine mesure, sur un pied d'égalité avec ce dernier. La poursuite de cet idéal a conduit à l'avènement du professeur-chercheur, qui mène les deux activités en parallèle, touchant une rémunération globale ; ainsi, il n'existe pas de délimitation claire entre ces deux rôles, ni une saisie systématique du temps que le professeur-chercheur consacre à chacune de ces activités.

Par le passé non plus, la réalité n'a probablement jamais tout à fait correspondu à cet idéal. Toutefois, il est certain que l'évolution traversée par le système universitaire au cours des dernières décennies a conduit à ce qu'on reconsidère la question en profondeur.

En premier lieu, parlons de l'incroyable expansion qu'a connue la formation supérieure : il y a quelques dizaines d'années, obtenir un titre universitaire était le privilège de l'élite sociale et culturelle ; aujourd'hui, entre le tiers et la moitié des jeunes gens appartenant à une certaine classe d'âge font des études. Cela étant, la formation redevient plus «scolaire», du moins dans les domaines qui attirent un grand nombre d'étudiants, et la population estudiantine s'intéres-

se davantage à une formation qui prépare directement à entrer dans le monde du travail qu'à la culture et à la recherche. Le fait que la formation supérieure s'oriente davantage vers une formation professionnelle – et qu'elle intègre de nombreux cursus typiquement pratiques, notamment dans le domaine de la santé – a conduit à un développement accru de contenus portés plus sur la pratique (l'enseignement appliqué) et à une réduction de la formation théorique. Enfin, si la recherche a évolué, un professeur peut être bon et ne pas avoir forcément les compétences nécessaires pour mener des recherches ; surtout, les chercheurs se spécialisent de plus en plus et sont ainsi toujours moins en mesure d'enseigner des notions générales telles que requises dans les cours de base. On tend donc à différer l'association enseignement et recherche jusqu'à des cycles plus avancés, notamment jusqu'au doctorat, devenu pour ainsi dire la porte d'entrée par référence vers le monde de la recherche. Et la différence entre les professeurs qui mènent leur propre recherche et ceux qui suivent les évolutions scientifiques se fait de plus en plus marquée. En Suisse, cette tendance est particulièrement flagrante dans les hautes écoles spécialisées ; néanmoins, elle est également présente dans les universités, et on la verra certainement s'accroître dans les années à venir.

Quant aux structures opérationnelles, on constate aussi une certaine séparation entre enseignement et recherche. Les pays anglo-saxons ont déjà choisi de distinguer institutionnellement ces deux options : la recherche se fait dans un certain nombre d'universités d'élite, tandis que les autres universités se concentrent sur la formation (et envoient ensuite leurs meilleurs diplômés dans les universités les plus réputées). Sur le continent européen, par contre, on tend plutôt à séparer la *gestion* de l'enseignement (confiée aux facultés) de celle de la recherche (confiée aux instituts et aux laboratoires), mais en gardant la même institution, afin de profiter au mieux des synergies qui peuvent naître d'une telle cohabitation.

Le besoin d'entretenir, d'une façon ou d'une autre, des liens entre enseignement et recherche au niveau universitaire n'est pas remis en question. On ne conteste pas non plus la nécessité de faire bénéficier la formation des résultats de la recherche. C'est bien plutôt la façon de les mettre en relation qui est au centre des débats et qui donne lieu à des choix différents (selon le pays, le niveau de formation ou l'institution). Il n'existe pas de solutions applicables dans toutes les situations. Il faut chercher la meilleure manière d'associer enseignement et recherche, ainsi que la meilleure forme d'organisation possible, au cas par cas. Comme il est nécessaire, bien entendu, de tenir compte de tous les objectifs et exigences en jeu : la qualité de la recherche, la qualité de la formation, ses objectifs et les compétences requises, mais aussi les ressources disponibles.

## Eloge de la différence

(MM)

*On apprend avec la tête, avec les mains et avec le cœur.  
La tête apprend vite : une théorie philosophique, une règle mathématique...  
Les mains ont besoin de plus de temps : jouer du violon, travailler le bois...  
Le cœur a besoin d'une vie : savoir écouter, apprivoiser les émotions,  
accepter ses propres zones d'ombre...  
On parlera de musique plus rapidement qu'on saura en jouer.*

**I**l n'est pas possible d'enseigner directement : enseigner est l'art de mettre l'étudiant en situation d'apprendre.

Le fait d'apprendre – à n'importe quel niveau, du plus bas au plus haut – n'est pas un processus unitaire.

Il n'y a pas qu'un seul *mode* d'apprentissage.

Dans chaque processus d'apprentissage, il faut prendre en compte contexte et contenus.

On peut apprendre des règles, des méthodes, des contenus.

On peut apprendre à voir le monde différemment, pour pouvoir réaliser une œuvre d'art ou construire une nouvelle cathédrale.

On peut apprendre à réunir agilité manuelle, sensibilité et culture pour jouer merveilleusement bien du violon.

On peut apprendre à développer sa capacité d'écoute pour pouvoir engager un dialogue avec l'autre.

La tête, les mains, les sens et les émotions sont toujours présents dans les processus d'apprentissage, même si dans des proportions différentes.

Il n'y a pas qu'un seul *lieu* d'apprentissage.

On peut apprendre en suivant des cours et des séminaires à l'université : l'admiration qu'on nourrit pour les compétences du professeur encourage à approfondir même les points les plus difficiles.

On peut apprendre dans un laboratoire, en pratiquant la recherche fondamentale ou appliquée : collaborer avec des spécialistes actifs dans le domaine permet d'envisager les connaissances théoriques sous un angle différent.

On peut apprendre en situation professionnelle, aux côtés de spécialistes. Par le passé, les élèves des grands peintres se rendaient chaque jour à l'atelier de leur maître pour se per-

fectionner au contact de celui-ci : un lent apprentissage, placé sous le signe de l'humilité et de la persévérance.

Il n'y a pas qu'un seul *temps* d'apprentissage.

Il y a un temps d'apprentissage intense et condensé au début des études, et il faut être étudiant à plein temps pour apprendre les bases méthodologiques et scientifiques.

Il y a un temps d'apprentissage plus souple pour la formation continue, où l'on navigue entre le lieu de travail et le lieu de formation.

Et il y a un temps d'apprentissage infini quand il s'agit de découvrir qui on est.

Cette mosaïque de modes, de lieux et de temps différents a toujours été représentée auprès de l'université traditionnelle : ainsi, la médecine s'apprend au travers des cours, des moments passés en laboratoire, de l'expérience clinique au chevet des patients, d'une formation de base et d'une spécialisation. Bien sûr, cette structure complexe et différenciée de l'apprentissage n'est pas si prononcée dans toutes les disciplines. Dans les sciences humaines et sociales, ces éléments sont moins évidents, et aussi moins onéreux ; néanmoins, ils sont bien présents.

Concevoir un système suisse cohérent qui englobe les écoles polytechniques, les universités, les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques ne doit pas se traduire par une unification, un nivellement ou une élimination des différences.

Ce qu'il faut, c'est unifier le plus possible le cadre institutionnel ; ainsi, les différences seront perçues comme des composantes essentielles d'un système, et non comme des anomalies à éliminer.

Etudier l'architecture, les sciences naturelles ou l'éducation physique dans une école polytechnique, à l'université ou dans une haute école spécialisée doit correspondre à trois façons réellement différentes d'aborder la connaissance. Si les différents types de formation commencent à perdre leur spécificité, ils deviendront un luxe de pays riches, ou (pire encore) la façon moderne de désamorcer, sous le masque de la science, des luttes de pouvoir et de prestige entre groupes professionnels, ou enfin la conséquence de luttes épistémologiques très anciennes et oubliées.

Certes, réunir toutes les formations tertiaires sous le toit d'une grande «école universitaire» permettrait de mieux les coordonner et d'assurer la cohérence du système. Cependant, cette

démarche présente le risque d'appauvrir chaque composante si on dépasse l'unité institutionnelle pour imposer une unité de méthode et de finalité. Étudier la musique au conservatoire dans le but de devenir un excellent pianiste n'est pas la même chose qu'étudier la critique musicale à l'université. De même, apprendre à devenir un maître d'école primaire (qui doit imposer une discipline, résoudre les conflits avec les parents et les crises inhérentes au développement de l'enfant, etc.) n'est pas la même chose qu'apprendre à devenir un spécialiste en pédagogie. On attend du futur pianiste, du futur enseignant et du futur infirmier des prestations bien précises : bien sûr, on attendra qu'elles soient exécutées avec une certaine conscience critique, mais on attendra tout de même de ces personnes qu'elles disposent de compétences, plutôt que de la faculté d'agir en chercheur.

## Considérations temporelles

(MM)

*Un gaz a tendance à occuper tout l'espace.*

*La formation a tendance à occuper tout le temps que les financements – et les rêves de prestige des différents acteurs – lui accordent.*

**L'**objectif de la réforme de Bologne était de réduire la durée moyenne de la formation universitaire en offrant un cursus de trois ans, plus compact, et un encadrement plus strict (le bachelor) ; on visait surtout à contrer le phénomène de l'«éternel étudiant».

Par la suite, en raison des logiques de prestige des différentes disciplines et professions, ainsi que du fait qu'il était relativement facile d'obtenir des financements, seul le master a réellement été reconnu. C'est ainsi qu'en réalité, la durée «normale» des études a passé de quatre à cinq ans. On assiste à un phénomène comparable dans les hautes écoles spécialisées.

Le modèle de financement des coûts de la formation place un autre obstacle sur le chemin d'une brève formation universitaire et d'un perfectionnement professionnel ultérieur. En effet, la formation de base est considérée comme un service public ; elle est donc quasiment gratuite et les étudiants peuvent obtenir une bourse d'études. Quant à la formation continue (dans le cadre du lieu de travail / cours de perfectionnement), elle est à la charge de l'employé ou de l'employeur et non d'une entité publique ; aucune bourse d'études n'est attribuée dans ce domaine.



La formation devient ainsi moins coûteuse... pour les étudiants, pas pour le contribuable ! On préfère aujourd'hui cinq ans d'études complètement financées par l'Etat que trois ans qu'il faudra compléter de quelques années de formation continue, à ses propres frais.

Ajoutons que la différence de prestige existant entre formation universitaire et formation professionnelle joue elle aussi un rôle : la formation académique, avec ses cours, ses séminaires et ses laboratoires, pourrait devenir la seule formation reconnue et se voir accorder le prestige correspondant ; la formation sur le lieu de travail, qui fait intervenir des professionnels non «formatés» par le système universitaire, ne rencontre, elle, que de la suspicion, comme si elle était de qualité inférieure.

Voilà comment une formation «mixte» coûte davantage à son bénéficiaire, tout en le couvrant d'un moindre prestige : le fait qu'une telle formation soit plus efficiente passe au second plan.

On a manqué l'occasion de proposer un cursus d'études vraiment moins long, complété par une expérience professionnelle ainsi que par des périodes de perfectionnement et de réflexion critique et théorique (qu'on ne peut développer que grâce à la maturité acquise dans la pratique).

## Titre académique et exercice de la profession

(MM)

*Avant de pouvoir exercer sa profession, un médecin doit y être autorisé par l'autorité politique : le diplôme est une condition nécessaire, mais insuffisante.*

**T**raditionnellement, l'université se caractérisait par le fait de former, selon l'école humaniste, des esprits critiques qui ne s'intéressaient pas directement aux applications possibles de la science ou de l'économie ; avant toute autre chose, elle entendait afficher son indépendance face aux pouvoirs politique (idéologique) et économique.

C'est seulement au fil du temps que l'université s'est mise à proposer des formations fortement orientées sur la pratique : auparavant, médecins, architectes et ingénieurs apprenaient leur métier hors de ses murs, par le biais d'un apprentissage, aux côtés de professionnels en activité.

L'arrivée de compétences pratiques à l'université s'est fortement accélérée lorsque certaines formations (médicales, artistiques ou pédagogiques) ont quitté le monde professionnel pour l'*alma mater*. Un tel processus est complexe ; il engendre nécessairement des tensions et des suspicions mutuelles.

Les uns craignent une augmentation inflationniste des professions académiques et la perte de prestige qui en découlerait ; les autres, une perte de compétences spécifiques, acquises traditionnellement par la seule expérience (et non par l'approfondissement théorique).

La tradition humaniste (universitaire) veut que l'étudiant explore seul le savoir : c'est la bibliothèque, et non l'amphithéâtre, qui doit être son lieu de travail. La recherche personnelle est souvent peu efficace, et l'étudiant s'y égare fréquemment. Elle constitue pourtant la base de la formation. Un rôle que ne saurait remplir l'examen de textes – ou, pire encore, d'extraits de textes – sous la direction du professeur. Quant à l'étude de manuels destinés aux étudiants, elle s'y prête encore bien moins ! Il faut étudier Kant en lisant non pas le manuel conseillé par le professeur, mais Kant lui-même. Certes, pour réussir l'examen, le manuel peut suffire. Il n'en reste pas moins que, si on veut se forger un esprit critique et curieux, les sources sont incontournables.

L'acquisition de compétences pratiques, elle, est subordonnée à une autre logique de formation, centrée sur l'entraînement, sur la vérification régulière des compétences acquises et sur l'identification à un maître.

Accueillir des nouvelles disciplines (médicales, artistiques, pédagogiques) à l'université demande d'assurer une forte interpénétration entre les études et la composante professionnelle. On risque de ne plus voir la différence entre détention d'un titre académique et droit d'exercer une profession, même si ces deux réalités sont liées à une logique différente.

Un exemple typique d'une telle confusion est celui de l'enseignement moyen et moyen supérieur : par le passé, c'est l'université qui transmettait les connaissances dans les différentes disciplines à enseigner et qui remettait le titre académique ; quant à l'école (l'employeur), elle offrait des périodes de stage et de formation continue ; l'enseignant pouvait commencer sa carrière lorsqu'il était „habilité à enseigner“. La création de hautes écoles pédagogiques dotées d'un statut universitaire a bouleversé ces références : aujourd'hui, ce n'est plus l'école elle-même, mais une haute école qui confère cette habilitation.

La différence dialectique entre titre académique et reconnaissance professionnelle (habilitation, droit d'exercer une profession) est en train de s'estomper : le titre académique, qu'on conserve à vie, prend toujours plus d'importance par rapport au droit d'exercer, qui lui dépend de facteurs fragiles, susceptibles de se modifier avec le temps, et de critères comme la bonne conduite, la formation continue ou autres.

Cette évolution expose l'université à des pressions toujours plus fortes de la part des différents corps de métiers et de la bureaucratie étatique, qui détient le monopole de certaines professions, comme celles de l'enseignement. Enrichir la formation universitaire de composantes professionnelles est une bonne chose et repose sur une tradition déjà bien établie ; confondre titre académique et droit d'exercer une profession, par contre, pose des problèmes délicats.

Ce n'est pas un hasard si l'Eglise catholique, depuis des siècles, sépare la formation théologique (du ressort d'un organe de formation) du droit d'exercer le ministère sacerdotal (conféré par l'évêque). Dans le domaine du droit, la situation est comparable : on reçoit un titre universitaire, mais pour pouvoir exercer la profession d'avocat, par exemple, il faut se soumettre à une évaluation de compétences et faire une formation complémentaire, à la suite de laquelle on obtient un brevet cantonal.



## Un système universitaire, plusieurs cultures, plusieurs acteurs





## Qui peut enseigner ?

(MM)

*Aucun maître d'école primaire ne peut enseigner dans une haute école  
qui forme des maîtres d'école primaire.  
C'est qu'il n'est pas titulaire d'un doctorat...*

**I**l faut envisager le prestige académique des différentes disciplines (et des différentes professions) à la lumière d'un contexte historique ; en effet, ce prestige n'est pas nécessairement lié au niveau de compétences scientifiques requises.

Il y a quelques années encore, on formait les physiothérapeutes dans des hautes écoles spécialisées, souvent privées et dépourvues de tout prestige, alors que les futurs professeurs de gymnastique étudiaient à l'école polytechnique. De mon appréciation, les compétences scientifiques du physiothérapeute ne sont pas moindres que celles dont dispose un professeur de gymnastique. Les raisons de ces différentes options n'ont plus cours... Pour continuer de justifier ce choix, on a souvent invoqué des argumentations pseudo-scientifiques.

Cette façon d'attribuer ou non un certain prestige à une formation plutôt qu'à une autre a une conséquence non négligeable : le droit d'enseigner une discipline x dans une haute école spécialisée n'est pas donné à tout le monde. Pour simplifier, on peut dire que, traditionnellement, seuls les «docteurs» en telle discipline peuvent l'enseigner.

Les transformations actuelles - liées à l'arrivée ininterrompue de nouvelles disciplines et professions dans le monde universitaire - font naître quelques anomalies.

Tout un chacun trouverait absurde qu'aucun médecin ne puisse enseigner dans une faculté de médecine et que les postes de professeur ne soient attribués qu'à des biologistes, à des chimistes, à des physiciens ou à des philosophes. Dans les «nouveaux» secteurs universitaires, pourtant, la situation n'est pas si claire.

En réalité, personne ne s'insurge du fait que les maîtres d'école ne puissent pas enseigner dans une haute école spécialisée qui forme d'autres maîtres d'école. On considère qu'il est normal que les cours soient donnés par des psychologues, des pédagogues, des sociologues et des philosophes. Quant aux maîtres... ils sont éventuellement capables d'accompagner des expériences pratiques.

Accueillir à l'université des formations comme celles d'acteur, de physiothérapeute ou d'éducateur nous oblige également à repenser les carrières et les processus de recrutement dans ces domaines, ainsi que le prestige des professeurs qui enseigneront dans les nouvelles hautes écoles spécialisées.

Une première solution consiste à définir clairement deux types de carrière, en mettant beaucoup d'énergie à ce que les parcours restent différents mais le prestige de chacun d'eux égal.

Voilà qui a déjà été accompli dans les facultés d'architecture, où l'on rencontre deux modèles de professeurs :

- les professeurs de projet, engagés sur la base de leur prestige professionnel (on ne s'intéresse pas à leur doctorat ou à leurs publications scientifiques, mais aux bâtiments qu'ils ont construits et à leur notoriété, etc.). Ils enseignent tout en continuant d'exercer la profession d'architecte ;
- les professeurs de discipline (histoire de l'art, mathématiques, écologie), engagés sur la base de leurs activités scientifiques et de leurs publications, comme cela se fait d'ordinaire à l'université.

On trouve ce même modèle, bien qu'il soit moins facile de le reconnaître, dans les facultés de médecine : certains professeurs sont nommés parce qu'ils sont très actifs dans la recherche scientifique ; d'autres, parce qu'ils jouissent d'une grande réputation dans leur profession. Ces derniers continuent de pratiquer activement la médecine.

Ce n'est pas par hasard que nous avons choisi deux exemples tirés de domaines dans lesquels le prestige professionnel a plus d'importance que le prestige académique.

Il est plus difficile, par contre, d'imaginer qu'un physiothérapeute se construise une telle réputation qu'on l'engage comme professeur ; on peut en dire autant du maître d'école.

Si on ne veut pas dénaturer la formation en formant des physiothérapeutes qui « parleront de leur métier » et des maîtres qui « expliqueront comment apprivoiser une classe » sans en avoir eux-mêmes fait l'expérience, il s'agira de trouver des solutions novatrices. En attendant que



l'exercice de certaines professions confère du prestige, il faudra inventer un canal académique qui réponde à ces attentes tout en étant à même de satisfaire aux exigences.

Pour que ce canal puisse voir le jour, il est indispensable de lier étroitement les écoles polytechniques, les universités et les hautes écoles spécialisées, de façon que les diplômés disposant d'une expérience professionnelle et manifestant un intérêt pour les activités scientifiques puissent avoir le droit d'enseigner dans leur propre discipline, qu'ils aient un doctorat ou non. Il ne s'agit pas de faciliter l'accès à l'enseignement, mais d'envisager le système dans toute sa complexité. Introduire la formation de maître au niveau universitaire implique d'accepter que les compétences du maître doivent être approfondies par la suite, dans sa propre discipline et non dans une discipline voisine, le but étant qu'il acquière vraiment la faculté de l'enseigner.

Sans un tel effort, on assistera toujours à des tensions internes liées au fait de conférer du prestige sur la base d'une tradition plutôt que par rapport à la qualité scientifique actuelle de la discipline en question.

## Acteurs locaux, nationaux et internationaux

(MdA)

*Pour une harmonisation européenne qui respecte les spécificités locales*

**E**n Suisse, le fait que l'enseignement soit du ressort des cantons est très important. L'intervention fédérale, où qu'elle soit prévue, vise essentiellement à soutenir les cantons, garants des institutions, sans prendre particulièrement en compte la forme d'organisation que ceux-ci ont choisie pour mener leurs activités académiques. La législation fédérale reconnaît comme acteurs les cantons universitaires, mais pas les universités elles-mêmes. C'est seulement dans le domaine des hautes écoles spécialisées que la Confédération a commencé à s'occuper directement des institutions. Aujourd'hui, on tente d'adopter une législation fédérale qui rassemble tout ce qui a été décidé dans le domaine universitaire. Voilà qui pose des problèmes d'harmonisation, et ce pas seulement au niveau des mécanismes de financement. Jusqu'à quel point un canton universitaire, ou plusieurs cantons qui administrent ensemble une institution universitaire, doivent-ils renoncer à leur liberté s'ils veulent bénéficier du soutien fédéral ? En revanche, lorsqu'il s'agit non plus de financement public, mais de la simple autorisation de proposer des formations à titre privé, les cantons

se voient entravés par la liberté du commerce et de l'industrie, garantie par la Constitution fédérale.

La création d'un espace universitaire européen harmonisé se reflète dans l'évolution que traverse actuellement la Suisse. Comme cela s'est produit dans les domaines de la réglementation de l'exercice des professions ou de la mise à disposition de services, l'intégration internationale risque de précéder l'intégration cantonale, ou, du moins, de lui servir de modèle, à la manière de l'arrêt *Cassis de Dijon*. Toute une série de questions sont en jeu : l'administration d'universités privées, la reconnaissance des titres et les possibilités qui en découleraient (porter le titre, exercer une profession donnée, être admis à l'examen permettant de l'exercer, continuer ses études dans un autre pays, etc.), des garanties pour les étudiants-consommateurs, l'accréditation, l'intervention plus ou moins discriminatoire des pouvoirs publics et la répartition des coûts entre diverses entités publiques. Autant de points qu'il faut continuellement clarifier, non seulement aux fins d'une euro-compatibilité velléitaire, mais aussi pour assurer plus de clarté au sein de la Suisse même ; dans ce pays, les particularités locales et la variété des institutions existantes tombent encore, ce qui est sage, sous le principe *in dubio pro libertate* : dans le doute, c'est la liberté qui prime.

Les résultats de l'harmonisation sont souvent paradoxaux. La réglementation détaillée qui a été développée en matière de formation des professeurs – qui servait de prétexte, jusqu'à il y a peu, pour ériger des barrières entre cantons – était déjà régulièrement foulée aux pieds, lorsque des vagues de professeurs arrivaient en Suisse pour combler les postes vacants. Le principe de libre circulation des personnes (donner la priorité aux concitoyens formés dans l'enseignement) laissait alors la place au bon sens (ouvrir l'accès à certains emplois lorsqu'il manque des candidats dans le pays même). La Suisse est un pays d'immigration. Dans un tel contexte, emplois et carrières, même dans le domaine public, sont inévitablement soumis aux lois de l'offre et de la demande. Ce qui se passe dans le domaine de la formation médicale pourrait aussi nous servir de leçon. Planifier les besoins, dans la mesure du possible, est finalement plus important que de réglementer le contenu d'une formation ; cela dit, lorsqu'on fait le choix de privilégier la première option, il faut bien peser l'importance des libertés et des encouragements.

*Une université, à quelle fin ?*

*Fournir d'excellents chercheurs, fonctionner avec efficacité,  
contribuer à la croissance de l'économie ?*

**C**e qu'on oublie souvent dans le débat sur la politique universitaire et de la recherche, c'est que cette dernière n'est pas seulement le lieu de confrontations entre des acteurs et des intérêts divers (par exemple financiers), mais aussi et surtout celui de différentes opinions sur les questions suivantes : que devrait être une université ? Comment devrait-elle fonctionner ? Même si ces conceptions n'ont pas d'effets directement visibles sur le fonctionnement quotidien des universités, elles influencent profondément les choix et le comportement des différents acteurs ; elles sont aussi à l'origine de conflits fondamentaux sur des thèmes tels que l'autonomie de la recherche, la façon d'administrer et de financer les universités, l'accès à la formation supérieure, etc.

En procédant de façon très schématique, il est possible de distinguer trois différentes cultures dominantes en matière de politique de la recherche et de la formation supérieure dans les pays industrialisés :

- La «culture académique», centrée sur l'idée de l'autonomie du chercheur et de l'institution universitaire et considérée comme la dépositaire du savoir, semble être la seule institution capable de décider avec pertinence quelle orientation prendra le développement de la recherche ; ses adeptes croient donc profondément en les mécanismes internes à la communauté académique et au fait que la recherche libre (guidée par la curiosité du chercheur) est le type de recherche qui, à long terme, engendrera les plus grands bénéfices pour la société. De tels bénéfices sont en effet nés de la découverte des lois de l'électromagnétisme et des mathématiques, etc.
- La «culture administrative», quant à elle, considère que les institutions universitaires et la recherche sont des structures publiques ; l'Etat doit les administrer et les planifier, de façon à répondre aux objectifs sociaux et à éliminer tout doublon, ainsi que tout facteur d'inefficacité. Bien que respectueux d'une autonomie opérationnelle de la recherche, ses adeptes croient donc en la nécessité de planifier et d'harmoniser et utilisent à ces fins des instruments financiers si nécessaire.

- La «culture économique», enfin, part du principe que l'université et la recherche sont des instruments au service de la croissance économique : en tant que tels, ils doivent répondre aux besoins de celle-ci, par exemple en orientant la formation vers le monde professionnel et en favorisant le fait que les résultats de la recherche profitent à l'économie privée. Ses adeptes croient que les mécanismes du marché peuvent réguler aussi le système universitaire, par exemple en instaurant une concurrence entre les institutions et en faisant assumer aux étudiants les coûts de leur formation.

Evidemment, ces trois cultures ne sont pas que des concepts abstraits. Des acteurs et des groupes sociaux bien précis les incarnent, comme la communauté académique, les fonctionnaires ou les responsables des entreprises ; bien entendu, elles sont très étroitement liées aux intérêts de ces groupes. Il ne s'agit pas de savoir quelle vision est plus pertinente ou se justifie davantage qu'une autre : leur confrontation reflète simplement le fait que différentes parties de la société ont différentes façons d'appréhender des concepts comme la recherche et l'université, etc.

Pour administrer le système universitaire et la recherche, il est essentiel de tenir compte de ces différences culturelles, de les respecter et de les valoriser.

## Droit aux études et études sous condition

(MM)

*Dimitri pourrait-il s'inscrire à la Haute école de théâtre ?*

**D**e tout temps, on a considéré l'accès à l'université comme un droit réservé à tout un chacun, pour autant qu'il détienne une maturité fédérale.

En réalité, les conditions économiques ont toujours réservé les études à un nombre restreint, voire à des classes privilégiées.

La difficulté d'accéder à l'université était due non pas aux taxes universitaires, plutôt symboliques, mais à la nécessité de pourvoir à ses propres besoins pendant des années d'études gymnasiales et universitaires, souvent passées loin de la maison. Voilà qui engendrait des frais considérables.

L'augmentation considérable du nombre d'étudiants a bien montré que la traditionnelle barrière socio-économique n'était plus un instrument de sélection suffisant. C'est pourquoi on a évalué de nouveaux instruments limitant l'accès à l'université, en considérant aussi une augmentation exponentielle des coûts de la formation universitaire.

L'importance d'avoir obtenu un titre académique pour pouvoir exercer certaines professions (pensons au cas, typique, de la médecine) a jeté une lumière nouvelle sur cette question : l'accès à une filière d'études déterminée peut être limité si la présence sur le marché d'un nombre excessif de professionnels impose à la société des dépenses qu'on considère comme excessivement onéreuses. Cela dit, cette justification semblait faire trop dépendre l'université des lois du marché; c'est pourquoi on l'a transformée en une justification liée à la qualité de la formation offerte (nombre de places dans les laboratoires, nombre de lits d'hôpitaux, etc.). La valeur, toujours plus grande, que le monde professionnel attribue à la formation universitaire et les coûts, toujours plus importants, de la formation pourraient provoquer l'application du raisonnement fait en médecine à d'autres disciplines.

Dans les domaines artistiques, on utilise une autre forme de limitation : en plus d'exiger la possession d'une maturité, les conservatoires, écoles de théâtre et autres institutions similaires peuvent faire passer un examen d'admission, destiné à tester les aptitudes des candidats. Comme par magie, on observe que, année après année, le nombre d'heureux élus est à peu près le même et couvre les places de travail disponibles.

Tous ces processus de sélection sont des processus structurels ; ils se basent sur des critères définis au plan juridique et vérifiables :

- une sélection socio-économique, que tout le monde considère comme injuste, mais qui est la plus efficace et la plus répandue ;
- une sélection à l'inscription, reposant sur un nombre fixe (*numerus clausus*) ou à déterminer, justifiée par la situation dans le monde professionnel ou par des considérations de qualité (nombre de places de stage et perspectives d'emploi) ;
- une sélection opérée sur la base des aptitudes des candidats.

A ces trois exceptions près, peuvent accéder aux études tous ceux qui possèdent le diplôme requis.

Il existe un autre type de sélection, individuelle celle-ci et souvent impitoyable : elle intervient pendant la première année d'études, par le biais des résultats d'examens et de la capacité à suivre ou non le rythme des études.

Cette sélection, douloureuse et coûteuse, impose aux hautes écoles d'investir des sommes considérables dans une tâche, qui, semble-t-il, n'est pas de leur ressort.

Dans de nombreuses disciplines, on insiste pour mettre en place une sélection à l'inscription, qui permette de ne pas devoir en opérer d'autres pendant les premières années d'études, et de faire ainsi l'économie d'un processus fastidieux... et coûteux. Voilà qui revient, en réalité, à demander l'abolition du droit d'accès aux études grâce à la seule détention d'une maturité.

La sélection individuelle, qui se base sur les résultats d'examens, est apparemment mieux acceptée que la sélection d'après des critères généraux (nombre d'étudiants défini à l'avance, aptitudes révélées par un test d'admission).

Réguler (voire limiter) l'accès aux études est perçu négativement. En effet, on considère que les études universitaires sont le prolongement des études gymnasiales, et que ces études s'inscrivent dans un rapport droits-devoirs entre une entité publique, détentrice d'un pouvoir global et non négociable, et un étudiant-citoyen, au bénéfice de droits.

Bien que l'université s'adresse à des adultes, elle utilise souvent des modèles typiques du rapport avec un élève mineur, ce qui perpétue une certaine ambiguïté.

Dans le domaine de la formation pour adultes, on est en présence d'un contrat entre un adulte qui paie pour une prestation et une entité qui s'engage à fournir ladite prestation, dans le délai et de la manière convenus.

On perçoit les choses différemment lorsqu'on considère que les études universitaires représentent une rupture par rapport à la formation précédente (pour des raisons d'investissement économique, du fait de la spécificité des compétences requises et en raison de l'impact de l'université sur la société) ; on se rend alors bien compte que revendiquer l'accès à l'université comme un droit inaliénable ne saurait être la solution. Il faut bien plutôt élaborer des règles non discriminatoires, qui ne perpétuent pas des avantages ou des désavantages existants, mais qui permettent à la formation de conserver une certaine qualité.

## Stratégies de gouvernement du système



CONTROLE  
PAR LA LOT

CONTROLE PAR LES  
FINANCEMENTS

ADMINISTRATION  
PAR STRUCTURES

ADMINISTRATION  
PAR PROJETS

AUTONOMIE DES  
DISCIPLINES  
SCIENTIFIQUES

STRATEGIE  
DES INSTITUTIONS  
UNIVERSITAIRES

AUTONOMIE  
DES INSTITUTIONS

ADMINISTRATION  
DU SYSTEME





## Stratégies des institutions universitaires, stratégies de gouvernance du système

(MdA)

*Concurrence et coopération : quand les petits regardent autour d'eux tout en essayant de se ménager un espace d'autonomie stratégique*

**E**n plus de leur mandat traditionnel d'enseignement et de recherche, mais en rapport direct avec ce mandat, les hautes écoles assument des tâches de soutien au développement économique et culturel d'une ville ou d'une région, tâches qui influencent, davantage que le mandat général, le profil que les instituts veulent adopter. Un institut peut décider d'être très concurrentiel dans un petit ou un grand nombre des domaines dont il s'occupe, et de fournir, à côté de cela, des services régionaux de qualité. Il peut par exemple augmenter le nombre de disciplines dont il s'occupe ou développer ses activités dans une seule d'entre elles. Il peut aussi appliquer une politique qualitative de sélection des étudiants, ou simplement limiter leur nombre. Enfin, il peut sceller des alliances avec d'autres instituts, plus ou moins proches de lui, afin de mieux concurrencer les autres écoles.

En contraposition de ces nombreuses possibilités de se donner un profil et du grand éventail de choix stratégiques possibles, il y a une réalité formée par un collectif de professeurs-chercheurs dont le nombre reste généralement stable et qui ne se laisse que difficilement réorienter vers d'autres centres d'intérêt scientifique. La stratégie appliquée se limite donc, surtout dans les petits établissements ou dans ceux qui disposent de ressources limitées, à saisir l'occasion du départ de professeurs pour choisir leurs successeurs. Dans certains domaines, les changements de professeurs s'accompagnent de dépenses non négligeables. Ainsi, plus l'institut a de ressources, moins il a besoin d'attendre que des postes se libèrent pour pouvoir évoluer.

Les choix d'une école sont influencés par le contexte et, en particulier, par les choix de ses concurrents (surtout de ceux qui ont le plus de ressources). La stratégie des universités cantonales doit être définie par rapport à celle des écoles polytechniques, particulièrement au plan international. Au plan régional, les universités et les hautes écoles spécialisées observent aussi ce qui se passe autour d'elles avant d'entrer en collaboration ou en compétition. Le niveau auquel se font ces choix – qu'il soit entièrement de la compétence de l'académie ou qu'il soit soumis à l'approbation des autorités politiques – dépend généralement des coûts que ceux-ci entraîneront.

Les disciplines très coûteuses n'échappent pas à une stratégie nationale ou même supranationale : elles sont entre les mains des décideurs politiques. Les moins coûteuses, en revanche, permettent une véritable autonomie stratégique de chaque haute école, même au plan local. Chaque domaine est à la fois l'instrument opérationnel d'une politique nationale de la formation universitaire et de la recherche et une sorte d'entreprise dotée d'une autonomie stratégique. L'administration du système universitaire doit en tenir compte et ne pas oublier qu'amener des concurrents à coopérer pose un grand nombre de difficultés.

## Comment gérer le système ? A quel niveau ?

(MdA)

*Le manque d'autonomie réduit les bienfaits des encouragements financiers à néant.*

**C**omme c'est le cas pour d'autres services publics, les normes qui régissent l'éducation supérieure et la recherche peuvent concerner les ressources et les modalités de production, ou les produits mis à disposition ; elles peuvent donc s'appliquer à l'organisation, à l'embauche, à la carrière du personnel ou aux droits des utilisateurs, mais aussi à l'offre en matière d'enseignement (on utilise alors des standards et on procède à des contrôles de qualité). Comme l'éducation supérieure et la recherche se mettent à absorber une partie importante des dépenses publiques, des décisions budgétaires viennent s'ajouter aux normes traditionnelles et contredisent souvent les nécessités de la planification. De même que dans d'autres services publics, des modèles fondés sur l'autonomie ainsi que sur des contrats et des vérifications des prestations se sont imposés, modèles au travers desquels l'entité publique renonce partiellement à son rôle de gestionnaire au profit du rôle de représentant des utilisateurs. Tout comme les hôpitaux, les hautes écoles ont dû passer d'une situation de monopole local à des rapports de concurrence à plus large échelle ; cette évolution s'est révélée nécessaire non seulement pour attirer des étudiants et des professeurs, ce qui a toujours été un objectif, mais aussi pour se voir attribuer la réalisation de projets et pour obtenir des financements (certes limités), fût-ce de la part d'entités publiques. Il est désormais très difficile de justifier une démarche scientifique lorsqu'on ne reçoit pas de projets à mener. Dans toute institution universitaire, les orientations stratégiques oscillent donc entre saisir l'occasion d'être protectionniste, ne serait-ce que par rapport aux activités locales, et, à l'inverse, céder à la nécessité de s'exposer à la concurrence, seule façon d'assurer la survie de l'institution à long terme.

L'entité publique elle-même se trouve à cheval entre deux rôles : celui de «patron protecteur» d'une telle institution et celui de «régulateur stimulateur» de la rivalité et de la concurrence. Elle est comme une mère avec son propre enfant : si elle le protège trop, il ne deviendra pas vraiment adulte. Une distribution d'encouragements financiers qui chercherait à recopier les mécanismes du marché se marierait très mal avec le fait qu'une grande partie des universités et des hautes écoles en Suisse sont encore subordonnées à une entité publique. Aux financements basés sur des contrats de prestations s'opposent des obligations normatives, particulièrement en matière d'emploi ; de plus, les possibilités de financement des entités publiques sont instables.

L'autorité qui supervise chaque institution est généralement cantonale. A cette autorité s'ajoutent des niveaux de gouvernance supérieurs. A l'échelon intercantonal, il existe des accords de financement : pour tous ses étudiants inscrits, le canton d'origine paie aux cantons universitaires une indemnité *per capita*. C'est essentiellement un échange de bons procédés, mais ce mécanisme n'est pas exempt de contradictions. On peut le voir, par exemple, dans quelques formations où l'on n'accepte qu'un nombre restreint d'étudiants, dispensées dans les hautes écoles spécialisées et touchant à l'art, à la santé ou au travail social : le canton qui refuse ses propres étudiants à la suite d'examens doit ensuite payer lorsque ceux-ci vont étudier ailleurs, où les examens sont moins difficiles, voire où le nombre d'étudiants admis n'est pas limité. Les différentes dispositions adoptées en matière de bourses d'études présentent le même genre de contradictions : certains cantons n'accordent pas de bourse aux étudiants qui choisissent d'aller suivre dans un autre canton une formation proposée dans leur canton d'origine.

Si on ne se penche pas sur des questions politiquement délicates comme le nombre restreint d'étudiants admis ou les bourses d'études, celles-ci peuvent provoquer l'effritement des bases mêmes d'une administration intercantonale. Tout le monde parle de mobilité (de mobilité des étudiants, surtout) comme d'un objectif à atteindre, mais tout le monde a tendance à l'entraver en cherchant à protéger en premier lieu ses propres intérêts. Si, en plus, le gouvernement national a lui aussi compétence en la matière, l'incohérence de la situation s'en trouve aggravée. La recherche de la cohérence, qui passe avant tout par la recherche de la simplicité, doit désormais prévaloir sur le débat qui entoure les compétences et les modalités de gestion du système.

## Les différents visages de l'autonomie universitaire

(BL)

*Autonomie en matière de gestion, autonomie stratégique :  
deux concepts fondamentalement différents*

**L'**autonomie des hautes écoles est un thème qui revient souvent dans le débat sur la politique universitaire. Parler d'autonomie est à la mode, notamment sous l'impulsion de théories de management comme la philosophie de la nouvelle gestion publique, qui préconisent de déléguer davantage de tâches opérationnelles à des structures autonomes ou quasi-autonomes. Parallèlement à cela, on a assisté, dans tous les pays d'Europe, à une évolution des rapports entre Etat et université : l'Etat renonce à réglementer le fonctionnement des universités de façon détaillée – par exemple en administrant le budget, le personnel, les règlements, etc. – mais s'attache plutôt à définir des règles et des objectifs généraux et laisse les institutions elles-mêmes prendre en charge la gestion opérationnelle. Dans la majeure partie des cantons, les réformes des lois universitaires sont allées dans cette même direction ; on a par exemple attribué la gestion du budget aux rectorats, renforcé le rôle du recteur et adopté des règlements du personnel et des contrats de travail davantage flexibles par rapport à ce qui a cours dans la fonction publique.

Il est cependant important de réfléchir à quelques difficultés et ambiguïtés inhérentes à un tel concept. En effet, l'autonomie est un ensemble complexe d'idées et de concessions, de règles formelles, mais aussi de pratiques acceptées par les différents acteurs, souvent en contradiction les unes avec les autres. Ainsi, une loi universitaire peut établir que le budget relève de la responsabilité du rectorat et, en même temps, interdire le licenciement de collaborateurs ou soumettre les décisions qui concernent de nouveaux investissements à l'approbation du pouvoir politique ; il se peut encore qu'on donne officiellement au recteur de grands pouvoirs de décision, tout en décrétant que l'Etat pourra le licencier quand bon lui semblera – voilà qui, évidemment, réduit fortement la marge de manœuvre du recteur dans l'utilisation de ses pouvoirs.

En Suisse, on assiste de plus à une situation très particulière, due à l'étroite relation qui existe entre le pouvoir politique et l'université. Il est relativement plus facile d'appliquer le concept d'autonomie dans un système national qui réunit des dizaines ou des centaines d'universités que dans le système suisse, au sein duquel les cantons universitaires ont *leur* université, souvent sise dans la même ville que les autorités politiques. Dans un tel contexte,

université et Etat sont souvent pris dans le même filet de rapports personnels, professionnels et de pouvoir – un filet aux mailles serrées.

En outre, il est important d'opérer une distinction soignée entre autonomie opérationnelle et autonomie stratégique. La première offre moins de liberté et permet essentiellement d'améliorer la gestion opérationnelle d'une structure. L'Etat se réserve alors les décisions stratégiques – par exemple sur le profil de l'école, sur la priorité de certains secteurs par rapport à d'autres, sur la structure des carrières – mais délègue la gestion des affaires courantes aux organismes universitaires. L'autonomie stratégique, elle, entraîne une séparation plus profonde : là, l'université est elle-même responsable de définir son profil, d'établir ses priorités, etc., comme cela se fait, entre autres, aux Etats-Unis. Si on se penche sur la situation en Suisse, on observe une grande diversité en matière d'autonomie, liée à des traditions politiques différentes (en particulier entre les cantons romands et alémaniques) et à l'héritage du passé : la Confédération (en ce qui concerne les écoles polytechniques) et certains cantons, comme le Tessin, ont conféré une grande autonomie stratégique à leurs propres écoles, alors que d'autres cantons semblent considérer leurs institutions comme des agences autonomes de l'administration cantonale.

On peut imaginer qu'à l'avenir, les règles d'administration et la réputation des universités dépendront toujours davantage de la position de celles-ci dans un contexte universitaire et de recherche européen et mondial. Voilà qui poussera les universités à établir leur propre stratégie, afin de ne pas courir le risque de devenir des écoles au rayonnement exclusivement local et régional ; l'idée même d'un espace universitaire suisse – même si elle relève davantage de principes énoncés que de règles communes à tous – va dans cette direction. On peut facilement prédire de futures tensions et conflits avec les autorités cantonales, souvent désireuses de conserver jalousement le contrôle de *leurs* écoles. Il est par contre plus difficile de se représenter les nouveaux équilibres qui seront atteints à l'avenir.

*Autonomie de l'université, autonomie de la communauté scientifique et direction stratégique par l'Etat*

**L'**autonomie didactique et scientifique d'une université ou d'une haute école repose sur la prétention d'être, avant toute autre chose, au service de la connaissance. Ce principe se heurte à la prétention de l'entité publique, celle de réglementer l'exercice des professions. Souvent, cette dernière se traduit par la possibilité, pour les institutions formatrices, d'acquérir un monopole de formation, pour peu qu'elles fassent des concessions plus ou moins importantes quant au contenu de ladite formation. C'est notamment de là que proviennent les différences de typologie entre institutions ou entre cursus d'études dans une même institution. En outre, quelques limites découlent de l'harmonisation des formations entre pays, nécessaire pour que leur valeur soit reconnue à plus large échelle. Cependant, en général, ces limites ont été instaurées par consensus ou sont nées d'une tradition ; grâce à cela, le système universitaire européen traite aujourd'hui d'égal à égal avec les gouvernements, avec tous les avantages et les désavantages inhérents à un système corporatif.

En Suisse, toutefois, la question de l'autonomie concerne moins les hautes écoles que les entités qui les patronnent. Sont en jeu des aspects qui ne sont pas purement scientifiques ou didactiques ; ces aspects ne sont moins importants qu'en apparence : il s'agit par exemple des différentes façons de recruter les professeurs, d'organiser les carrières et de rétribuer le personnel, ainsi que de l'organisation interne de l'institution. Les standards de référence sont davantage imposés par la nécessité de réaliser des statistiques que par des réglementations communes. Le système suisse présente déjà largement les caractéristiques d'un système international harmonisé ; il jouit notamment d'une certaine flexibilité et de la facilité de mieux s'intégrer dans un système plus large.

La présence d'une université ou d'une haute école est l'une des caractéristiques d'une ville cosmopolite ou d'une métropole. Elle reflète une prétention d'autonomie ou de suprématie. Au tout début de l'existence de l'Etat fédéral, un débat a finalement vu disparaître l'idée, lancée par Stefano Franscini d'une université suisse au profit d'un projet plus modeste, au moins dans ses intentions initiales: celui d'une école polytechnique. Ce débat a consacré la suprématie des universités cantonales et des cantons dans le domaine de l'enseignement supérieur, ce qui a des conséquences encore aujourd'hui. Le nouvel article constitutionnel,

qui établit que la Confédération et les cantons se partagent la compétence d'intervenir en matière de formation universitaire, est le fruit d'un compromis encore moins imaginatif que celui d'il y a un siècle et demi : il vise à simplifier l'administration du système, sans intervenir d'aucune manière en vue de modifier la panoplie d'institutions de formation et de recherche existantes.

L'opposition entre autonomie et administration s'exprime donc de différentes façons, parfois ambiguës. Quand on parle d'autonomie didactique et scientifique, pense-t-on à celle de chaque université ou à celle de la communauté scientifique qui, s'autoréglementant, garantit l'autonomie de ses propres membres et influence, dans son ensemble, les décisions politiques ?

L'autonomie «tout court» est plutôt celle de chaque entité publique titulaire, qui agit surtout en fonction de ses propres intérêts territoriaux. En fait, l'administration du système à l'échelle nationale se limite à des mécanismes générateurs de consensus en ce qui concerne la répartition des ressources financières dans tout le pays. D'ailleurs, de tels mécanismes se divisent entre la distribution des ressources fédérales, du ressort du Parlement helvétique, et la participation cantonale au système de formation des autres cantons, régie par des accords conclus librement entre les cantons.

L'autonomie plus ou moins importante dont chaque haute école jouit par rapport à l'entité publique locale qui la patronne est donc quelque chose d'extrêmement spécial. C'est une relation en pleine évolution, étant donné que l'on passe progressivement d'universités intégrées à l'administration publique à des entités autonomes, en transitant par plusieurs formes d'autonomie administrative, de budgets globaux et de contrats de prestations. La création de hautes écoles spécialisées intercantionales a ravivé les différents scénarios possibles.

## Diriger des projet ou diriger des structures ?

(MdA)

*Des structures solides comme le ciment empêchent les nouvelles idées de fleurir.*

**I**l est souvent possible d'organiser la recherche scientifique en projets qui s'appuient sur une définition d'objectifs, sur des ressources et sur un certain laps de temps. Que les objectifs définis au départ aient été atteints ou non, l'intention est de jeter les bases de nouvelles connaissances, ou celles du besoin de nouvelles connaissances, et donc de préparer le

terrain pour de nouveaux projets. En matière de recherche, continuité et croissance sont des objectifs possibles, bien qu'ils ne soient pas toujours nécessaires. La formation, en revanche, a davantage besoin d'une certaine continuité, du moins potentielle, pour être entreprise ; cette continuité est nécessaire dans toutes les structures promises à durer, même si elles doivent constamment être réajustées. La différence se reflète dans les modalités de financement. Les hautes écoles sont établies, du moins quasiment dans leur entièreté, sur la base de considérations didactiques (en particulier) et d'après des planifications à long terme. Le financement de la recherche, lui, peut passer par des fonds et des projets ; les recherches sont continuellement en compétition les unes avec les autres pour être sélectionnées.

La différence de traitement entre formation et recherche est souvent moins nette. Les transformations en matière d'enseignement, comme celles induites par la Déclaration de Bologne, sont considérées comme des projets et financées comme tels. En réalité, l'allongement de la durée minimale des études (de quatre à cinq ans) avait une valeur financière structurelle bien plus importante que l'ajustement des cursus. Chaque nouvelle offre de formation continue est généralement perçue comme un projet qu'on peut tenter de lancer même sans avoir de garantie qu'on pourra reconduire l'expérience. D'un autre côté, pour ne pas gaspiller l'accumulation de connaissances, on a tendance à limiter l'importance du financement compétitif de projets et à se consacrer plutôt à la reconnaissance de centres de compétences permanents ; on présume en effet que dans ces centres, la concentration de ressources permet de générer de la qualité plutôt que d'être simplement spectateur de ses évolutions.

Le financement par projets est flexible. De plus, il facilite la concurrence, de même que la transformation permanente des structures organisationnelles qui y participent. Il permet, du moins en théorie, de faire plus rapidement de la place à de nouveaux acteurs, moins influencés par les logiques carriéristes et de pouvoir qui sévissent dans les institutions. Surtout, le financement de projets propose aux institutions un système externe d'évaluation de la qualité, du moins tant que le cercle des examinateurs et de ceux qui se soumettent à leur évaluation n'est pas trop restreint. Ainsi, l'évolution de l'institution elle-même dépend de son succès dans l'obtention de sources de financement externes pour ses projets. En matière d'administration d'une haute école, il est bien différent de distribuer à l'interne le financement pour la recherche ou de pousser ses propres unités de recherche à entrer en compétition, à l'extérieur de l'institution, pour l'obtenir. Dans le premier cas, la culture de développement du consensus se renforce par le biais du conflit interne ; dans le second, c'est l'esprit d'entreprise, ouvert sur l'extérieur, qui se renforce.



Enseignement et recherche sont nécessairement imbriqués, ce qui atténue de toute façon les différences entre eux. Le caractère aléatoire du succès dans les projets de recherche va de pair avec le besoin de disposer de structures de formation stables. Dans les hautes écoles spécialisées, il est plus facile pour les professeurs de se consacrer momentanément à une activité professionnelle à l'extérieur de l'établissement, lorsque les projets viennent à manquer. Ajoutons qu'aujourd'hui, une grande partie des difficultés structurelles découlent de la complexité de la gestion administrative. Les responsables de projets s'en plaignent ; soucieuses de les soutenir, les institutions créent donc des services ad hoc pour remédier à la situation. Finalement, on voit naître des spécialistes - non pas de l'objet de la recherche en soi, mais de la façon de présenter, de se faire attribuer, de négocier et d'administrer un projet. Ainsi naît une nouvelle confrontation entre la concentration des compétences nécessaires pour la recherche au sein des organes responsables de celle-ci et des services qui les entourent, d'une part, et l'intégration (logique) de la recherche elle-même dans chaque institut ou auprès de chaque professeur-chercheur, d'autre part.

Une des forces des universités, qui a contribué à leur permettre de traverser les siècles, est la division et la répartition du pouvoir interne entre les différentes disciplines scientifiques. Cette force risque de plier sous le poids des sous-structures transversales, établies dans chaque domaine et pour chaque besoin : coordination de la recherche et de l'enseignement, promotion de toutes sortes de valeurs, développement de nouvelles technologies, processus de contrôle de la qualité, etc. Ainsi, on voit apparaître, à la place d'une réponse aux besoins, la nécessité de créer de nouvelles structures, ne serait-ce que pour servir d'interface vis-à-vis des institutions externes : structures d'administration, de financement et de contrôle ; voilà comment se forge une véritable bureaucratie, nourrie par les deux parties.

Si on compare la situation actuelle avec celle d'il y a dix ans environ, on constate que ce qui a le plus augmenté, au sein des hautes écoles, c'est le volume des activités administratives et organisationnelles : en théorie, cette évolution facilite la tâche de celui qui enseigne et mène des recherches ; dans la pratique, elle absorbe souvent les ressources destinées à la recherche et à l'enseignement.

## Définir les différents types d'écoles par leur financement ou par la loi ? (BL)

*Des missions différentes résultant d'une autonomie stratégique, voire d'un financement sélectif, et non pas de règlements écrits.*

**Q**ue ce soit dans le monde politique ou entre les chercheurs, on croit qu'il est opportun et bénéfique, en termes de qualité et d'efficacité des services, d'attribuer des fonctions spécifiques aux différents acteurs de la formation supérieure ; il est bon, par exemple, de développer les distinctions entre formations académiques et formations professionnelles, ou entre recherche fondamentale et recherche appliquée, ou encore entre institutions également actives dans la recherche et institutions qui se concentrent sur l'enseignement. Une certaine diversité semble aussi s'imposer pour répondre de façon plus ciblée aux besoins dans le domaine de la formation.

D'un autre côté, plusieurs études sur l'éducation supérieure ont montré que, sans une politique allant activement dans ce sens, les écoles supérieures elles-mêmes tendent intensément à se ressembler, imitant le modèle considéré comme le plus prestigieux, c'est-à-dire celui des universités de recherche. Cela est valable tant en ce qui concerne les institutions dans leur ensemble que les professeurs pris un par un, qui pensent qu'il est plus attractif et plus prestigieux de faire de la recherche en plus d'enseigner. Ainsi, les écoles qui proposent de brefs cursus pratiques ont tendance à les transformer en cursus de cinq ans, selon le modèle universitaire ; là où on ne mène pas de recherches, on tente d'y remédier ; enfin, les écoles qui ne sont pas habilitées à décerner des doctorats - élément qui a toujours joué un très grand rôle dans le monde académique - cherchent à pouvoir le faire.

Si on examine comment, dans différents pays, on maintient et promeut la diversité dans les écoles supérieures, on voit se distinguer deux approches, qui diffèrent fondamentalement l'une de l'autre.

- La première, qu'on peut par exemple rencontrer aux Etats-Unis ou en Grande-Bretagne, garantit, au plan légal, les mêmes droits et l'application des mêmes règles du jeu à toutes les écoles supérieures (par exemple en ce qui concerne la possibilité de proposer certains cursus ou les modalités de financement), mais, d'un autre côté, applique des critères très sélectifs pour se voir octroyer des financements publics, surtout si destinés à la recherche : sur les quelque 200 institutions supérieures du Royaume-Uni, qui ont

toutes, sur le papier, accès aux fonds publics pour financer des recherches, les 25 premières sur la liste reçoivent 80% de la somme totale ; en outre, la libéralisation des taxes d'inscription permet aux institutions les plus réputées, comme Oxford et Cambridge, d'imposer des taxes très élevées sans que cela les empêche d'attirer des étudiants (étrangers, par exemple). Le système «stratifié» américain, qui place au sommet de la pyramide un petit groupe de grandes universités de recherche au rayonnement mondial, est sans doute l'exemple le plus représentatif des conséquences possibles de l'adoption d'une telle politique.

- Pour des raisons politiques, mais aussi culturelles, une grande partie des pays européens n'a pas opté pour cette approche, qui revient implicitement à accepter que certaines universités soient meilleures que d'autres. Ces pays ont préféré établir une distinction légale entre diverses catégories d'écoles supérieures, auxquelles correspondent des missions, des activités et des règles différentes. La création des hautes écoles spécialisées «égales à l'université» mais «différentes de celle-ci» est un exemple typique des applications d'un modèle adopté par de nombreux pays.

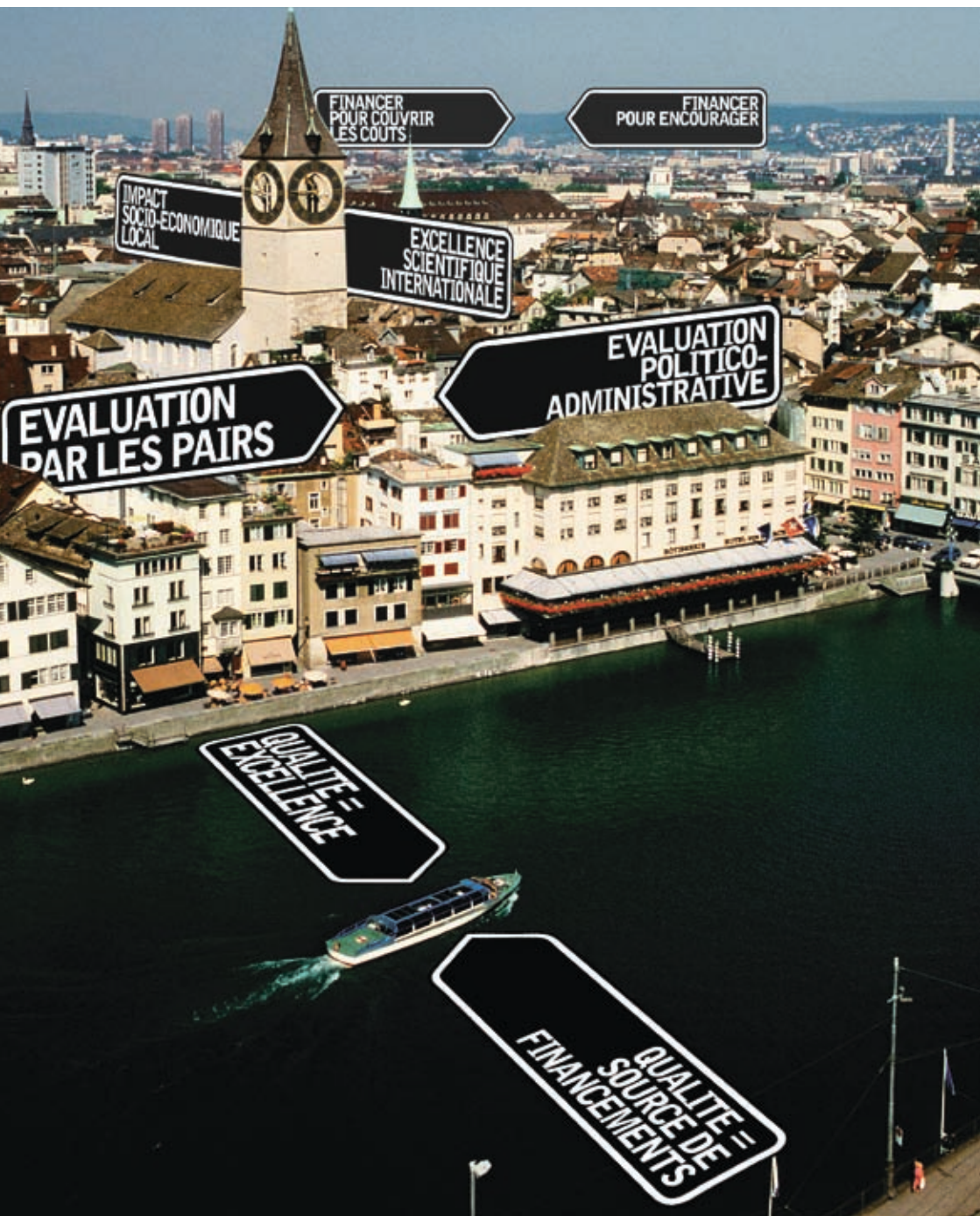
Cette seconde politique a porté ses fruits dans plusieurs pays européens, où les hautes écoles spécialisées dispensent une partie importante de la formation universitaire et se distinguent par leur capacité à attirer bon nombre d'étudiants. Le problème est le suivant : une fois qu'on a eu instauré une distinction entre hautes écoles spécialisées et universités, on a assisté, dans tous les pays, à des développements qui la rendent moins nette. Ceux-ci sont nés, d'une part, du désir des hautes écoles spécialisées de se voir accorder le même statut que les universités, et, d'autre part, du fait que des distinctions comme celle qui existe entre formation générale et formation professionnelle, ou entre recherche fondamentale et recherche appliquée, sont moins nettes qu'il ne semble au premier abord. En Europe, le Royaume-Uni a parcouru tout le chemin qui sépare un système dual d'un système unitaire, lorsque, en 1992, les écoles polytechniques ont obtenu le même statut légal que les universités. D'autres pays ont plus ou moins progressé sur ce chemin ; par exemple, en Norvège, les écoles polytechniques ont le droit de demander à être reconnues comme des universités si elles répondent à des critères bien précis.

En Suisse, la différenciation entre universités et hautes écoles spécialisées s'est révélée très stable ; ajoutons que le développement des hautes écoles spécialisées est un modèle de succès au plan international. Cela dit, même dans ce pays, on assiste à certains rapprochements

engendrés, en particulier, par l'introduction du modèle de Bologne et du master dans les hautes écoles spécialisées.

Dans les prochaines années, le système suisse va se trouver confronté à un dilemme : il sera difficile de considérer universités et hautes écoles spécialisées helvétiques comme des éléments d'un seul système universitaire (ce que prévoit la nouvelle loi universitaire) tout en faisant valoir que les missions et les fonctions de ces différents instituts ne sont pas les mêmes, pas plus que les règles du jeu à appliquer lorsqu'il s'agit des unes ou des autres. A moyen et à long termes, la seule façon de ne pas avoir à maintenir deux systèmes distincts est d'établir des règles et d'instaurer des encouragements qui favorisent une différenciation entre les différents types d'écoles, qu'il s'agisse d'universités, de hautes écoles spécialisées ou d'écoles polytechniques. Pour ce faire, il faudra notamment adopter un mode de financement du système universitaire qui soit beaucoup plus sélectif et générateur de concurrence. Surtout, il sera indispensable de garantir une autonomie stratégique suffisante aux écoles elles-mêmes.

## Qualité et financement





*L'évaluation de la qualité est une variable dépendante des objectifs, des secteurs et des contextes.*

**L**'évaluation de la qualité est fondamentale en matière de recherche et de formation supérieure. En effet, ce qui détermine leurs effets à long terme sur la société et l'économie est bien moins l'importance quantitative de la «production» (décernement de diplômes, publications scientifiques) que la qualité de celle-ci.

Cependant, la qualité de la recherche et de la formation est un concept complexe; il n'est pas possible de la mesurer aussi facilement que celle d'un produit industriel. La qualité de la recherche, surtout, est difficile à évaluer. Le concept de qualité moyenne n'a pas de sens, du fait des énormes différences qu'on peut observer entre travaux scientifiques, mais également du fait que ce qui contribue réellement au développement scientifique, social et économique, ce sont les rares résultats de grande qualité et très novateurs.

Enfin, il faut tenir compte de la diversité des objectifs et des fonctions. En effet, plusieurs choses comptent : la qualité académique, en termes de nouvelles connaissances développées sans relation directe avec la pratique ; le soutien à l'innovation ou aux politiques publiques ; pour les diplômés, leur capacité à s'intégrer plus ou moins rapidement dans une profession et les compétences méthodologiques et cognitives de base qui leur seront utiles pendant toute leur vie professionnelle ; pour les institutions, la formation de bons professionnels, mais aussi de bons scientifiques. Il n'est donc pas possible de procéder à une évaluation de la qualité sans avoir précisément défini les objectifs à atteindre.

Dans le domaine de la recherche, il est un principe de base : pour que l'évaluation de la qualité soit valable, elle doit être effectuée avec compétence, c'est-à-dire seulement par des pairs, d'autres chercheurs experts dans le même domaine scientifique. De nos jours, la recherche se spécialise de plus en plus ; il est ainsi impossible, pour un généraliste, de porter des jugements pertinents sur la recherche de pointe et son caractère novateur. C'est donc sur la base d'un consensus au sein de la communauté des chercheurs que, dans un domaine donné, on peut définir ce qu'est une bonne recherche (évidemment, cela présente des limites, étant donné qu'il s'agit toujours de la même communauté sociale). On respecte ainsi le principe susmentionné en chargeant des groupes de spécialistes d'évaluer la qualité des instituts ou le travail des chercheurs eux-mêmes (par exemple lorsqu'il s'agit de nommer un professeur).

Il est aussi possible de recourir à des indicateurs qui s'inscrivent indirectement dans le respect de ce principe, comme les publications dans des revues internationales (soumises à l'acceptation de pairs), les citations dans d'autres articles de telles revues ou les financements attribués par des organismes chargés d'évaluer la qualité de la recherche (comme le Fonds national suisse) – autant d'indicateurs qui se révèlent particulièrement utiles pour qualifier la qualité de la recherche dans des domaines qu'on ne connaît pas directement, voire de grandes organisations de recherche.

La qualité de la formation supérieure est quant à elle encore plus difficile à définir et à mesurer, si tant est que cela soit possible : des indicateurs simples tels que le temps nécessaire pour obtenir un diplôme donné, les résultats des examens finaux ou le taux d'échec fournissent une image très approximative de l'efficacité d'un certain processus de formation, mais rarement de la qualité du résultat final.

Sonder le marché du travail (par exemple en menant des enquêtes auprès des nouveaux diplômés) permet de savoir si la formation dispensée répond aux besoins immédiats de l'économie, mais ne renseigne pas du tout sur les compétences à long terme des diplômés. En revanche, certaines de ces enquêtes révèlent que les employeurs (surtout les grandes entreprises) ont des représentations précises relatives à la qualité de la formation et aux différences entre universités. Quant aux enquêtes sur la satisfaction des étudiants, bien qu'elles soient nécessaires, elles présentent des limites encore plus importantes lorsqu'on essaie d'évaluer la qualité de la formation à moyen et long termes (et non seulement la qualité immédiate de l'enseignement).

Enfin, l'évaluation institutionnelle de la qualité – telle que réalisée, par exemple, par l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité des hautes écoles suisses – consiste essentiellement à vérifier que les hautes écoles disposent bien d'instruments et de procédures leur servant à évaluer la qualité de la recherche et de la formation supérieure en leur propre sein (par exemple des systèmes de référence à certains indicateurs et des procédures d'évaluation régulière des cursus et des instituts de recherche).



## Comment gérer la qualité ?

(MM)

*Ce qui se laisse facilement quantifier n'a souvent aucune signification.  
Vaut-il mieux faire partie des 300 étudiants de Piaget ou des 30 qui suivent la leçon d'un des  
dix bons professeurs de psychologie ?*

**D**ans le contexte de la gestion de la formation et des services d'utilité publique, le terme « qualité » est utilisé sous (au moins) deux acceptions différentes :

- ensemble des indicateurs nécessaires au bailleur de fonds pour justifier l'intervention financière de l'entité publique ;
- atteinte des objectifs stratégiques, relationnels, d'excellence scientifique, etc., qui ne se traduit pas nécessairement par l'attribution de financements de la part de l'entité publique.

### *La qualité en tant qu'ensemble des indicateurs nécessaires au bailleur de fonds*

Je suis d'avis que le modèle du financement des prestations (sur la base d'un contrat du même nom) présente des avantages incontestables par rapport au modèle d'une garantie de déficit, quelle qu'en soit la forme contractuelle. On m'objectera que la définition des prestations dans le domaine social, médical ou universitaire pose des problèmes complexes, moins présents dans d'autres secteurs (où l'on verse une certaine somme sur la base du nombre de repas livrés ou du nombre de tonnes transportées, par exemple). Cela dit, il ne faut pas trop simplifier les choses : même dans le cas d'une livraison de repas, on se trouve confronté aux thèmes de la qualité et du rapport qualité-prix, etc. Il en va de même dans le domaine des transports, où apparaissent par exemple des exigences en matière d'écologie, de conditions salariales et autres.

Lorsqu'on cherche à définir des indicateurs, on doit forcément simplifier, choisir des dénominateurs facilement identifiables et contrôlables (comme le rapport entre le nombre de professeurs et le nombre d'étudiants, le nombre de projets de recherche menés, la quantité de retombées culturelles, les équipements à disposition, etc.).

### *La qualité en tant que niveau d'excellence et atteinte d'objectifs stratégiques*

Lorsqu'un étudiant ou un employeur évalue la qualité de l'enseignement, il recourt à des critères (des indicateurs) différents de ceux qu'on utilise avant de décider quelle prestation on va financer.

Vouloir reporter directement l'évaluation qualitative de l'excellence scientifique sur des indicateurs comme critères de financement me semble une opération très dangereuse. Il est notoire que financement et indicateurs sont continuellement liés et s'influencent mutuellement. On pourrait donc éviter que l'espace de liberté que constituent l'enseignement et la recherche scientifique soit corrompu par des spéculations d'ordre économique.

Sur la base de cette distinction, nous devrions prévoir deux types d'encouragement :

- un encouragement d'ordre financier, quasiment automatique et prévisible, pour peu que les indicateurs atteignent une valeur minimale : montant global, coût moyen, coût d'une prestation à l'heure, coût par diplôme ;
- un encouragement d'ordre qualitatif (reconnaissance publique, gratification, etc.) lorsque l'excellence est atteinte. Il n'est pas question d'exclure toute relation à l'économie, mais il faut que cette relation demeure indirecte et qu'elle ne devienne pas automatique (mise au concours de mandats de recherche, participation à des congrès, publications, etc.).

Le rapport entre les deux façons de mesurer la qualité semble dès lors évident. Si on néglige de les lier à l'évaluation de l'excellence et de la stratégie, la définition et le contrôle des indicateurs sur lesquels s'appuie la contribution financière risquent de se réduire à une simple activité bureaucratique et de perdre ainsi leur fonction d'amélioration de la qualité.

## Différents modèles de financement

(BL)

*Un modèle de financement donné établit un système d'encouragement pour les différents acteurs du système.*

**D**ans le débat actuel sur la politique universitaire et sur les réformes liées à elle, le thème du financement fait souvent seulement l'objet d'une discussion entre spécialistes, comme s'il s'agissait avant tout d'un sujet technique. De plus, l'attention se concentre davantage sur la façon de répartir les fonds que sur les caractéristiques des différents modèles adoptés.

Pourtant, ce dernier aspect revêt une importance cruciale : en réalité, la politique universitaire et de la recherche est essentiellement mise en œuvre par le biais des critères d'attribution des financements, qui, d'une certaine manière, façonnent le « système d'encouragement » dont bénéficient les chercheurs et les universités (aux fins de leur fonctionnement). C'est pourquoi on trouve, au point culminant du choix d'un modèle de financement, quelques décisions cruciales portant sur les objectifs de l'enseignement supérieur et de la politique de la recherche :

- Etablir le rôle de l'Etat et le degré d'autonomie des institutions. Au-delà des déclarations de principe, le poids de l'Etat dans la définition et le contrôle détaillés des divers éléments qui composent le budget d'une université conditionne largement le degré d'indépendance de celle-ci. Un budget global versé sur la base de prestations bien définies ou de certains indicateurs donne à l'université davantage de marge de manœuvre dans l'utilisation des fonds qu'un budget plus détaillé, qui précise à quoi seront destinés les divers financements. De même, un budget établi sur la base d'indicateurs bien définis (nombre d'étudiants, résultats de la recherche) laisse moins de pouvoir discrétionnaire à l'Etat, c'est-à-dire moins de pouvoir direct, par rapport à un budget négocié d'année en année.
- S'orienter sur les prestations ou sur les coûts. Il est possible de financer une université sur la base des coûts qu'elle supporte, par exemple en calculant des valeurs moyennes (comme le coût d'un étudiant) ; voilà qui présente l'avantage de garantir des ressources suffisamment stables et uniformes. On peut aussi attribuer des financements sur la base des résultats, comme le nombre de diplômes décernés ou la qualité de la production scientifique, de façon à récompenser les universités « productives ». D'un point de vue économique, on peut s'attendre à ce qu'un modèle basé sur les résultats soit plus efficace. Cela dit, les modèles fondés sur des encouragements se heurtent à des difficultés liées à l'évaluation de la qualité de la recherche et de la formation ; notons qu'ils peuvent aussi avoir des effets pervers, comme une diminution de la qualité.
- Définir le niveau de différenciation acceptable au sein du système. Les modèles très sélectifs tendent à promouvoir la concentration de certaines activités dans un endroit donné, ce qui crée de fortes différences entre les universités, comme aux Etats-Unis. Quel niveau de différenciation est encore acceptable ? Cette réponse est essentiellement du ressort politique ; de plus, elle est liée à l'importance attribuée aux divers objectifs à atteindre.

- Etablir le rôle du Public et du Privé dans le financement supérieur, eu égard à la conception du système universitaire et de la recherche comme de services publics, financés par la collectivité, ou plutôt comme des prestations dont le coût doit être supporté par ceux qui en profitent (les étudiants, qui, grâce à leur diplôme, gagneront mieux leur vie).

Ces dernières années, on a pu assister, dans une grande partie des pays européens, à une évolution vers des modèles de financement qui laissent aux universités davantage de liberté de gestion ; en outre, ces modèles introduisent des éléments de compétition, liés aux résultats obtenus (c'est-à-dire, bien souvent, à leur quantité). Notons que certains pays ont fait d'autres choix, allant de l'adoption d'un modèle extrêmement sélectif, comme au Royaume-Uni, à celle d'un modèle plus modéré, plébiscité en Europe continentale ; ce dernier modèle vise un équilibre entre financement de base, plutôt non différencié - qui laisse donc à toutes les institutions une chance de se développer - et financement de projets sur une base compétitive.

En Suisse, une question supplémentaire, et d'importance, se pose : faut-il maintenir, dans les modèles de financement, la différenciation opérée entre les types d'institutions (par exemple entre les universités cantonales ou entre les universités et les écoles polytechniques) ? De nos jours, non seulement les critères utilisés sont très divers, mais aussi le système lui-même manque de transparence, étant donné que chaque canton règlemente, dans une large mesure, comme bon lui semble.

## La formation supérieure entre Public et Privé

REGLEMENTATION  
PAR L'ETAT

AUTONOMIE  
DES INSTITUTIONS

FORMATION =  
BIEN PRIVE

STATUT UNIVERSITAIRE =  
RECONNAISSANCE  
DES TITRES

FORMATION =  
BIEN PUBLIC

STATUT UNIVERSITAIRE =  
DROIT A DES SUBVENTIONS  
PUBLIQUES

SERVICE PUBLIC

BUSINESS  
DE LA FORMATION



### *Réglementation du Privé au plan public et privatisation du Public*

**L**a nature, publique ou privée, d'une activité de recherche influence plus ou moins fortement son financement, ou d'autres formes de soutien dispensées par les entités publiques. En général, cette influence est peu marquée lorsqu'il s'agit de soutien à des projets pris un par un, mis au concours ou négociés d'une fois à l'autre et que l'on considère comme d'utilité publique. Elle est plus importante, par contre, lorsqu'il s'agit de fournir un soutien continu et permanent à une institution qui se consacre à de telles activités. La typologie des bénéficiaires actuels ou potentiels est riche en nuances : elle distingue les institutions reconnues comme privées par la loi, mais qui, de fait, ont été créées, sont soutenues ou dirigées par une entité publique qui les patronne, des institutions privées à but non lucratif et des mandats qui permettent de faire une différence entre la personne bénéficiaire du soutien et celle qui fournit la prestation. En matière de formation, la situation est la même, bien que, en matière de soutien à long terme, il existe une distinction plus stable entre qui peut jouir du soutien de l'entité publique et qui ne le peut pas.

La progression du concept d'une entité publique qui patronne la haute école (*organe de patronage*) a favorisé l'émergence, dans ce système essentiellement public, d'entités officiellement privées mais qui, en réalité, sont dirigées ou largement financées par des entités publiques. Il en va ainsi à la fois dans les cantons universitaires, où c'est une façon de rendre ses propres institutions plus flexibles, et dans les autres cantons ; dans ce second cas, le but est de favoriser l'enracinement et le développement d'un certain nombre d'activités académiques, qui viendraient s'ajouter aux institutions de formation existantes, traditionnellement privées, qui aspirent à des financements ou tout du moins à une reconnaissance publique. Ce sont souvent les cantons eux-mêmes qui imposent leur volonté, étant donné que la Confédération s'en tient au principe selon lequel sa propre attribution de financements se calque sur l'attribution pour laquelle ont opté les cantons en ce qui les concerne. Le principe est certes sage, mais, à la manière de celui d'une attribution de subsides proportionnels aux coûts - auquel nous avons enfin fini par échapper, après des décennies d'égarement - il ne fait qu'aggraver la situation.

D'une part, on assiste à la réglementation du Privé au plan public. D'autre part, commencent à s'imposer différentes formes de quasi-privatisation du Public ou qui prônent plus d'autonomie

face au pouvoir politique. Elles s'appuient sur des nouveaux instruments de gestion publique, développés tant bien que mal au tournant du siècle dernier : budgets globaux et contrats de prestation. En fait, il s'agit souvent, plutôt que d'atteindre l'autonomie budgétaire, de mettre à profit la flexibilité offerte par les instruments de gestion du personnel dans le Privé.

Pour que, en Suisse, une école obtienne un statut universitaire, il fallait auparavant qu'elle soit financée, dans une large mesure, par un canton, pour qu'elle puisse ensuite bénéficier de subsides fédéraux ou de contributions d'autres cantons. La nouvelle reconnaissance du statut universitaire, liée à la nécessité d'une harmonisation au niveau européen, fournit enfin les bases permettant de distinguer la reconnaissance de la qualité du droit à recevoir du soutien de la part d'entités publiques. Cela dit, comme dans le domaine de la santé, on passe souvent très vite de l'interdiction à l'autorisation, de l'autorisation à la reconnaissance et de la reconnaissance au financement lorsqu'on cherche à continuellement respecter l'égalité de traitement. On risque de devoir s'embourber dans des contentieux et dans une augmentation des dépenses publiques, jusqu'à ce qu'on renoue avec l'époque où le privé proposait d'excellentes formations (profitables à la Suisse sous divers aspects), par rapport auxquelles l'Etat n'avait absolument pas à s'engager, sauf peut-être en matière de promotion économique locale.

## Le service public et le business de la formation

(MM)

*Que la Santé soit parfois prise en charge par le Privé ne semble pas choquer,  
à la différence du savoir et de la transmission de celui-ci !  
Public et Privé ne sont pas opposés l'un à l'autre,  
mais s'inscrivent dans une certaine continuité.*

**D**ans la mesure où la formation universitaire est considérée comme un service public, son financement, sous des formes diverses, est du ressort des différents acteurs concernés (le canton d'origine des étudiants, celui où se trouve l'université et la Confédération).

Dans un modèle où le financement *per capita* (par étudiant) couvrirait les dépenses effectives, les écoles auraient intérêt à attirer un maximum d'étudiants, qu'ils soient suisses ou qu'ils proviennent de l'étranger. La source de financement (étudiants - par le biais des taxes - canton ou pays d'origine, canton d'accueil ou encore Confédération) importerait peu.



Les étudiants étrangers, d'ailleurs, représenteraient une source de rentrées financières non négligeables, indirectement liées à leur situation (loyers, dépenses alimentaires, etc.).

Actuellement, il est impossible de reporter les coûts de la formation universitaire sur les pays d'origine ; dans ces pays aussi, la présence d'étudiants étrangers représente un fardeau financier à la charge des hautes écoles.

Alors qu'on insiste sur la pertinence d'accueillir des étudiants étrangers, au nom du caractère international de l'université, les modalités de financement pénalisent les universités qui suivent cette tendance.

De plus, les universités privées (à but lucratif ou non) qui ne dépendent pas de fonds versés par la ville où le pays dans lesquels elles se situent sont chose très rare en Suisse. Or, ce sont ces universités qui pourraient attirer de nombreux étudiants étrangers, sans être soumises aux contraintes existant dans le Public.

On peut se demander si une garantie de qualité adéquate (publique, nationale ou internationale) ne serait pas susceptible de permettre un important développement dans le domaine des universités privées. On étofferait ainsi l'offre tertiaire, en offrant davantage de services. La Suisse offre des conditions-cadre optimales (pensez à la place financière). Si l'avenir réside dans les biens immatériels, ce pourrait être une importante piste à suivre.

Pour pouvoir imaginer une telle évolution, il faudrait également envisager l'existence de structures spécialisées uniquement dans l'enseignement, capables de dispenser des formations au coût constant et de niveau adéquat (du type collège ou du type structures autofinancées ne proposant que des formations spécifiques, au profil très marqué). Il faudrait aussi envisager l'existence d'autres structures, se consacrant dans une large mesure à la recherche (du type universités suisses traditionnelles).

Un modèle général, moins monolithique que le modèle actuel, fait de la recherche *le* fondement d'un bon enseignement. Il pourrait ouvrir la porte à une plus grande différenciation entre les divers types d'universités de droit public (universités proprement dites, hautes écoles spécialisées et hautes écoles pédagogiques) et au développement d'une «industrie de la formation» privée. Voilà qui offrirait un complément intéressant à ce qui est proposé dans le domaine public.

*Combien de familles d'ouvriers permettent, par leurs impôts, à l'enfant du médecin d'étudier gratuitement la médecine ?*

**L**a complexité de la discussion sur les taxes d'études est due en grande partie à la nature de ce bien (de ce produit) qu'est l'éducation supérieure. D'un côté, on peut aisément le considérer comme un *bien public*, dont bénéficie la collectivité dans son ensemble ; il a été démontré que les investissements publics en matière de formation supérieure ont un rendement économique très élevé, supérieur à celui d'autres investissements publics, par exemple dans le domaine des infrastructures. Au-delà des motivations culturelles ou sociales, il y a aussi de bonnes raisons purement économiques pour les investissements publics dans la formation supérieure. En effet, les bénéfices économiques sont plus importants que les bénéfices culturels ou sociaux, par exemple. Notons qu'aujourd'hui, à l'aube d'une économie de la connaissance, cette raison prend de plus en plus d'importance.

D'un autre côté, la formation supérieure offre aussi des avantages directs aux individus qui en profitent : toutes les données recueillies dans ce domaine montrent que le niveau de formation est le principal facteur qui facilite l'accès au marché du travail ; ensuite, il permet d'obtenir un meilleur salaire. C'est pourquoi il est également justifié de considérer la formation supérieure comme un *investissement privé*, réalisé en vue d'avantages économiques ultérieurs. Les coûts qu'elle engendre devraient donc être à la charge de ses bénéficiaires. C'est d'ailleurs ce qui se passe déjà avec d'autres types de formation avancée, comme la formation continue.

A la lumière de ces réflexions, on voit que, au-delà du débat idéologique, le vrai thème de la discussion est le point d'équilibre entre financement public et financement privé de la formation supérieure. Il s'inscrit dans un contexte de quasi-gratuité des études, qui prévaut encore aujourd'hui dans presque tous les pays européens : les taxes d'études sont de l'ordre de 1000 francs par an, ce qui est bien inférieur au coût réel d'une formation (15 000 francs dans les sciences sociales, 50 000 francs dans les sciences naturelles, et ne parlons pas de la médecine). On les considère donc plutôt comme symboliques. Malheureusement, il n'existe aucune manière de calculer facilement à combien devrait se monter une participation raisonnable des étudiants : en théorie, celle-ci pourrait varier selon le domaine d'études, l'université, etc. Cela étant, dans la littérature internationale, on estime que la participation pourrait tourner

autour du quart du coût total de la formation. Concrètement, en Suisse, les taxes universitaires seraient alors de l'ordre de 4000.- par an pour les sciences humaines et sociales, contre près de 10 000 francs pour les sciences naturelles et les domaines techniques, et davantage encore pour la médecine. Dans notre culture, ces montants semblent élevés. En réalité, ils ne le sont pas tant que cela, si on pense au coût effectif de la formation supérieure (c'est-à-dire si on tient compte tant des dépenses quotidiennes de l'étudiant que du rendement obtenu au cours de sa vie professionnelle future).

Le débat sur les taxes est lié à un autre objectif de la formation supérieure, celui de s'ouvrir aussi aux classes sociales moins aisées et de réduire ainsi les disparités socio-économiques ; en effet, les différences en matière de niveau de formation sont un des éléments les plus importants et les plus persistants des différences entre classes sociales. Elles contribuent d'ailleurs à reproduire celles-ci. En garantissant la gratuité de l'éducation supérieure, on éviterait donc d'exclure les jeunes adultes issus de familles moins aisées. Malheureusement, les statistiques montrent que, si cette stratégie a effectivement permis de fortement élargir l'accès à l'éducation supérieure en général – aujourd'hui, en Suisse, près de 40 % des jeunes d'une classe d'âge donnée entreprennent des études supérieures – elle n'a pas réduit les inégalités en matière d'accès. Dans l'ensemble, on subventionne désormais les études des enfants de familles aisées, alors que les enfants de familles moins favorisées ne peuvent toujours pas entreprendre d'études en raison des dépenses quotidiennes d'un étudiant et de la nécessité de commencer à travailler pour avoir un revenu. Les raisons économiques nous poussent donc à préférer un modèle dans lequel les taxes sont relativement élevées, mais où l'on dispose d'un système d'attribution de bourses d'études sélectif, qui prenne en compte le revenu de la famille en question. Pour recourir à ce modèle en Suisse, il faudrait cependant harmoniser le système d'attribution des bourses entre les différents cantons.

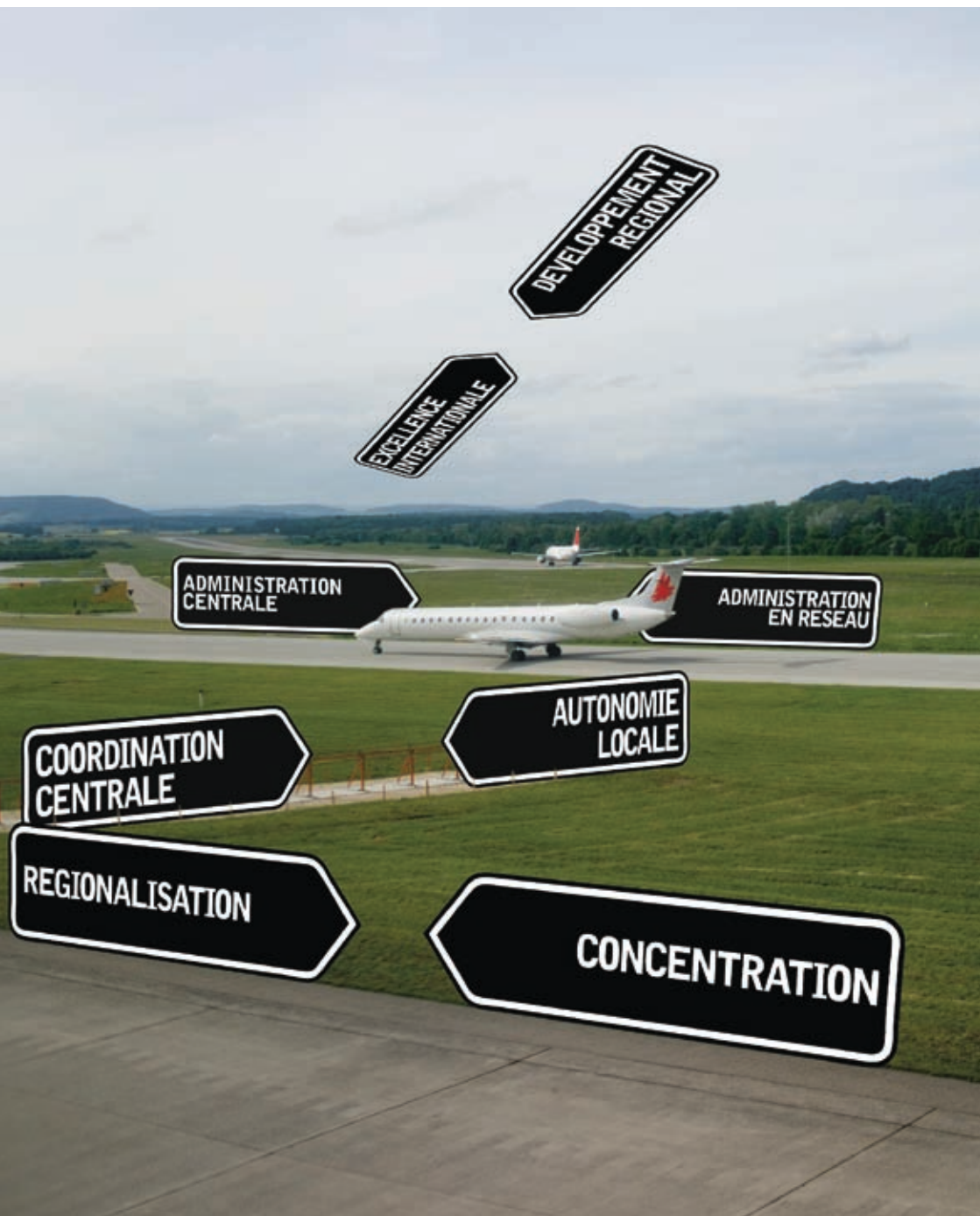
Un autre problème est la difficulté de s'assurer des bienfaits de l'investissement éducatif pour chaque étudiant : s'il est vrai que, en moyenne, avoir fait des études permet de recevoir un salaire plus élevé, on ne peut pas affirmer qu'il en ira de même pour chaque individu ; il faut attendre des années pour pouvoir le vérifier au cas par cas. Pour y remédier, on peut notamment instaurer un système de *répartition du risque* : par exemple, on peut remplacer le paiement des taxes, qui a lieu au moment de l'inscription, par des prêts remboursables pendant la vie active, sur la base du niveau de revenu. De tels modèles ont été adoptés surtout dans les pays anglo-saxons, à la suite de l'augmentation des taxes.

Nous venons de passer en revue une série d'évidences. Malgré elles, le débat sur les taxes d'études semble extrêmement complexe. Pourquoi ?

Il y a probablement deux raisons à cela. L'une est plus générale que l'autre, liée au fonctionnement de l'université. La première est liée à un changement dans la conception du rôle de l'Etat, changement associé à l'idée de la non-gratuité de certains services publics, comme, justement, l'éducation supérieure ; on craint que la même mentalité s'applique dans d'autres secteurs, comme ceux de la santé ou de l'éducation générale. Ainsi, la gratuité est fortement liée à une conception de l'Etat comme un Etat social, financé par les impôts et qui, grâce à ces gains, peut fournir toute une série de prestations au citoyen. Ce n'est pas par hasard si les pays anglo-saxons, qui ont une conception différente du rôle de l'Etat, sont beaucoup plus en avance en ce qui concerne l'introduction de taxes d'études.

La seconde raison, elle, est associée à des changements culturels, mais aussi à des changements de fonctionnement, liés à l'idée que l'éducation est un produit acheté (du moins en partie) par ceux qui en bénéficient : l'étudiant-acheteur acquiert, du fait qu'il paie, le droit de remettre en question non seulement la qualité de la formation elle-même, mais aussi son contenu et la façon dont elle est organisée. Sans nul doute, voilà qui est en partie positif, étant donné qu'ainsi, la formation est soumise à un plus grand contrôle. Néanmoins, voilà qui est également propice à des distorsions, justement parce que le produit «éducation supérieure» est trop complexe pour être soumis à des logiques de marché et à des recherches de profit individuel. Pensons aux risques qu'une telle approche peut entraîner : privilégier des compétences utiles à court terme plutôt que des compétences de base ; se concentrer uniquement sur l'obtention du diplôme et non plus sur la qualité de la formation. Pensons aussi au rôle public des universités en tant que génératrices de culture et de savoir, un rôle qui se marie fort mal avec la commercialisation systématique des formations supérieures. A nouveau, la vraie question n'est pas de choisir entre Public et Privé ; elle est plutôt de parvenir à une régulation raisonnable d'un (quasi-)marché très complexe et différencié (comme le sont tous les marchés liés au savoir), qui mette en valeur les espaces d'initiative et de libre choix des individus (étudiants et familles) comme des institutions elles-mêmes, tout en garantissant que les grands objectifs sociaux seront atteints.

## Centre ou périphérie, concentration ou régionalisation





## Une politique nationale entre régionalisme et mondialisation (MdA)

*Dans le contexte d'une planification nationale, aurait-on vu une école de théâtre naître à Verscio ?*

**L'**éducation supérieure et la recherche sont devenues des facteurs de développement déterminants pour chaque région, voire pour chaque localité. Pendant des siècles, avoir une université, tout comme être une ville épiscopale, était le symbole d'un statut traditionnellement réservé à un tout petit nombre de cités. Aujourd'hui, ce statut peut être obtenu beaucoup plus rapidement et par beaucoup plus de localités : il suffit d'investir dans les infrastructures nécessaires et dans le personnel qualifié. Par le passé, les étudiants, membres d'une élite sociale, optaient pour l'université dans laquelle d'autres membres de leur famille avaient étudié ; aujourd'hui, à l'ère de la mise au concours de projets de recherche, l'attribution desdits projets est capable de bouleverser en beaucoup moins de temps la hiérarchie des lieux de prestige.

Pendant un temps, cette compétition s'est déroulée au plan international ou entre un petit nombre de centres situés dans le même pays. Aujourd'hui, grâce à l'augmentation du nombre d'étudiants et de chercheurs, toute localité peut nourrir l'ambition d'entrer dans la cour des grands. Les initiatives lancées, en un laps de temps restreint, dans les régions de Lucerne, du lac de Constance et de l'Insubrie sont à cet égard significatives. Le développement des hautes écoles spécialisées en Suisse peut lui-même être interprété comme un défi lancé par les localités de moindre importance à leurs grandes sœurs, plutôt que comme la simple création d'un nouveau type d'école.

Cette évolution renforce le dilemme qui se pose depuis les origines de l'Etat fédéral déjà : la politique de l'éducation supérieure et de la recherche suisse doit-elle concentrer les ressources dans un petit nombre de pôles pour obtenir une meilleure visibilité et une plus grande attractivité au plan international, ou les répartir en de nombreux endroits, de façon à multiplier les possibilités de développement ?

En théorie, la coordination entre Confédération et cantons devrait viser un équilibre optimal entre les deux tendances : créer des pôles de qualité suffisante pour être concurrentiels au plan international, en un nombre de lieux assez important pour soutenir un développement harmonieux et généralisé à l'ensemble du territoire ; ledit développement, par ailleurs, améliorerait la qualité de vie dans les centres eux-mêmes. Dans la pratique, le fédéralisme favo-

rise les impulsions régionalistes, et ce non seulement au travers de la prolifération des pôles. On fait pression en faveur d'une décentralisation dans le secteur centralisé : celui des écoles polytechniques fédérales. C'est significatif. Dans ce domaine, les conflits autour du «où faire» attirent bien plus l'attention politique que ceux portant sur le «quoi faire».

D'un autre côté, les ressources centralisées sont de plus en plus absorbées par la participation au mécanisme de compétition-distribution au plan continental. Si on regarde au-delà des apparences, on voit que l'Etat-nation renonce progressivement à son rôle de gestionnaire d'un système compétitif, comme il l'a fait par rapport au système industriel ou à tout autre système de production. Or, si l'éducation et la recherche sont véritablement devenues des facteurs économiques d'une importance décisive, il est inévitable que les réalités de la concurrence économique, comme la liberté d'entreprise et la compétition internationale, s'instaurent dans le système.

La différence réside dans le fait que les sujets ne sont pas des entrepreneurs privés, mais des entités publiques locales, qui patronnent leur propre pôle dans leur compétition avec les autres. Etant donné que le financement par prélèvement fiscal l'emporte sur le financement par les étudiants eux-mêmes, chaque canton ou chaque ville, au nom du fait que la formation est un service public, met tout en œuvre pour favoriser les intérêts de ses propres institutions, qu'elles soient publiques ou privées et quel qu'en soit le responsable.

Un objectif ambitieux d'une politique nationale résiderait déjà dans une distribution intelligente des ressources communes, qui saurait éviter les paradoxes liés aux approches sectorielles. Le système diversifié qui est le nôtre (écoles polytechniques fédérales, universités cantonales, hautes écoles spécialisées communes à plusieurs cantons) est à la fois de grande valeur lorsqu'il s'agit d'être concurrentiel et un facteur à risque lorsqu'on essaie d'intervenir en son sein, pour l'administrer ou le planifier.

Par exemple, il est tout à fait justifié que la Confédération et les cantons mettent ensemble un frein à la prolifération de formations similaires dans des localités voisines ; cela dit, pour ce faire, il faut soit prendre en compte toute la complexité du problème, soit s'abstenir de toute intervention. Entre autres, il ne faut pas automatiquement limiter l'offre des formations *postgrades* dans les hautes écoles spécialisées sans prendre en compte l'ensemble de l'offre de formations analogues - «analogues» s'entendant par rapport au marché du travail et à l'impact de ces formations sur le développement local.



La Suisse est composée de régions trop différentes pour pouvoir imposer, par le biais d'une loi fédérale ou d'accords intercantonaux, des typologies et des règles unitaires qui s'appliquent au pays entier. Ce qui existe sous quasiment la même forme dans des institutions zurichoises présentant un profil différent peut être créé ailleurs, de façon plus performante, sous un même toit institutionnel. Lorsqu'on se confronte à l'ardue tâche politique de bien distribuer les ressources communes tout en se trouvant pris entre l'exigence de faire bonne figure dans la concurrence internationale et celle de maintenir, dans chaque région, des possibilités raisonnables de croissance, il n'est pas question de se servir de la typologie comme d'un alibi.

## Concentration, diversité et espaces régionaux

(BL)

*La question n'est pas de savoir s'il faut opérer ou non une concentration, mais de savoir quels modèles d'organisation et quelles stratégies régionales favoriseront la recherche.*

**D**epuis au moins deux décennies, le thème de la concentration de la recherche et, dans une moindre mesure, de la formation supérieure, est d'actualité en Suisse également. D'une part, on affirme que notre système universitaire est trop fragmenté, et que cela nuit à la qualité de l'enseignement et de la recherche tout en générant des coûts élevés. D'autre part, les régions et les cantons défendent la présence non seulement de hautes écoles spécialisées, mais aussi de cursus et d'instituts, au nom du développement régional et de l'équilibre territorial de notre pays.

En réalité, au plan de la recherche scientifique également, la question suscite une controverse importante : certes, il ne fait aucun doute que dans les domaines de recherche où on utilise des équipements lourds, comme la physique des particules, il est nécessaire d'opérer une concentration ; cela dit, dans la plupart des domaines, la pertinence d'une telle opération est moins évidente. Se concentrer sur des critères minimaux reste certainement nécessaire pour assurer la continuité d'un programme de recherche, mais cela ne concernera jamais plus d'une dizaine de personnes ; de plus, il n'y a pas d'évidence empirique que les grands instituts seraient de meilleure qualité et plus productifs que les petits. Par contre, il est vrai qu'un effet «boule de neige» pousse à concentrer les ressources de la recherche : une grande université très réputée a des chances d'attirer les meilleurs étudiants, doctorants et professeurs et, de fait, d'améliorer encore sa propre réputation ; voilà qui lui permet de bénéficier de financements, ce qui accentue son avantage par rapport à d'autres écoles.

On voit que, au fond, le problème est mal posé : la question n'est pas de savoir s'il faut opérer ou non une concentration, mais de trouver comment le faire tout en respectant au mieux les exigences de la recherche, mais aussi celles de différentes politiques, comme la politique régionale. Les exigences diffèrent fortement de secteur en secteur, par exemple entre formation et recherche, ainsi qu'entre les différents niveaux de la formation supérieure. Par exemple, en ce qui concerne de nombreuses activités de recherche, des structures en réseau, à l'image de celle des pôles de recherche nationaux, peuvent se révéler préférables à la concentration de toute la recherche sur un seul site. Les raisons à cela sont multiples : par exemple, on peut ainsi chercher à maintenir une certaine diversité (la diversité est souvent une bonne chose en matière de recherche, car elle laisse la porte ouverte à de nombreuses possibilités) ou à créer des retombées positives sur l'enseignement et sur le tissu économique régional.

D'un autre côté, un certain degré de concentration est inévitable lorsque l'ampleur des activités de recherche ou le nombre d'étudiants est trop peu important. On peut alors réaliser des «économies d'échelle». Plutôt que d'opérer une concentration, il s'agit en fait de développer des formes d'organisation qui permettent aux différentes unités – hautes écoles spécialisées comme facultés, instituts ou laboratoires – de fonctionner correctement, de se faire une place dans un contexte européen et mondial et d'atteindre de bons niveaux de qualité. Des modèles non différenciés ou amorphes (à l'image de l'université d'autrefois, qui assumait toutes les tâches) permettent difficilement d'atteindre cet objectif, du moins hors des grands centres. A l'inverse, une stratégie sélective, qui crée des niches dans lesquelles il est possible de se spécialiser, offre des possibilités intéressantes, et ce également pour les universités et instituts de moindre importance et ne jouissant pas d'une position centrale.

Du point de vue des cantons, et, plus généralement, des autorités régionales, cette situation demande un changement de perspective : il ne s'agit plus d'obtenir des ressources de la Confédération au nom de la répartition régionale, avec le risque de construire des cathédrales dans le désert ou de maintenir des structures obsolètes, mais de développer une stratégie en matière de formation supérieure, de recherche et d'innovation. Celle-ci devrait créer des domaines dans lesquels il est possible de se spécialiser, favoriser une imbrication des différents acteurs – en particulier de la recherche publique et de l'économie privée – et permette aux hautes écoles de se profiler et d'entrer en concurrence au plan international, dans des niches spécifiques. A long terme, ce seront donc la qualité du système d'innovation régionale et la capacité à mobiliser les ressources disponibles pour le renforcer qui joueront un rôle déterminant en matière de développement régional.

Dans cette perspective, le rôle de la Confédération n'est plus de donner quelque chose à tous, mais de générer des encouragements qui stimulent les politiques de formation et d'innovation régionales actives... tout en acceptant le fait que la qualité des réponses régionales à ces encouragements (et le succès qui en découlera) pourra être très différente selon les cas.

## Couper le gâteau ou faire lever la pâte ?

(MM)

*Pour certains, «politique régionale» signifie donner le sommaire d'un livre à faire à Airolo, la conclusion à Chiasso et répartir les pages du texte principal sur différentes communes du canton, d'après le nombre de leurs habitants.*

**D**ans un Etat fédéral comme la Suisse, le thème du rapport centre-périphérie, concentration-régionalisation est toujours d'actualité et souvent âprement débattu.

Au vu des courtes distances d'un lieu à l'autre et de la petite taille des villes (et de leurs universités), la difficulté porte davantage sur la cohérence stratégique que sur des questions d'ordre géographique.

Dans chaque discipline, il devient nécessaire de disposer d'une unité stratégique qui confère de la cohérence à la recherche, à la formation post-grade, à la formation de base et à la spécialisation professionnelle. Le principal problème n'est pas que l'hôpital universitaire, siège de l'expérience pratique, se situe à Zurich ou à Coire. Le problème est que Coire et la Faculté de médecine doivent collaborer suffisamment pour pouvoir offrir aux étudiants une formation d'excellent niveau.

La situation se complique lorsque, pour des raisons historiques, les mêmes fonctions sont accomplies par différentes entités, dans différents contextes de dépendance et dans des lieux divers.

L'exemple le plus flagrant est celui des formations pédagogiques et de l'enseignement : les facultés de pédagogie (ou des sciences de l'éducation, selon la région et la tradition) font partie de l'université ; les hautes écoles pédagogiques, elles, sont cantonales et forment les enseignants, à l'exception de ceux qui enseigneront dans les hautes écoles ; eux sont formés dans un institut de la Confédération. C'est un peu comme si les facultés de médecine

devaient se limiter à réfléchir aux grands principes des soins et à s'investir dans la recherche fondamentale, pendant que des hautes écoles de médecine, décentralisées et se consacrant peu à la recherche, formeraient les médecins, à l'exception des spécialistes de la médecine du travail qui feraient, eux, toute leur formation dans un institut fédéral.

Je crois que chacun se rend compte qu'il ne s'agit pas là d'une décentralisation vertueuse, susceptible de faire renaître des compétences et des soutiens régionaux, mais d'un processus qui, s'il a des fondements historiques, se marie pourtant bien mal avec une stratégie de développement académique qui vise l'excellence.

Nous avons volontairement cité un exemple paradoxal en ce qui concerne la médecine et un exemple qui reflète la réalité des sciences de l'éducation pour montrer jusqu'à quel point la formule peut varier selon que l'on se trouve dans une situation de centralisation ou de décentralisation.

Pour des raisons historiques et pour répondre aux exigences de la structure politique, il est nécessaire de décentraliser certaines fonctions ou certaines phases de la formation, mais il est aussi nécessaire – si on veut que le système suisse soit concurrentiel au plan international – de maintenir une cohérence clairement définie entre unité stratégique et scientifique. C'est ainsi qu'il devient possible de faire entrer des acteurs locaux dans les réseaux internationaux, de les faire participer au prestige scientifique et de leur permettre d'accéder à l'information émise par un centre académique fort. Tous les endroits qui proposent le bachelor ne doivent pas forcément, pour favoriser les étudiants ou pour mieux contribuer au développement régional, nourrir l'ambition d'offrir tout le reste, du doctorat à la recherche.

Centre et périphérie restent donc l'objet convoité de l'administration et des négociations politiques, et ne sont plus un problème géographique. Ils deviennent ainsi une occasion de mettre de nouvelles ressources à disposition. Si la politique régionale est vue seulement sous l'angle du gâteau à couper en tranches, l'arrivée de chaque nouveau convive signifie que les tranches seront plus petites. Si, au contraire, chacun a l'occasion d'apporter de la levure, de la farine et des œufs, l'attention se portera non plus sur un conflit d'intérêts lésés par le découpage du gâteau, mais sur l'augmentation du volume de la pâte commune, liée à la participation de nouveaux acteurs.

## Où allons-nous ? En guise de mot de la fin...

Toutes celles et tous ceux qui s'attendaient à découvrir, dans cette publication, des grandes visions ou des stratégies pour le futur ou encore à lire un catalogue de mesures seront certainement restés sur leur faim. Plus qu'un recueil de solutions, cette publication est une palette de suggestions, d'alternatives et de paradoxes qui vont peut-être laisser les lecteurs avec un sentiment de scepticisme.

Cela dit, telle est, au fond, la leçon la plus importante que nous ayons apprise en une décennie de travail commun sur le chantier de l'université tessinoise, de même qu'au fil d'expériences et de formations très diverses : en matière de recherche et de formation universitaire, le respect et la valorisation des différentes possibilités et de la diversité, ainsi que la recherche de solutions d'arbitrage et de points d'équilibre sont plus importants que l'imposition d'une logique formelle ou d'un point de vue exclusif.

Il est fort possible qu'ainsi le système universitaire sera moins efficace, et moins bien gouverné selon la traditionnelle logique de la gestion publique. Peut-être aussi qu'il sera un peu moins efficient quant à la quantité de «résultats» produits. Mais très probablement sera-t-il mieux en mesure d'encourager l'innovation... et, au fond, n'est-ce pas là sa mission la plus importante ?

## Qui sommes-nous ? Trois points de vue sur le monde universitaire

Trois points de vue différents pour une réflexion commune sur la politique universitaire. Trois auteurs qui n'ont pas un cursus universitaire typique, mais qui sont convaincus que la formation et la recherche universitaires jouent un rôle majeur dans le développement d'une région, d'un pays. Trois hommes suffisamment impliqués dans le système pour le comprendre, et assez critiques face à lui pour pouvoir le regarder depuis l'extérieur. Il nous a semblé utile de donner, à la fin de cette publication, une clé de lecture utilisable a posteriori, des notes biographiques donnant un aperçu des origines et des expériences de chacun des auteurs.

### Mauro Martinoni. *La diversité est une richesse*

Je m'occupe de politique universitaire depuis 1993, date à laquelle on m'a chargé de préparer un projet de création d'une université de la Suisse italienne.

L'impossibilité de pouvoir imiter *le* modèle de fonctionnement des universités suisses est le premier problème auquel nous avons été confrontés. Certes, tout le monde faisait comme si toutes les universités avaient le même mode de fonctionnement, mais en réalité, il n'y avait pas de formule toute faite : Saint-Gall ne ressemblait pas à Zurich ou à Genève ; à Genève, la théologie n'était pas organisée comme à Zurich ; même les deux écoles polytechniques présentaient des différences. Autonomie des facultés, rapports entretenus avec le politique, logique de financement, tout cela variait énormément d'une université à l'autre.

En réalité, cette absence de modèle unique créait les conditions idéales pour que nous puissions imaginer une nouvelle forme d'université, université qui réponde aux attentes du troisième millénaire plutôt qu'à celles du XIXe siècle. Malgré l'absence de normes à respecter et malgré le scepticisme initial - ou plutôt, grâce à eux deux - notre projet s'est concrétisé.

Aujourd'hui, il semble introduire une nouvelle ère. Avec un nouvel article constitutionnel et une nouvelle loi, on pourrait espérer (ou craindre) que les conditions soient données pour «mettre de l'ordre», c'est-à-dire pour définir un modèle unique, simple et facile à appréhender.

J'ai suffisamment été confronté aux différences et à la diversité - travaillant avec des personnes handicapées et consacrant de l'attention aux minorités - pour me méfier de l'homogénéité.

Un système efficace est un système qui valorise les différences, comme le fait la nature. Accueillir une personne handicapée dans une entreprise est un échec si on considère cela comme un geste de pitié, mais un succès si la présence de cette personne améliore le climat de travail et la solidarité entre les employés.

Façonner un système universitaire suisse cohérent est un défi fascinant : on l'aura relevé avec succès si l'unification des processus crée les conditions nécessaires à ce que les différences deviennent sources de richesse et de dynamisme, stimulent les ressources et établissent des cadres de référence dynamiques, tout cela sans planifications abstraites ni critères bureaucratiques superflus.

Comme nous le savons, il n'est pas pire justice que celle qu'on fait régner de façon uniforme, sans tenir compte des différences et des circonstances : les universités, les écoles polytechniques, les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques doivent demeurer des acteurs autonomes et différents les uns des autres, se faisant parfois concurrence, mais fiers de pouvoir déterminer leurs propres stratégies, quitte à parfois faire de mauvais choix.

### **Benedetto Lepori. *Entre pratique et réflexion scientifique sur le monde de la recherche***

Je suis entré dans le monde universitaire aux alentours de 1995 en tant que collaborateur de l'Office des études universitaires du canton du Tessin. En 1996, j'ai accédé au poste de responsable du Service de recherche de l'Université de la Suisse italienne et de la Haute école spécialisée.

C'est à l'université que j'ai effectué quasiment l'intégralité de mon parcours professionnel. Comment expliquer à quel point ma position était singulière ? Mon travail n'était pas directement lié aux activités académiques et à l'enseignement, mais était principalement d'ordre gestionnaire. Ce faisant, je me concentrais pourtant sur l'aspect le plus spécifique de l'université, celui qui la distingue des autres entités du système scolaire : son rôle de générateur de savoir nouveau (et non seulement de véhicule du savoir existant entre professeurs et étudiants). Ensuite, un peu par hasard et un peu par intérêt, j'ai consacré une de mes activités de recherche justement à l'université et à la politique de la recherche.

C'est ainsi que le gestionnaire que j'étais est devenu à la fois un observateur de ce monde et un membre de la communauté académique elle-même, sur fond d'une recherche justement focalisée sur ma propre profession. Je me trouve donc, d'une part, partageant les difficultés liées à la complexité de la gestion de la recherche et de l'université, ainsi que confronté à des conflits d'autorité entre les différents acteurs, qui ont souvent à cœur de défendre leurs intérêts immédiats. D'autre part, la qualité de chercheur m'a appris, dans une certaine mesure, à voir plus loin que cela et à comprendre quelle est la logique du système, quelles en sont les tendances fondamentales – tendances bien souvent incontournables, et indépendantes du comportement des différents acteurs. La recherche m'a aussi enseigné que si l'université et la recherche se dirigent, dans le monde entier, dans une direction bien précise, le paysage académique suisse s'en trouvera influencé tôt ou tard.

De plus, le fait de développer la recherche dans une nouvelle université, qui ne disposait pas encore de structures, qui n'avait pas toute une tradition derrière elle et qui manquait de personnel scientifique, et dont, qui plus est, la réputation et le poids politique étaient limités, m'a appris à exploiter le mieux possible les espaces d'opportunités ; on voit naître de tels espaces même dans un système national qui peut sembler, au premier abord, extrêmement rigide et complexe. J'en viens donc à croire davantage en la capacité d'innovation des différents acteurs régionaux, des structures de recherche et des hautes écoles elles-mêmes qu'en la possibilité de remodeler le paysage académique au niveau politique.

## **Mauro Dell'Ambrogio. *Gérer la complexité***

Je n'avais jamais imaginé m'occuper, un jour, d'éducation et du système universitaire à un niveau professionnel. Quand je fréquentais l'école, j'ai certes rencontré quelques enseignants intéressants, mais j'ai été aussi très autodidacte. A l'université, au début du semestre, j'allais assister à tous les cours possibles et imaginables avant de me décider sur lesquels j'allais suivre : il y en avait peu que je trouvais stimulants, et j'apprenais donc beaucoup de matières par moi-même. J'ai rédigé mon mémoire à l'arraché, impatient de quitter l'université et son monde théorique qui ne se confronte pas à la pratique. Si j'avais étudié aujourd'hui, à l'heure où les cursus sont structurés de façon beaucoup plus rigide, je n'aurais peut-être pas mené mes études à terme ; c'est pourquoi j'aborde sans préjugé aucun les personnes qui ont interrompu les leurs pour se montrer compétentes dans un autre domaine.



Après être entré dans le monde du travail, d'abord comme juge, puis à la tête d'un corps de police et, ultérieurement, d'une grande administration, je me suis retrouvé, par hasard, à diriger un projet de création d'une université : transformer cette idée en projet voulait dire créer la première structure de ce genre, en Suisse, depuis un siècle. Mon instinct me disait déjà ce que je sais aujourd'hui par expérience : on ne peut pas diriger l'enseignement et la recherche ; tout au plus, on peut les favoriser en éliminant des obstacles bureaucratiques inutiles et en se débarrassant des mécanismes démotivants des rapports de force. Plus tard, lorsque je me suis retrouvé, jouissant de plus grands pouvoirs, à la tête d'une haute école spécialisée, j'ai pu voir combien cela était vrai.

Après avoir fréquenté des magistrats, des policiers, des professeurs et des médecins, ainsi que m'être frotté à l'entrepreneuriat privé et – souvent – à la politique, j'ai appris à respecter les différents professionnalismes sans pour autant leur porter un respect révérencieux exagéré. Et à garder une vue d'ensemble tout en faisant confiance à ceux qui sont sur le terrain. Les tâches que l'on rencontre au long de ce chemin dépendent souvent de la politique et de la diplomatie, du jeu des intérêts, de l'importance des encouragements financiers, de la rapidité avec laquelle on peut convaincre et décider, de l'effort qu'il faut fournir pour donner le bon exemple, de la communication vers l'extérieur, de la capacité à motiver. Ce sont des tâches que l'on ne peut pas toujours déléguer à d'autres. Elles requièrent toute notre attention dans la juste mesure, sans excès de perfectionnisme, sans états d'âme inutiles, pour ne pas s'entremêler dans la complexité des choses. Il faut rester conscient que le monde peut très bien tourner sans nous et avoir l'humilité de reconnaître qu'il pourrait même mieux s'en porter. L'art de la bonne gestion consiste à être trop chargé et à se permettre, dans le doute, de laisser faire, afin de pouvoir se concentrer sur ce qui doit être fait.



## **Editeur**

Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER

## **Mise en page, réalisation**

Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER

## **Illustrations**

theredbox communication design, Lugano

## **Photographies**

Couverture - Eglise «San Giovanni Battista» de Mario Botta, Mogno: © Enrico Cano

Page 9 - Genève: © Alberto Incrocci/Getty Images

Page 21 - Vallée montagnarde: © David C Tomlinson/Getty Images

Page 31 - Lugano: © DEA/G. Sosio/Getty Images

Page 45 - Zurich: © Luis Castaneda/Getty Images

Page 53 - Seeland bernois: © Studio Stöh Grünig

Page 61 - Aéroport: © Peter von Felbert/Getty Images

© Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER

ISSN 1662-2642

