

Pierre Veltz

2006

Territoires et universités : les enjeux d'une redécouverte¹

Il faut se replonger mentalement dans les années 80 pour réaliser à quel point la problématique des relations entre universités et territoires s'est renforcée et diversifiée, à quel point la redécouverte des universités par les territoires – et, dans une certaine mesure, des territoires par les universités – s'est affirmée au cours des deux décennies écoulées..

Le plan Université 2000 lancé en 1990, et dans la mise en œuvre duquel Armand Frémont a joué un rôle-clé, constitue une première étape décisive de cette redécouverte, dont témoignent les énormes investissements pris en charge par les collectivités locales (plus de 15 milliards de francs entre 1990 et 1995). L'objet central du plan est le rattrapage des retards accumulés en matière d'accueil des étudiants et d'absorption de la vague de massification de l'université. Mais au-delà de cet effet d'équipement spectaculaire, la perception des universités change. Elles sont progressivement promues au rang de nouvel atout du développement local, culturel, social, mais aussi économique. Le terrain est donc mûr pour la deuxième étape majeure, celle que nous vivons actuellement, où le projecteur est mis sur les retards internationaux de l'enseignement supérieur français (merci aux auteurs du classement de Shanghai !) et sur le rôle du couplage entre universités, recherche et économie dans la croissance macro-économique au sein du nouveau contexte d'économie de la connaissance. Même si l'agenda de Lisbonne ne s'est guère traduit dans les faits, il a au moins ce mérite de nous avoir aidé à comprendre que nous changions d'époque et que la compétitivité dans les secteurs les plus avancés obéit à d'autres lois que celles qui dominent aujourd'hui dans les secteurs matures, où se déploie majoritairement l'activité de nos grandes entreprises. Or, à travers notamment les « pôles de compétitivité » - qui, à cet égard, jouent un rôle pédagogique essentiel – le territoire apparaît comme un opérateur-clé de ce rapprochement nécessaire entre les universités, la recherche et les acteurs économiques.

On ne peut que se réjouir de ces évolutions, dans un pays où les élites nationales, très majoritairement issues des grandes écoles et formatées pour une « économie de rattrapage » à base de grands projets technologiques centralisés davantage que pour une économie d'innovation et de prise de risques, n'ont jamais accordé à l'université qu'une attention distraite – dont témoignent du reste les retards déjà évoqués : la France est aujourd'hui, parmi les pays développés, l'un de ceux qui dépensent le moins par tête d'étudiant, et le seul qui dépense plus pour un lycéen que pour un étudiant du supérieur.

Mais on voit aussi que dans le passage d'Université 2000 aux pôles de compétitivité, le changement d'accent peut renvoyer à une diversité d'objectifs, et à des tensions entre ces objectifs. L'élargissement de l'accès à l'université et l'amélioration de la qualité d'accueil des étudiants ont conduit à la création de nouvelles universités et à la multiplication des universités dans les villes moyennes. Le renforcement de la France dans une économie de la

¹ Ce texte est une version de la communication présentée au colloque Aménagement du territoire à Cerisy en septembre 2006. (à paraître)

connaissance mondialisée appelle une focalisation des efforts sur les pôles les plus puissants et les créneaux les plus porteurs. Saupoudrage ou concentration ? Efficacité ou équité ? Ce débat ne doit pas être caricaturé. Il ne doit pas non plus être noyé dans la rhétorique, car il correspond à de vrais problèmes et appellera de véritables arbitrages. Jusqu'à quel point et sous quelle forme les territoires et les collectivités locales peuvent-ils être acteurs de ces choix ? Comment la nécessaire réforme des universités – et plus globalement du système qui lie en France les éléments du triangle universités-recherche-grandes écoles – peut-elle s'appuyer sur les territoires et leurs institutions ? Pour donner à ces questions quelques éléments de réponse, je procéderai en quatre temps :

- 1) un rappel du contexte très particulier qui est celui de l'université française, marqué par une histoire de féroce centralisation et une grande faiblesse en termes non seulement de moyens financiers mais d'organisation et de management ;
- 2) une rapide synthèse des acquis et des problèmes posés par la diffusion universitaire des années 1990 ;
- 3) une présentation des nouveaux enjeux qui se dessinent en lien avec l'internationalisation croissante de l'enseignement supérieur et du développement technologique.
- 4) Quelques thèses relatives aux nouveaux enjeux des politiques territoriales en matière d'enseignement supérieur

Une empreinte historique et territoriale très marquante

Sans entrer ici dans une généalogie historique détaillée, il faut rappeler quelques données majeures du contexte français, qui nous différencient des autres pays européens et surtout des USA. La principale est que, dans un pays qui se méfie des structures sociales intermédiaires et préfère le face-à-face du citoyen et de l'Etat, une université puissante et autonome n'a jamais pu trouver de place véritable. L'histoire ici continue de peser très lourd, et il est utile de rappeler très brièvement d'où nous venons². Supprimées par la révolution, les vieilles universités issues du Moyen Âge (Paris ou Montpellier figuraient alors aux premiers rangs du réseau universitaire de l'Europe) n'ont été rétablies par Napoléon que sous forme de facultés au sein de l'Université impériale. L'objectif était moins de restaurer l'université que de créer un ensemble puissamment centralisé, dans lequel les universitaires, réorganisé en fortes corporations disciplinaires, avaient comme vocation première de former les maîtres et d'organiser les examens du secondaire. Parallèlement, les grandes écoles fondées par la révolution (Polytechnique, au premier rang) avaient pour vocation de porter le flambeau de la science et de la démocratie méritocratique, en formant les corps techniques de l'Etat, et plus tard, les cadres de l'industrie. On crédite souvent la Troisième République (par la loi de 1896) d'avoir véritablement refondé les universités, en cherchant à réunir ces facultés juxtaposées, sans recherche et souvent *misérables* par leurs moyens et leurs ambitions. Mais comme le rappelle Antoine Prost, ce projet fut en réalité un échec³. La France fut dotée de 15 universités dont aucune n'était une vraie université au sens que les réformateurs, s'inspirant notamment du modèle allemand, avaient souhaité. La recherche continua d'y être très faible, justifiant beaucoup plus tard, en 1939, la création du CNRS. Et les facultés disciplinaires, dirigées par les doyens, restèrent les entités fondamentales, verticalisées et contrôlées de manière centralisée. Il faut noter au passage que les collectivités locales furent très présentes dans les débats concernant cette réforme, et aussi dans les financements apportés : de 1875 à 1890, elles ont financé la moitié des nouveaux locaux construits.

² Voir C. Musselin, *la longue marche des universités françaises*, ainsi que E. Friedberg, C. Musselin, *En quête d'universités*, L'Harmattan, 1989

³ A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, A. Colin, 1967

Il faudra donc attendre 1968, pour une nouvelle grande étape, dans la « longue marche des universités françaises » (Musselin). La réforme qui s'est alors imposée, avec la « loi Faure », sous la double pression des événements et des débuts de la massification, a pour la première fois créé des universités « autonomes » dotées d'instances propres de décision, substituant les UER aux facultés. Pour l'essentiel, nous vivons encore dans ce cadre, la loi Savary de 1984 s'étant bornée à remanier à la marge le dispositif de 1968, au grand dam d'universitaires comme Laurent Schwartz et bien d'autres qui attendaient de la gauche des réformes plus ambitieuses, à l'instar de l'impulsion donnée à la recherche par les Assises de 1982. Car l'« autonomie » qui fut alors concédée aux universités reste très partielle, coexistant avec une centralisation extrêmement forte au sein du ministère de l'Education Nationale (pour la gestion des personnels, pour l'habilitation des formations, etc.), dépourvue de véritables moyens de management, sans même parler du montant des ressources, et ne donnant aux présidents que des pouvoirs très limités⁴.

Les grandes écoles, de leur côté, n'ont jamais été affectées directement par ces réformes. Et il faut reconnaître que, si elles sont conquies des positions fortes voire des quasi-monopoles dans certains domaines (la formation des ingénieurs et des managers), ceci s'est produit aussi parce que l'université n'a pas su ou n'a pas voulu s'en emparer, notamment en raison des réticences et des ambiguïtés persistantes des corporations universitaires à l'égard de la professionnalisation des études (sans parler de la sélection, tabou central du système).

Bien entendu, l'université de 2006 n'est plus celle de 1968 ou de 1984. Un chemin considérable a été parcouru. Le système s'est fortement diversifié, professionnalisé. Des évolutions discrètes mais essentielles comme la contractualisation entre l'Etat et les universités ont augmenté sensiblement la capacité d'action collective de ces dernières. (Voir le bilan de l'instance d'évaluation présidée par A. Frémont)⁵. La refonte des cursus autour du schéma dit de « Bologne » (licence en trois ans, master en cinq ans, puis doctorat) a constitué, à mes yeux, un progrès notable. Mais les blocages et les archaïsmes demeurent considérables et deviennent de plus en plus insupportables pour ceux qui, de tous bords politiques, essaient de rebâtir une université capable de soutenir la comparaison internationale. Il est donc clair qu'après 1896, après 1968, nous voici entrés dans une troisième grande étape de mutation, dont l'issue sera critique pour les décennies à venir. Toute la question est de savoir si nous nous contenterons de rafistoler tant bien que mal le système existant ou si nous aurons le courage de revoir quelques données fondamentales.

Dans cette histoire, très schématiquement esquissée, les territoires et leurs institutions ne jouent, jusqu'au tournant des années 90, qu'un rôle secondaire. Significativement, il y a d'ailleurs peu de travaux de recherche dans les années 70 et 80 sur la géographie de l'enseignement supérieur, alors que ces travaux vont se multiplier après 1990. Le Comité Scientifique de la DATAR fait office de pionnier en organisant le colloque de Marseille en 1989 sur le thème formation et développement régional en Europe, mais le sujet des universités y tient une place relativement mineure⁶. Dans la pratique, les vieilles facultés de

⁴ Pour une critique féroce du système, à laquelle je souscris, on lira C. Allègre, *Vous avez dit matière grise ?* Plon, 2006

⁵ A. Frémont, *Les universités françaises en mutation, la politique de contractualisation (1984-2002)*, Commissariat Général du Plan, 2004

⁶ J.P. de Gaudemar (dir), *Formation et développement régional en Europe*, DATAR, La documentation française, 1991

centre-ville sont souvent négligées, les campus périphériques érigés à la fin des années soixante sont de médiocre qualité et ne sont pas vraiment considérés par les collectivités comme des lieux de prestige des agglomérations. Ils ont d'ailleurs souvent été imposés par l'Etat aux communes d'accueil, sans concertation (par exemple à Nanterre, ou à Saint-Martin d'Hères, à Grenoble). Le renouveau des lycées et des collèges résultant des lois de décentralisation ne trouve pas son pendant du côté des universités... La communauté universitaire, sauf exceptions, reste à la marge de la vie locale et l'idée de considérer l'université comme un élément crucial du développement économique local paraît souvent saugrenue.

Néanmoins, il faut sans doute relativiser partiellement ce constat, en notant que sous la chape de la centralisation, les histoires spécifiquement locales continuent d'agir, plus ou moins explicitement. A Strasbourg, le passé allemand continue de marquer la place de l'Université (avec un grand U) dans la ville. A Grenoble, le triangle très ancien entre le monde économique, le monde universitaire (comprenant les écoles d'ingénieurs) et les grands organismes nationaux comme le CEA produit un contexte dont les potentialités ne s'épuisent pas dans la seule histoire institutionnelle formelle.

Les années 90 et la redécouverte des universités par les territoires

De la fin du 19^{ème} siècle à la fin des années 50, la carte universitaire française n'avait guère changé. Dès les années 60, la formidable croissance du nombre d'étudiants va modifier profondément la donne et en 1968, on comptera 40 villes universitaires, contre 16 en 1950. Rappelons les chiffres : 300 000 étudiants au début des années 60, 2 millions aujourd'hui. Dans les années 80, de nombreuses antennes universitaires (délocalisations de premiers cycles, DEUG ou DUT) sont créées, parfois de manière plus ou moins « sauvage ». Mais les efforts d'équipement ne sont pas à la hauteur des enjeux, et c'est grand mérite de l'équipe Jospin-Allègre-Frémond de lancer en 1990 le très ambitieux plan de construction Université 2000. Celui-ci, qui sera suivi en 1998 par le Plan U3M (université du troisième millénaire), va modifier profondément la carte universitaire. 32 milliards de francs sont dépensés, effort sans précédent dans l'histoire universitaire française. Une réflexion de fond est menée sur l'insertion urbaine des universités⁷. La qualité architecturale moyenne est très supérieure à celle des campus des années 60 et 70.

Tout cela va modifier la perception des universités par les collectivités locales, à la fois parce qu'elles vont être mises très fortement à contribution et parce qu'elles vont accepter et même revendiquer cette participation financière. Diverses raisons expliquent cela : le pari fait sur la formation supérieure comme moyen de lutter contre le chômage des jeunes (pari qui sera parfois déçu), la volonté pour de nombreuses villes moyennes d'accéder à la « première classe » en termes de niveau de services (la dimension symbolique est ici très forte) ; la volonté d'utiliser les nouveaux projets universitaires comme vecteurs de requalification urbaine. L'idée que l'université est un élément du développement économique lui-même, à travers son impact sur l'innovation technologique, est présente également. Mais elle est moins affirmée, me semble-t-il, qu'aujourd'hui. Dans les années 90, on parle moins du rôle de la recherche que de la formation. En fait, les sujets concernant la recherche, et notamment sa nécessaire décentralisation, sont traités par ailleurs, notamment au sein des grands organismes de recherche qui sont poussés à mieux répartir leurs moyens. La dichotomie très particulière à la France entre grands organismes de recherche et universités (dans les autres pays développés, c'est l'université qui est l'opérateur essentiel de la recherche publique,

⁷ Voir F. Dubet, D. Filâtre, F.-X. Merrien, A. Sauvage, A. Vince, *Universités et villes*, L'Harmattan, 1994

l'équivalent de nos CNRS ou INSERM étant des agences de financement sans personnel propre) brouille ainsi les cartes, au sens propre du terme - alors même que, dans la pratique, les effectifs de chercheurs gérés par les grands organismes (CNRS en tête) sont de plus en plus localisés dans des équipes mixtes avec les universités.

Enfin, on notera que la perception de la contribution de l'université comme « entreprise » au développement local, à travers la masse salariale distribuée, les dépenses locales engendrées, les dépenses de consommation des étudiants, etc., est curieusement peu présente. Cela s'explique sans doute par le fait que les universités ne payent pas de taxe professionnelle et qu'elles apparaissent ainsi aux collectivités comme des facteurs de coûts et non de recettes, alors que cet aspect de contribution directe à l'économie locale est très présent dans d'autres pays (aux USA notamment) et que les études montrent que cet impact est souvent considérable. Une étude détaillée montre par exemple que l'université de Saint-Etienne génère 4000 emplois directs et indirects, et une étude britannique chiffre à un emploi créé pour cinq étudiants un ratio d'impact sur l'économie locale⁸.

Cet engouement nouveau des instances territoriales pour l'université ne va pas, bien entendu, sans une grande complexité dans les partenariats qui sont noués à l'occasion des plans de développement. Entre les villes moyennes, qui vont voir là une occasion unique de « booster » à la fois leur image et leur développement, les grandes villes et surtout les régions désireuses d'affirmer leur rôle et de promouvoir leurs centres d'excellence, les combinaisons et les oppositions d'intérêts sont multiples. Les chercheurs ayant observé ces discussions s'accordent sur deux points, dont la réunion peut sembler un peu paradoxale.

(a) En termes institutionnels, ce sont plutôt *les régions* qui sont consacrées comme l'échelon pertinent d'intervention locale dans le développement universitaire, notamment à travers les contrats de plan Etats-régions, les schémas de service collectif, puis par la nouvelle étape de décentralisation. Le volume des dépenses des régions en direction du monde de la recherche et des universités a d'ailleurs été multiplié par 6 environ de la deuxième moitié des années 80 à la deuxième moitié des années 90 ! L'Île de France elle-même, d'abord à la traîne (compte tenu de son potentiel déjà considérable) a fini par se joindre au mouvement. Les politiques menées sont diverses, allant d'un appui privilégié aux pôles majeurs à une politique de réseau maillé très réparti comme en Bretagne.

(b) Dans les faits, toutefois, c'est surtout la consécration de l'université comme « *service de proximité* » qu'il faut retenir de la vague d'investissements des années 90. Myriam Baron a ainsi calculé qu'il n'y avait plus, en 2001, que 32 kilomètres de distance moyenne entre deux villes délivrant au moins un diplôme post-bac, soit l'équivalent de la distance entre deux communes abritant un lycée en 1994⁹. D'une certaine façon, ce sont donc les villes moyennes qui paraissent gagnantes.

Ici se pose évidemment la grande question du « saupoudrage ». N'est-on pas allé trop loin ? N'a-t-on pas privilégié des investissements d'image sur les véritables besoins d'accès aux études ? Pourquoi des jeunes qui n'hésitent pas à aller dans la métropole voisine pour faire leurs courses, sortir en boîte, aller à l'hôpital, devraient-ils absolument trouver une université dans la petite ville où ils sont nés ? N'aurait-il pas été souvent moins coûteux, pour des collectivités soucieuses de donner toutes leurs chances à « leurs » jeunes, de construire pour

⁸ Voir univ-st-etienne.fr/1106750653773/0/fiche_document/, Voir aussi, l'impact des universités et de la recherche de Strasbourg sur l'économie locale, BETA, *Revue d'économie régionale et urbaine*, avril 2001

⁹ M. Baron, La formation supérieure en régions, *Cybergéo : revue européenne de géographie*, n° 279, juin 2004

ces jeunes des résidences dans les villes universitaires proches plutôt que de vouloir à tout prix avoir leur propre université ?

Pour répondre à ces questions autrement qu'à l'emporte-pièce, il est utile de s'appuyer sur des évaluations précises, les réseaux de recherche qui se sont constitués sur ces sujets, en particulier le RESUP (réseau de recherche sur l'enseignement supérieur)¹⁰ fournissant à cet égard des données précieuses. Je m'en tiendrai à cinq remarques.

(1) Il ne faut évidemment pas attendre de la diffusion territoriale de l'enseignement supérieur la résolution du très difficile problème dans lequel ce que Marie Duru-Bellat appelle l'« inflation scolaire »¹¹ a enfermé une partie de la jeunesse : la discordance croissante entre l'évolution des qualifications dans l'économie et les flux de diplômés, conduisant inévitablement à une baisse de rendement du diplôme, au sentiment que la promesse scolaire n'était pas tenue, dans un contexte de blocage relatif de la mobilité sociale ascendante. Dans une certaine mesure, on peut même se demander si le fait de rendre l'université aussi proche n'a pas accentué ce problème.

(2) Il paraît acquis que la diffusion territoriale de l'enseignement supérieur a permis l'accès aux études à des jeunes qui n'auraient sans doute pas fait ce choix en l'absence de structures de proximité. On peut néanmoins se demander si cet accès n'aurait pas pu être obtenu par d'autres moyens, comme je l'ai suggéré un peu plus haut.

(3) Les « petites régions » et les nouveaux venus dans le monde académique ont fait le choix de la professionnalisation beaucoup plus clairement et massivement que les pôles universitaires installés¹². Ceci est bien sûr positif, e constitue un argument de poids en faveur de la proximité, sous réserve que les choix offerts aux étudiants dans les nouvelles structures en soient pas trop enfermants, et échappent à la confusion aujourd'hui massive dans l'enseignement supérieur entre professionnalisant et (ultra)spécialisation. Ainsi, il y a aujourd'hui 1400 licences professionnelles différentes en France, ce qui est une absurdité : une formation professionnelle est une formation qui donne aux étudiants les atouts de base pour entrer dans la vie professionnelle, y compris les atouts d'un spectre assez large pour pouvoir déployer une certaine mobilité.

(4) Le dilemme qui se pose, ou qui devrait se poser, aux antennes ou aux petites universités est donc celui qui oppose, d'une part, les exigences de différenciation et de spécialisation, indispensables pour accéder à un minimum de masse critique et donc de qualité de l'enseignement et de la recherche et, d'autre part, les besoins d'un enseignement assez général pour permettre aux étudiants de ne pas être désavantagés par un spectre trop étroit de formations : difficile quadrature du cercle...

(5) Des études précises menées sur le fonctionnement d'antennes montrent qu'en termes de qualité de l'enseignement et des résultats, il ne semble pas y avoir de règle générale en termes de comparaisons entre les grandes universités-mères et les antennes. L'effet de « délocalisation » est second par rapport à l'effet de site¹³. La réussite des antennes est conditionnée par les moyens dont elles disposent et surtout par la capacité des enseignants à

¹⁰ voir le site web du RESUP, ainsi que le site de l'INRP, notamment les excellentes notes de synthèse d'Olivier Rey

¹¹ M. Duru-Bellat, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil, 2006

¹² M. Bel, P. Cuntigh, L. Gayraud, G. Simon, *Systèmes d'enseignement supérieur et dynamiques de professionnalisation de l'offre*, CNRS, CEREQ, IDEP, juin 2005

¹³ Voir notamment G. Felouzis, *La condition étudiante*, PUF, 2001

constituer un véritable collectif, d'esprit entrepreneurial, attaché à la réussite des établissements. On comprend intuitivement que la pire des situations est celle d'antennes, voire d'universités ne disposant pas de moyens décentes de fonctionnement (en termes de gestion notamment), sans orientation stratégique et reposant sur quelques turbo-profs pressés de rejoindre des établissements plus prestigieux.

Changer de focale : les universités dans l'économie mondialisée de la connaissance

Même si les débats – souvent plus implicites qu'explicites, du reste – qu'on vient de mentionner sont loin d'être clos, la problématique s'est sensiblement déplacée depuis quelques années, vers deux autres sujets, liés entre eux : la place de notre enseignement supérieur dans l'arène internationale, et non plus seulement nationale ; le rôle de cet enseignement supérieur dans l'innovation technologique, à travers notamment ses liens avec le monde économique.

Ce déplacement assez spectaculaire du débat s'est produit à la faveur d'une conjonction d'événements : les mouvements de contestation dans le monde de la recherche, la publication d'un grand nombre de rapport mettant l'accent sur les retards, les archaïsmes et l'efficacité globale déclinante de notre système de recherche et d'enseignement supérieur. Ce système est, on l'a déjà souligné, caractérisé par une double séparation : séparation entre les universités, qui ont absorbé la totalité de l'énorme choc démographique de la massification de l'enseignement, et les grandes écoles, dont le tissu s'est certes étendu et diversifié, mais qui, pour les plus prestigieuses d'entre elles, n'ont pas augmenté leurs effectifs et sont devenus de plus en plus sélectives socialement ; séparation entre l'enseignement supérieur et les grands organismes de recherche, comme le CNRS, l'INSERM, le CEA, qui pouvait se justifier à l'époque où les universités étaient très absentes de la recherche, mais qui apparaît aujourd'hui comme une singularité dans le paysage international. La question est de savoir si cette configuration atypique est encore pertinente, dans le nouveau contexte international de compétition par l'innovation. La question est aussi de savoir

Au-delà de la formation proprement dite, le débat s'est donc déplacé au cours des dernières années sur le rôle des universités dans la croissance économique elle-même, dans la mesure où nous avons pris conscience du fait que cette croissance, notamment aux USA, reposait désormais largement sur la capacité d'innovation, au sein de ce qu'on appelle souvent l'« économie de la connaissance », et du fait que, dans le monde entier, les universités étaient au cœur de ces processus d'innovation, en lien avec les secteurs économiques, grandes firmes et PME. La référence au modèle des clusters, traduite en France sous la forme des pôles de compétitivité, est venue conférer à ce nouveau paradigme une forte dimension spatiale, en rupture avec le modèle a-territorial de l'innovation portée par les grandes firmes et l'Etat dans le cadre du « colbertisme high-tech »¹⁴ à la française.

Diverses études, en particulier le rapport rédigé pour le CAE par Elie Cohen et Philippe Aghion¹⁵ ont souligné combien, malgré les efforts de la décennie 90 rappelés à l'instant, les universités françaises manquaient de moyens et combien la réforme de leur gouvernance était urgente. Nous avons découvert que nous dépensons 1,1 % de notre PIB pour l'enseignement supérieur, alors que les USA dépensent 2,3 % ; que la dépense moyenne française par étudiant

¹⁴ E. Cohen, *Le colbertisme high tech*, Hachette, 1992

¹⁵ P. Aghion et E. Cohen, *Education et croissance*, Conseil d'analyse économique, La documentation française, 2003

toutes filières confondues (y compris grandes écoles et classes préparatoires, très chères) est estimée par l'OCDE à 8373 dollars, contre 20358 pour les USA, 18458 pour la Suisse, 14943 pour le Canada, mettant la France au 19ème rang des pays de l'enquête ; que nous dépensons plus pour un lycéen que pour un étudiant. Le fameux classement de Shanghai a enfin fourni un argument de poids à tous ceux qui tiraient la sonnette d'alarme sans être vraiment entendus : quel choc pour une certaine arrogance intellectuelle française que de découvrir que, dans le classement des universités mondiales établi par l'université Jiao Tong à Shanghai, parmi les 100 premières, figurent seulement 4 institutions françaises, la première (Paris VI) au 41ème rang (en 2004), Polytechnique n'arrivant qu'au 143ème rang. (Une des explications, il est vrai, est que la taille joue un rôle important dans le classement, mais ce n'est pas la seule).

La question à l'ordre du jour n'est donc plus seulement celle des dans le référentiel national de la formation des compétences, mais celle de notre décrochage international. Pour explorer cette question, j'aborderai rapidement quatre points : (1) de quoi parle-t-on vraiment quand on parle d'internationalisation, voire de « globalisation », de l'enseignement supérieur ? (2) pourquoi les universités, ou plus exactement les plates-formes universitaires rassemblant les universités proprement dites, les centres de recherches publics et privés, et toutes sortes de structures de transfert, voient-elles leur rôle s'accroître dans la nouvelle économie émergente (3) qu'en est-il des grandes écoles ? (4) quelles sont les principales implications territoriales de ces évolutions ?

(1) *De quoi parle-t-on vraiment quand on parle d'internationalisation, voire de « globalisation », de l'enseignement supérieur ?*

Deux mouvements de fond résument l'essentiel du changement de contexte. D'abord, la mondialisation, l'interdépendance croissante des espaces économiques, sociaux, culturels, associés au développement de « plates-formes » de communication comme l'internet, élargissent considérablement les aires de compétition et de coopération possibles non seulement entre les organisations, les entreprises, mais entre les individus eux-mêmes, permettant à un nombre très rapidement croissant de jeunes d'entrer dans les arènes de la science, de la technologie et des affaires, quel que soit leur lieu de naissance (la grande faim de savoir et de réussite de millions de jeunes en Chine, en Inde, au Brésil et ailleurs est, à cet égard, un phénomène d'ampleur historique). D'autre part, nous assistons à l'émergence de nouveaux rapports entre la science, la technique et l'économie – rapports beaucoup plus directs que par le passé, résultant à la fois du mouvement des techniques (révolutions de l'informatique et de la biologie) et du fait que le mode de compétition dans un univers ouvert se recentre nécessairement sur l'innovation, toutes les autres stratégies (optimisation, réduction des coûts) étant vouées à n'offrir que des avantages non durables

Dans ce contexte, l'idée d'une « globalisation » de l'enseignement supérieur est de plus en plus souvent évoquée. Mais l'expression reste confuse. Distinguons donc trois aspects : celui des débouchés professionnels des étudiants ; celui de l'offre de formation ; celui de la circulation internationale des élites.

Les systèmes d'enseignement supérieur restent très fortement marqués du sceau national. Il y a des traits communs fondamentaux – la « liberté académique », la recherche de la vérité plutôt que du profit comme principe d'action essentiel – mais les différences entre cultures nationales d'organisation restent extrêmement prégnantes. Ceci est vrai notamment en Europe où les histoires universitaires sont très différentes d'un pays à l'autre, l'espace international commun du Moyen-Age ayant été largement recouvert et segmenté par la construction des Etats-nations. Les efforts

réalisés en matière d'harmonisation des cursus constituent un progrès très important. Mais il n'y a pas à ce jour de véritable espace de mobilité européen pour les enseignants et les étudiants. Des programmes comme Erasmus ont multiplié de manière très positive la circulation des étudiants, mais le pourcentage d'individus concernés reste au total assez faible. Et il n'y a pas l'équivalent pour les professeurs ! De plus, il est bien clair que le recrutement et les débouchés des étudiants restent et resteront encore longtemps majoritairement nationaux, régionaux et même locaux. Toutefois, les choses changent assez vite. Pour les emplois les plus qualifiés, et même pour de nombreux emplois de cadre moyen, nous entrons, bien plus vite que nous le pensons en général, dans un monde où les employeurs et leurs DRH mettent en concurrence des étudiants issus de systèmes nationaux différents et ne sont plus nécessairement familiarisés avec les subtilités nationales, notamment avec les hiérarchies entre écoles, ou entre écoles et universités. L'avantage est déjà et sera donc de plus en plus aux diplômes fonctionnant comme de *grandes marques internationales*, garantissant non seulement des compétences spécialisées, mais des compétences génériques, comme la maîtrise de l'anglais, et une certaine aisance internationale. Les enfants issus des classes supérieures l'ont du reste parfaitement compris, et multiplient les expériences internationales. Une *différenciation* s'installe donc inévitablement entre des établissements plus tournés vers le marché du travail internationalisé et ceux qui s'adressent à de marchés plus locaux. Un problème, on le verra, est que même nos établissements les plus prestigieux restent très axés sur le marché national.

En deuxième lieu, il faut souligner que l'internationalisation de l'enseignement supérieur ne se borne pas à cet aspect des débouchés. De même que des firmes multinationales travaillent souvent pour des marchés strictement locaux, on peut imaginer que des filières encore essentiellement nationales de formation soient progressivement prises en charge par des institutions internationales ou globales. Perspective improbable ? Voire. Pour réfléchir sagement à l'avenir de l'enseignement supérieur, il faut prendre conscience du fait que ce dernier, qui nous semble « naturellement » relever de la sphère publique, possède en réalité toutes les caractéristiques d'une *industrie de service concurrentielle*, qui pourrait devenir l'une des premières du nouveau siècle, comme les industries du loisir et de la santé, avec lesquelles elle partage d'ailleurs d'importants points communs. On ressent cette mutation dans l'évolution même du vocabulaire : l'étudiant devient un client, le diplômé un produit, le recrutement un marché, etc. Et il faut prendre conscience de la taille de ce marché. La proportion des adultes ayant une qualification de niveau universitaire a doublé dans les pays de l'OCDE entre 1975 et 2000, de 22% à 41%. Or le même phénomène s'amorce dans les pays émergents, et d'abord en Inde et en Chine. Ce sont là des pays qui, pour des raisons différentes, ont misé et vont continuer à miser massivement sur l'éducation. L'accès à l'université y reste encore très élitiste, et seule une partie limitée de cette jeunesse avide d'ascension sociale va pouvoir accéder aux grandes universités prestigieuses, nationales ou étrangères. Il y a donc là des « marchés » futurs gigantesques pour de nouvelles offres. Et ce sont des marchés *solvables*, compte tenu de l'épargne disponible, en Asie notamment, et des efforts que les classes supérieures et les classes moyennes émergentes sont disposées à investir dans l'éducation de leur progéniture - peu nombreuse, qui plus est ! Cette immense demande solvable peut profondément bouleverser les systèmes universitaires mondiaux, surtout si l'on tient compte de l'internet et des « plates-formes » techniques de communication qui se mettent en place à l'échelle mondiale. Ainsi, des universités-entreprises pourront proposer, grâce à l'internet, des formations et des diplômes, en fournissant des tuteurs en ligne pour quelques milliers d'euros, n'importe où dans le monde. De telles entreprises existent déjà. L'Université de Phoenix (Arizona) possédée par le groupe privé Apollo délivre des diplômes à 280 000 étudiants, essentiellement des adultes salariés, à partir de 239 campus, dont certains en Asie, pour un prix moyen assez bas. D'un autre côté, les universités d'élite, publiques ou privées, auront sans doute intérêt à rester sur le segment du face-à-face et à faire venir des étudiants fortement sélectionnés chez elles, mais aussi à

créer des succursales étrangères ou des « franchises », exactement comme les multinationales dans les premiers stades de leur déploiement. Ce processus est déjà bien engagé par certaines universités américaines ou anglaises. Et, d'ores et déjà, certains pays ont décidé de faire de l'enseignement supérieur une véritable industrie d'exportation : les cas les plus remarquables sont ceux de la Nouvelle-Zélande et de l'Australie. Cette dernière, qui en 1988 accueillait 21 000 étudiants étrangers, en accueille aujourd'hui plus de 150 000 (dont une partie importante en « off-shore » par l'internet, valorisant ainsi les compétences acquises grâce à l'immensité du territoire national). Constitués à 83% d'Asiatiques, ces étudiants rapportent au pays 12 milliards de dollars de devises (soit presque autant que l'apport des étudiants étrangers aux USA !) et font de l'enseignement supérieur le deuxième poste d'exportation du pays.

Enfin, il faut insister sur l'enjeu géopolitique considérable que représente la formation des élites mondiales, notamment celles des pays émergents, dans un contexte où le « brain drain » unilatéral fait place de plus en plus à une circulation, à des aller-retour, et on plus seulement à des aller simples. Or, un seul pays concentre aujourd'hui la très grande majorité de cette demande d'éducation des élites : les USA, dont les grandes universités exercent une attraction irrésistible sur les jeunes les plus brillants du monde entier et dont la recherche technologique et scientifique repose aujourd'hui massivement (à plus de 60%) sur les jeunes asiatiques (indiens, taïwanais, chinois ...). Ceci est crucial car l'économie mondialisée de la connaissance ne repose plus seulement sur les grandes firmes multinationales, mais sur les diasporas et les communautés transnationales d'individus, comme le montrent excellemment le cas de Taïwan, dont la place dans l'économie mondiale a été construite par des ingénieurs revenant des USA, ou le cas des pôles indiens de l'informatique¹⁶. Or il faut être conscient du fait que l'Europe, et la France en particulier, sont largement à l'écart de ces flux, pour diverses raisons : absence de visibilité et de marques, comme Harvard, MIT ou Stanford, susceptibles de mobiliser les jeunes les plus brillants ; langue ; conditions d'accueil déplorables en matière de logement, tout spécialement à Paris.

(2) Pourquoi les universités voient-elles leur rôle se renforcer dans la nouvelle économie émergente ?

Les remarques qui précèdent suffisent pour justifier une prise en compte beaucoup plus sérieuse de l'enjeu du rayonnement international de nos universités – d'autant plus que la faiblesse de ce rayonnement n'est pas due à une absence de ressources intellectuelles, ni même, dans beaucoup de cas, financières, mais à des défauts d'organisation et de stratégie. Ainsi, la zone de Saclay-Orsay est probablement la première d'Europe par le nombre de chercheurs, et compte un nombre impressionnant d'équipes de niveau mondial (elle est en particulier la première concentration de mathématiciens). Mais force est de reconnaître qu'en raison de la dispersion institutionnelle poussée à l'absurde, d'un déficit d'aménagement physique du site proche du scandale, elle rayonne bien moins qu'Oxford, Cambridge, Boston ou San Francisco.

Or il se trouve que les universités, et les complexes industrialio-universitaires qui se sont développées autour des universités de premier rang - dont on trouve de magnifiques illustrations dans les sites qu'on vient d'énumérer, écosystèmes foisonnants et créatifs où se confrontent la recherche fondamentale, l'industrie et la culture – jouent désormais un rôle de plus en plus central dans le développement économique et la compétitivité des nations. Il faut aller à Boston ou dans la Silicon Valley, mais aussi à Shanghai ou à Singapour, pour comprendre à quel point ces « hubs » intellectuels, dont les universités sont le cœur battant, constituent les nouveaux moteurs du développement. Aghion et Cohen l'ont souligné : dans les économies de rattrapage optimisant des

¹⁶ A.L. Saxenian *The New Argonauts*, Harvard University Press, 2006; voir aussi J. Fourel, Fuite et circulation des cerveaux : les défis américains et asiatiques, *Réalités industrielles-Annales des Mines*, décembre 2003

technologies connues, le système d'enseignement supérieur ne joue pas un rôle décisif dans la croissance : c'est ce qui s'est passé depuis 50 ans en France, où les écoles, puis l'université ont su fournir à l'économie et à l'Etat les cadres dont ces derniers avaient besoin, sans pour autant participer en première ligne à l'innovation et à la croissance. Mais dans les économies d'innovation, *lorsqu'on approche de la frontière technologique, l'enseignement supérieur reprend un rôle macro-économique central*. Son objectif premier n'est plus de fournir l'encadrement des entreprises installées, mais de développer les nouveaux secteurs. Et c'est cette mission que l'université, comme les grandes écoles, ne savent pas résoudre correctement.

On peut aussi illustrer cela par le fait que notre pays s'est spécialisé dans des secteurs comme le nucléaire ou l'aérospatial, qui relèvent d'un logique de *grands projets d'ingénieur*, dans lesquels nous avons souvent excellé. Or il se trouve que les nouveaux secteurs porteurs, qui expliquent l'essentiel du retard en recherche de la France (et de l'Europe) vis-à-vis des USA, c'est-à-dire les technologies de l'information et du vivant, se développent selon un schéma très différent d'essais-erreurs, de sélection progressive des meilleures idées, modèle rétif à la programmation. Ce modèle « darwinien » de l'innovation se trouve à bien des égards aux antipodes de la logique planificatrice et top-down du grand projet à la française (d'où nos échecs répétés dans ces champs). Et, pour ce modèle darwinien, le terreau universitaire, décentralisé, concurrentiel, proche de la recherche fondamentale, multidisciplinaire, ouvert aux collaborations avec les industriels, capable de susciter chez les étudiants ou chercheurs des créations de « jeunes pousses » dont certaines seulement vont survivre, se révèle ici bien plus efficace que les grandes institutions sectorielles qui concentrent une part si importante de la recherche dans notre pays. Cette hypothèse est du reste au cœur de l'idée des pôles de compétitivité¹⁷, qui consistent fondamentalement à acclimater en France la recette gagnante partout ailleurs, fondée sur le triangle universités, grandes entreprises, PME. Encore faut-il que ces universités aient à la fois les moyens et la culture nécessaires pour jouer ce rôle de « hub ». Et sur ce point, nous avons de sérieux progrès à faire.

(3) *Quelle place pour les grandes écoles ?*

Dans la configuration française, la question des grandes écoles est beaucoup moins présente dans les débats publics que celle des universités. Mais elle est très importante, compte tenu de leur place dans la formation des cadres supérieurs, et aussi de leur proximité avec le monde des entreprises, bien mal valorisée sous l'angle de la recherche et de l'innovation. Je me bornerai à quelques remarques¹⁸.

Dans le contexte de massification de l'université, les grandes écoles ont, au cours des décennies écoulées, joué le rôle de refuge pour les classes supérieures et, de plus en plus, les classes moyennes, engagées dans un grand jeu stratégique commençant souvent dès les petites classes du primaire et dont l'objectif se résume brutalement à ceci : comment échapper à l'université ! Les ouvertures de classes préparatoires se sont ainsi multipliées dans les villes moyennes, conduisant à détourner un peu plus, surtout dans le domaine scientifique, les meilleurs étudiants des premiers cycles généraux des universités (d'autres étudiants préférant les DUT). Tous les pays d'Europe connaissent ce type de différenciation interne dans l'enseignement supérieur, mais aucun n'égale la France dans le contraste entre filières d'élite et filières de masse ! Egalitarisme et non-sélection exacerbés d'un côté, élitisme et hyper-sélection de l'autre : ceci, bien entendu, produisant cela. Au sein même du monde des écoles, les plus prestigieuses d'entre elles, situées au sommet d'une pyramide hiérarchique qui met en tension tout le système éducatif français, n'ont pratiquement pas

¹⁷ C. Blanc, *Pour un écosystème de la croissance*, la documentation française, 2003

¹⁸ Je me permets de renvoyer à mon livre à paraître au printemps 2007 : P.V. *Faut-il sauver les grandes écoles ?* Presses de sciences po.

augmenté leurs effectifs. Le résultat a été une fermeture sociale radicale, les enfants des classes populaires ayant pratiquement disparus et le pourcentage des enfants des classes moyennes ayant baissé radicalement depuis deux décennies, pour passer d'environ 30 ou 40% à 10 ou 15 % aujourd'hui !

Ce renforcement de la fermeture sociale n'est toutefois pas le seul problème. Aussi grave est l'émiettement des écoles en micro-établissements, qui entraîne une visibilité internationale faible voire nulle. Nos « marques » d'écoles, si structurantes dans le petit monde hexagonal (ah, la différence entre un ancien des mines, des ponts, de polytechnique !) sont totalement illisibles même en Europe. Elles sont l'équivalent des AOC, certificats de terroir pour initiés, là où le marché mondial réclame de grandes marques et des garanties de qualité constante. Mais, plus grave encore, cet émiettement les empêche aussi de jouer un rôle significatif dans la recherche technologique, alors même que leurs liens quasi-familiaux avec les entreprises et la qualité de leurs étudiants devrait leur donner une place de premier plan. En réalité, les écoles sont surtout des machines de sélection et des cabinets de recrutement des grandes entreprises françaises, d'ailleurs plutôt efficaces dans ce rôle et parfaitement adaptés à l'écosystème français traditionnel. Mais, ce faisant, elles ne remplissent pas les fonctions de moteur de l'innovation et de pôle d'attraction pour les élites techniques ou managériales internationales (étudiants et enseignants-chercheurs) tenues par leurs équivalents étrangers, à savoir les grandes universités technologiques américaines, allemandes, suédoises, suisses, et plus en plus asiatiques, qui sont en moyenne dix fois plus grosses en termes d'effectifs étudiants et qui concentrent des moyens de recherche sans commune mesure avec les leurs. L'urgence est donc claire : il faut obliger ces écoles à se regrouper, à se structurer comme des universités, à resserrer les liens avec ces dernières. Ce mouvement est bien engagé dans diverses régions, notamment à Grenoble. Il est malheureusement compliqué et ralenti à Paris, notamment par la question des corps de l'Etat et des tutelles des corps sur nombre d'écoles, alors même que la formation des fonctionnaires est devenue numériquement marginale et que les véritables enjeux sont ailleurs.

(4) Quelles implications géographiques ?

Soyons clairs : la logique qui s'impose est celle de la concentration, celle des grands pôles rayonnant à l'échelle mondiale et des pôles secondaires spécialisés. Cette concentration (contrairement à la congestion dans le domaine urbain) n'a, dans le domaine intellectuel, pratiquement que des avantages. La diversité des disciplines représentées, l'accès aux moyens de plus en plus considérables qu'exigent la recherche de pointe (on estime souvent qu'une publication en médecine ou en biologie a vu son coût multiplier par dix en dix ans) et le développement ou le pré-développement industriel, la visibilité et l'attraction exercée sur les étudiants et les chercheurs : tout cela confère des avantages comparatifs difficilement contestables aux groupements de premier rang. Précisons toutefois que ce n'est pas ici le nombre total d'étudiants qui compte, mais le nombre et surtout la qualité des chercheurs. Il faut noter aussi que, pour les industriels, la concentration de la recherche publique a de gros avantages : il est beaucoup plus efficace pour eux de se brancher sur 3 ou 4 pôles mondiaux que de multiplier les capteurs en direction de multiples pôles secondaires. L'internet, dira-t-on, ne permet-il pas au contraire une diffusion plus large, les réseaux établis entre pôles petits ou moyens, voire entre individus isolés, pouvant jouer le même rôle que la concentration spatiale ? Je ne le pense pas. Au delà même de la question des grands équipements matériels de recherche, il me semble que l'internet peut au contraire accentuer la polarisation, en facilitant l'accès aux ressources des grands pôles, en valorisant par contraste tout ce qui n'est pas télécommunicable (les possibilités de face-à-face plus ou moins imprévus sur les grands campus) et en créant une grande complémentarité entre les rassemblements physiques et l'extension du travail intellectuel « délocalisé » (qui en effet, se

développe rapidement, comme par exemple dans les modèles de production distribués des logiciels open-source).

On peut donc sans grand risque imaginer que, dans chaque grand domaine et dans chaque grande zone du monde, on va assister à l'émergence d'un archipel de pôles en *nombre très limité*, fonctionnant évidemment en réseau les uns avec les autres et s'appuyant sur toute une série de pôles secondaires, ce réseau enjambant l'Atlantique mais aussi, probablement de manière plus dense et intégrée, compte tenu des diasporas asiatiques, le Pacifique. Cet archipel scientifique et technique ne se confondra pas nécessairement avec celui des grandes métropoles mondiales, bien que celles-ci, évidemment, soient très présentes. Ils comprendra aussi des pôles spécialisés comme Boston, où les huit universités emploient directement 50 000 personnes et en font vivre indirectement 40 000 autres, injectant 7 à 8 milliards de dollars dans l'économie locale¹⁹. En Chine, deux ou trois pôles de ce type existeront bientôt, pas davantage. Bien sûr, sur des thèmes-niches, les pôles pourront être plus nombreux, et se localiser dans des villes moyennes

Faut-il opposer cette logique de l'excellence et de la polarisation avec la logique de la proximité et de l'accès démocratique aux études? Je le pense pas, car le processus de différenciation est à la fois inévitable et sain. Il y a désormais en France, nous l'avons dit, un maillage très dense des institutions d'enseignement supérieur. Accueillir dignement la masse des étudiants est une chose (nous avons encore quelques progrès à faire sur ce point...). Susciter et conforter des champions susceptibles de jouer dans la cour des grands à l'échelle mondiale en est une autre. Les deux objectifs ne sont pas incompatibles, mais le second exige des arbitrages qui en sont pas dans la ligne de plus grande pente politique. Aux USA, il y a les grandes universités de recherche – 17 places sur les 20 premières du classement de Shanghai !– mais aussi d'innombrables « collègues » sans recherche, parfois corrects, parfois médiocres. Il n'existe aux USA aucune volonté de standardiser, d'unifier ce système. « La force du système américain, c'est qu'il n'y a pas de système », titrait *The Economist* dans un dossier récent sur l'enseignement supérieur²⁰. On peut ne pas partager cette pétition de principe en faveur d'un modèle « libéral ». Il serait d'ailleurs absurde de vouloir copier des formules aussi éloignées de nos traditions. Mais il faut accepter le fait que la science et la technologies sont des activités hautement concurrentielle et qui pour s'épanouir pleinement exigent beaucoup de *liberté*. Et si la question de la dimension « démocratique » de l'enseignement supérieur est évidemment essentielle, une autre question nous est posée, plus simple à énoncer d'ailleurs : la France, existera-t-elle dans vingt ou trente ans sur la carte des « hubs » de premier rang de l'économie de la connaissance, sous quelle forme et en quels lieux ?

Pour conclure : quelques éléments de diagnostic sur la situation française et les enjeux d'actualité

Pour finir, j'aimerais soumettre à la discussion quelques thèses relatives à la situation de notre pays dans le contexte que je viens de décrire.

- (1) La priorité des priorités est *le renforcement de l'autonomie des universités*. Il faut bien sûr leur donner des moyens financiers convenables, mais aussi et surtout les ressources organisationnelles et managériales permettant de gérer efficacement ces moyens, d'augmenter leur capacité d'action stratégique, c'est-à-dire leur capacité de définir des

¹⁹ Selon une étude de 2003 réalisée par la Chambre de commerce de Boston, qui ose la comparaison suivante : « c'est comme accueillir les JO tous les ans ! ».

²⁰ The brains business, A survey of higher education, *The Economist*, september 10th 2005

priorités et de les mettre en œuvre, par des programmes de recherche et d'enseignement, évalués ex post et pas ex ante, par des recrutements libérés des mécaniques aveugles actuelles. Ceci passe par une refonte profonde du système actuel de gouvernance : il faut en particulier que les conseils d'administration soient de vraies instances de décision, où la société soit représentée, et pas seulement les corporations internes, et il faut que les présidents aient de véritables pouvoirs.

- (2) La question des rattachements institutionnels vient en second rang. *Si l'autonomie des universités progresse réellement, le passage d'une tutelle nationale à une tutelle régionale serait très positif*, car il libérerait à l'évidence les énergies. Mais la relation entre régions et universités doit être envisagée de manière partenariale. Les régions doivent avoir leur mot à dire sur les grandes options, au-delà de la simple gestion des murs, qui n'a pas grand intérêt, mais elles ne doivent pas se substituer aux universités elles-mêmes pour le pilotage scientifique. Et il est impératif de sauvegarder les possibilités d'arbitrage nationaux en faveur de pôles de premier rang, via des logiques d'agences.
- (3) La réussite des pôles de compétitivité est en partie à ce prix : une des principales difficultés pour le déploiement d'une véritable logique vertueuse de type cluster est aujourd'hui la faiblesse de l'acteur universitaire, supposé central. (Une autre difficulté majeure est celle de l'intégration des PME dans le processus).
- (4) La question des relations entre monde académique et monde économique fait souvent l'objet d'un diagnostic exagérément sombre. En réalité, il existe déjà beaucoup de liens entre le monde universitaire et les entreprises. Ces liens sont d'ailleurs souvent anciens, comme on peut le voir à Toulouse ou à Grenoble, par exemple²¹. Et de multiples processus d'apprentissage visant à surmonter les vieilles méfiances sont aujourd'hui à l'œuvre, de manière certes inégale selon les lieux et les secteurs. Ces apprentissages seraient beaucoup plus efficaces si les coopérations n'étaient pas entravées par des règles gestionnaires absurdes, qui rendent très difficiles les relations contractuelles entre universités et entreprises.
- (5) Il faut absolument cesser de séparer les politiques de soutien à l'innovation, de soutien à la recherche et de soutien à l'enseignement supérieur
- (6) Les politiques publiques, notamment au niveau régional, doivent être capables d'agir sur une gamme de niveaux différents : notre salut ne viendra pas uniquement de notre capacité à développer les segments le plus avancés, mais aussi de notre capacité à maintenir et à développer nos compétences dans les secteurs plus traditionnels. A ce sujet, il y a souvent une certaine naïveté à penser que des liens de coopération fructueux peuvent se créer facilement entre des laboratoires universitaires très théoriques et les PME (en dehors, bien sûr des PME high tech). En Allemagne par exemple, les relations entre le monde académique et les PME s'appuient davantage sur l'expertise des « Fachhochschulen » (sortes d'IUT formant des ingénieurs à bac + 4) que sur les grandes universités techniques.
- (7) Les regroupements engagés dans certaines villes pour sortir des morcellements parfois absurdes hérités de 1968 et recréer de grandes universités sont très positifs. Ils ne suffiront toutefois pas à eux seuls à créer une dynamique suffisante, si l'autonomie et les moyens de pilotage de ces nouveaux ensembles ne sont pas renforcés. De même, la politique des PRES (pôles de recherche et d'enseignement supérieur) va dans le bon sens, à condition de ne pas se borner à constituer un réseau de coordination supplémentaire

²¹ Voir M. Grossetti, « Les relations entre les universités et l'industrie », in G. Felouzis (ed), *Les mutations actuelles de l'université*, PUF, 2003 et D. Pestre, « La production des savoirs entre académies et marché. Une relecture historique du livre « the new production of knowledge » édité par M. Gibbons », *Revue d'économie industrielle*, n° 79, 1997

s'ajoutant aux réseaux déjà existants ; nous sommes en France les champions des réseaux (tout laboratoire qui se respecte a 4 ou 5 tutelles différentes...), mais nous avons surtout besoin de vrais acteurs, quitte à parfois supprimer quelques structures intermédiaires existantes (toute ressemblance avec l'évolution du « mille-feuilles » institutionnel local serait fortuite...).

- (8) Les grandes écoles doivent impérativement se regrouper en ensembles comparables aux grandes universités technologiques étrangères et capables d'entrer en concurrence avec elles. Elles doivent le faire en lien étroit avec des universités. Les regroupements entre universités et écoles doivent être encouragés : ils ne constituent toutefois pas le remède miracle qui permettrait de résoudre magiquement les problèmes des deux protagonistes.
- (9) Il conviendrait sans doute de faire un bilan sans complaisance des « petites universités ». Dans certains cas, il me semble que, le droit à l'existence leur étant désormais acquis, elles gagneraient à se regrouper avec les universités plus importantes, pour faciliter à la fois leur spécialisation dans un cadre large et pour mieux garantir à leurs étudiants une ouverture de choix suffisante, quitte à accepter une certaine mobilité dans ce cadre élargi.
- (10) Le niveau local (et plus spécifiquement régional), dans son partenariat avec les universités, devrait avoir une responsabilité particulière dans l'orientation des étudiants, aujourd'hui *terriblement défailante*, au nom de la sacro-sainte liberté d'inscription. (Rappelons que 100 000 jeunes quittent tous les ans le système universitaire sans autre diplôme que celui qu'ils avaient en entrant – d'où les choix en faveur des filières courtes qui sont devenus sensiblement plus sélectives que les filières universitaires proprement dites - et que 100 000 autres environ entrent sur le marché du travail avec un diplôme ne correspondant pas à des filières qui embauchent).

Bibliographie

- P. Aghion et E. Cohen, *Education et croissance*, Conseil d'analyse économique, La documentation française, 2003
- C. Allègre, *Vous avez dit matière grise ?* Plon, 2006
- J. Attali, *Pour un système européen d'enseignement supérieur*, Seuil XXX
- M. Bel, P. Cuntigh, L. Gayraud, G. Simon, *Systèmes d'enseignement supérieur et dynamiques de professionnalisation de l'offre*, CNRS, CEREQ, IDEP, juin 2005
- C. Blanc, *Pour un écosystème de la croissance*, la documentation française, 2003
- C. Blanc, *La croissance ou le chaos*, O. Jacob, 2006
- C. Musselin, *la longue marche des universités françaises*
- Commissariat Général du Plan, *Les universités françaises en mutation, la politique de contractualisation (1984-2002)*, 2004
- E. Cohen, *Le colbertisme high tech*, Hachette, 1992
- E. Friedberg, C. Musselin, *En quête d'universités*, L'Harmattan, 1989
- F. Dubet, D. Filâtre, F.-X. Merrien, A. Sauvage, A. Vince, *Universités et villes*, L'Harmattan, 1994
- M. Duru-Bellat, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil, 2006
- G. Felouzis, *La condition étudiante*, PUF, 2001
- G. Felouzis (dir), *Les mutations actuelles de l'université*, PUF, 2003
- A. Frémont, R. Hérin, J. Joly, *Atlas de la France universitaire*, La documentation française, 1992
- A. Frémont, *Les universités françaises en mutation, la politique de contractualisation (1984-2002)*, Commissariat Général du Plan, 2004
- E. Friedberg, C. Musselin, *En quête d'universités*, L'Harmattan, 1989
- J.P. de Gaudemar (dir), *Formation et développement régional en Europe*, DATAR, La documentation française, 1991
- M. Grossetti, Losego P., *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche*, L'Harmattan, 2003
- C. Musselin, *la longue marche des universités françaises*, XXXX
- A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, A. Colin, 1967
- A.L. Saxenian *The New Argonauts*, Harvard University Press, 2006
- L. Schwartz, *Pour sauver l'université*, Seuil, 1983
- P. Veltz. *Faut-il sauver les grandes écoles ?* Presses de sciences po , à paraître, 2007