

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE ET AUX ÉTATS-UNIS. COMPARER L'INCOMPARABLE.



par Michel Mudry

michel.mudry@ither-consult.com

Ce texte est issu d'une conférence publique¹ donnée le 6 novembre 2014 au Centre International Universitaire pour la Recherche à Orléans. Quoique plus développé que le prononcé de la conférence, il en respecte la structure et les contours.

INTRODUCTION

Bien qu'il soit souvent cité en exemple ou présenté comme un repoussoir, le dispositif d'enseignement supérieur et de recherche des USA est mal connu des français, quand il n'est pas inconsciemment déformé. Pour ma part, il se trouve que la fréquentation de ce monde américain pendant presque toute une carrière structurée par l'aéronautique, puis ma position à la CPU (Conférence des Présidents d'Université) lors de mon mandat de président de l'université d'Orléans de 1997 à 2002, et ensuite, mes fonctions à la CDEFI (Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs), m'ont conduit à de très fréquents séjours là-bas, assortis de beaucoup de rencontres et d'échanges, ont occasionné la lecture de nombreuses sources américaines, accumulant ainsi informations et réflexions. La présente communication est nourrie de ce travail de long terme.

L'objectif initial était donc tout simplement de présenter ce dispositif. Mais, l'extension que proposent le titre et le sous-titre – la comparaison – réside paradoxalement dans la difficulté intrinsèque d'une simple présentation, en raison du fait que, comme le disait un rapport de mission de nos sénateurs en 2002, ce dispositif américain est « aux antipodes du nôtre ». C'est ce qu'évoque l'épithète « incomparable » du sous-titre, dont la formule est empruntée à l'helléniste et fervent anthropologue Marcel Detienne. De fait, et tout le monde l'admet volontiers même sans toujours savoir pourquoi, les deux dispositifs français et américains sont les plus éloignés l'un de l'autre qui soient. Pour le dire autrement, dans toute la gamme des pays du monde, ils en constituent comme les deux bornes extrêmes. De ce fait, le dispositif américain est difficile à lire depuis la France, par un français. Ce dernier utilisera pour cela ses propres catégories de pensée, lesquelles, sur de nombreux points, sont trop éloignées de l'objet à décrire, ce qui conduira à de graves déformations, et à passer à côté de certains traits essentiels. C'est pourquoi, plutôt que de pâtir de la présence implicite qu'il a dans nos esprits, et pour affronter résolument le danger

de l'ethnocentrisme, j'ai réalisé qu'il valait mieux mettre aussi explicitement en scène le modèle français. Bien que scientifique et non pas anthropologue, c'est tout de même pour des raisons de méthode que j'arrive ainsi à l'attitude comparatiste que j'ai finalement adoptée et que je livre ici. J'ajourerai d'ailleurs que, de façon accessoire, une telle posture présente le précieux avantage de provoquer en retour une réflexion sur notre propre situation et de la relativiser.

Mais s'agissant des USA, il y a, pour nous autres français, une utilité particulière à cet objectif ainsi étendu. Elle est d'ordre politique, et je dois dire que cela me préoccupe depuis vingt ans, depuis que la mondialisation galope. L'*American University* n'est pas un modèle parmi d'autres. Il se trouve au contraire qu'il tend de plus en plus à devenir un prescripteur pour le monde entier. Les choses en sont arrivées au point où quand certains font référence à un soi-disant « standard international » des universités – lequel n'existe pas, cela se saurait – ils ont en tête, souvent inconsciemment, ce « modèle américain », parfois plus fantasmé que réel. Ce paradigme s'installe dans le monde entier, et dans la mesure où nous en sommes, nous, les plus éloignés, dans une optique de compétition internationale, il y a un intérêt stratégique à le bien connaître.

Finalement, on voit bien je crois que ce sujet possède un double intérêt, d'une part en raison des différences profondes entre les deux dispositifs, et d'autre part en raison du paradigme mondial que l'*American University* tend à devenir.

En contrepartie, j'ai dû dans cet exercice me limiter à l'essentiel. Comme le suggèrent d'ailleurs titre et sous-titre, mon objet n'est que de tenter de poser correctement les termes d'une comparaison, et de la pratiquer certes, mais à grands traits, sur les points importants et éclairants. Pour aller plus loin il faudrait ajouter plus de chair à ce squelette qu'il n'est fait ici, doter au moins l'ensemble d'un appareil critique, de références, lesquelles existent bien sûr, mais qu'il n'était pas question de fournir dans le cadre de cette intervention.

1- Conférence donnée dans le cadre de l'Académie d'Orléans-Agriculture, Sciences, Belles-Lettres, Arts. Elle-même et ses trente-deux consœurs sont nées au début du XIX^e siècle des sociétés savantes qui existaient au siècle précédent et que la Convention Nationale avait supprimées en 1793. La Conférence Nationale des Académies (CNA) les regroupe aujourd'hui sous l'égide de l'Institut de France.

Le squelette en question est constitué de la description des caractéristiques les plus identitaires des deux dispositifs. Il se trouve que leur nombre est de quatre pour chacun.

Pour la France, la question est assez facile à traiter puisque chacun de nous les connaît plus ou moins, et comprendra donc aisément la structure de la première partie consacrée à son rappel. Son titre évoque sans surprise ce qui structure le système français, dont les quatre caractéristiques sont évoquées par les sous-titres :

Première partie. La situation française ou la main visible de l'État

- I.1 De l'Université aux universités
- I.2 L'expansion des Grandes Écoles
- I.3 Les grands organismes de recherche
- I.4 Paris et la province

La deuxième partie, la plus importante, présente d'une part la description équivalente du dispositif américain, et d'autre part est consacrée, au fil de cette présentation, à l'ébauche de comparaison avec des correspondances – lorsqu'elles existent - dans la réalité française, par un appel aux éléments de la première partie, tout en les précisant le cas échéant. Ce double objet – Description USA/Comparaison - est évoqué par le choix du titre de cette deuxième partie, alors que ses quatre paragraphes affichent strictement quant à eux les quatre caractéristiques américaines :

Deuxième partie. L'Amérique en perspective

- II.1 Le dualisme de l'enseignement supérieur américain
- II.2 Une intervention publique limitée et divisée
- II.3 Un monde de compétition
- II.4 Individualisation de la formation

Leur simple rapprochement avec les françaises suggère déjà je crois quelques grands traits de l'incomparable.

Les sources de cette description sont quasi exclusivement américaines. Les sources francophones sont rarissimes, et par ailleurs, seule cette précaution permet d'espérer échapper à ce redoutable danger de l'ethnocentrisme que j'évoquais plus haut. Et pour commencer, les quatre traits qui sont distingués ci-dessus respectent d'emblée le choix qu'a fait la grande institution qu'est l'*American Council of Education (ACE)* pour caractériser l'enseignement supérieur aux USA. Pour les mêmes raisons, aucun terme anglo-américain ne sera remplacé par un équivalent ou « transposé » en français, mais au contraire utilisé tel quel en italiques dans le texte. Cette précaution est d'autant plus nécessaire que nombre de mots anglo-américains désignant des « objets » du domaine de l'enseignement supérieur – *Campus, Bachelor, Master, Accreditation,.....* - sont passés dans la langue française avec un sens parfois quelque peu différent. D'autres n'ont tout simplement pas d'équivalent réel en français. Dans tous les cas, ces mots américains sont de précieux marqueurs de l'incomparabilité dont nous parlons.

J'espère que parvenu au terme de ce texte, le lecteur se sera par lui-même tout à fait convaincu de la pertinence du sous-titre en

forme d'oxymore que j'ai utilisé. J'espère aussi que, grâce à cette fréquentation d'un « anti-modèle » devenu « référentiel », j'aurai su lui apporter des éléments de réflexions personnelles utiles quant à la nature de notre dispositif français d'enseignement supérieur et de recherche et à sa situation dans le monde.

PREMIÈRE PARTIE

LA SITUATION FRANÇAISE OU LA MAIN VISIBLE DE L'ÉTAT

Il est superflu de rappeler combien la Nation est chez nous l'œuvre de l'État, ce dernier ayant très tôt commencé de se former et ayant bénéficié d'une continuité historique sans doute comme nulle part ailleurs au monde, ce qui au fond est sans doute la dimension principale de notre exceptionnalité. Unitaire et centralisé, il marque de son empreinte toute la société, d'ailleurs curieusement qualifiée de « civile ». C'est peu dire que cette empreinte fut – depuis deux siècles - exceptionnellement forte dans le domaine de l'Éducation, y compris celui de l'enseignement supérieur et de la recherche qui nous occupe ici.

On lui doit en effet, aux époques de l'Ancien Régime puis du Premier Empire, la naissance des « Écoles Spéciales » et de « l'Université » respectivement. Et à nouveau, plus récemment, dès le début des trente glorieuses, la création massive de « grands organismes nationaux de recherche ». C'est ainsi que notre État a établi ce paysage en triptyque que tout français perçoit encore ainsi :

Université Grandes Écoles Organismes de recherche

Afin de contribuer à rappeler la réalité française avant sa mise en correspondance avec l'américaine, nous allons examiner la statistique étudiante telle qu'elle se présente à partir des données de l'administration, en regard des types d'établissements qui les accueillent. Ensuite nous reviendrons un peu sur la généalogie du fameux dualisme de l'enseignement supérieur « Université/ Grandes Écoles » et son évolution récente. Puis nous dirons quelques mots d'une autre spécificité française : de nombreux grands organismes de recherche qui dominent quelque peu les établissements d'enseignement supérieur. Enfin on rappellera le phénomène de concentration parisienne : il en est de ce domaine comme de bien d'autres.

Concernant l'enseignement supérieur, rappelons d'abord les données chiffrées de l'effectif total d'étudiants, soit :

2 400 000 étudiants

Le tableau suivant résulte de l'agrégation extrême des données (arrondies) du tableau statistique 2012-2013 du Secrétariat d'État à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche (SESR). Pour notre propos, on a gardé la distinction en trois types d'établissements

d'accueil (universités, lycées, écoles supérieures) et la mise en évidence de la dualité public/privé.

Établissements	Effectifs en milliers d'étudiants	dont privé
Universités	1 475	-
Lycées (STS, CPEG)	325	80 (3 %)
Écoles supérieures	600	360 (15 %)
Total	2 400	440 (18 %)

Les universités incluent les IUT (110 000 étudiants) et même une cinquantaine d'écoles d'ingénieurs, ensemble de plus de 20 000 étudiants. Ces cursus sont sélectifs, et, à cet égard, il faut mentionner aussi le domaine des études médicales longues, soit hors préparations environ 150 000 étudiants, et les troisièmes cycles peuplés de 50 000 doctorants.

La catégorie « Écoles Supérieures » est passablement hétérogène et rassemble des établissements variés, mais tous sélectifs, y compris du secteur paramédical comme les écoles d'infirmières. Cela dit, la population la plus visible dans cette catégorie fait partie de l'ensemble aux contours d'ailleurs un peu flous appelé « Grandes Écoles ».

Il résulte de ces indications que le domaine des formations ouvertes où l'étudiant peut s'inscrire librement s'il est détenteur du diplôme requis (baccalauréat pour les premiers cycles dits « universitaires », Licence pour les seconds cycles) a aujourd'hui des effectifs comparables à celui des formations régulées pour lesquels une barrière d'entrée (concours, dossier) est érigée en regard d'un nombre de places limité (écoles supérieures, CPGE, STS, IUT, Doctorats, études médicales).

Enfin, comme on le voit l'enseignement supérieur privé pèse pour 18 % du total, et même seulement 15 %, hors lycées soit 360 000 étudiants concentrés dans les Écoles supérieures privées. Il représente aussi plus du tiers des effectifs des formations régulées, soit davantage que celui du domaine analogue des universités.

I.1. DE L'UNIVERSITÉ AUX UNIVERSITÉS

De fait, le mot « Université », grammaticalement invariable et écrit avec une majuscule, est l'étiquette originelle de l'une des plus remarquables exceptions françaises. On sait que ce mot avait été provisoirement aboli par la loi Le Chapelier de 1792 qui supprimait « les » universités – ou ce qu'il restait des universités médiévales - en tant que corporations. Un vide était donc créé, vide que la loi du 10 mai 1806 a comblé à sa manière. Son fameux article 1 (elle n'en comporte que trois !) pose : « Il sera formé, sous le nom d'Université Impériale, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publics dans tout l'Empire ». L'unicité et la prétention au monopole en constituaient l'essence. L'organisation détaillée de ce corps et du dispositif d'ensemble sera le fait du volumineux décret impérial

du 17 mars 1808 et des règlements complémentaires. Ce grand dessein est au fondement de notre Éducation Nationale dans son ensemble.

Le mot Université ne s'est spécialisé à l'enseignement supérieur que sous la troisième République. Il est même redevenu pluriel par la loi de 1896 qui créait autant « d'universités » qu'il y avait de ressorts académiques. Ces entités rassemblaient autour du recteur les doyens des facultés et certains directeurs d'Écoles Spéciales. Ce dispositif a perduré jusqu'en 1968. Ce n'était là tout au plus qu'une déconcentration de l'enseignement supérieur ; Taine avait commenté sa mise en place en parlant de « simulacres d'universités ». Par ailleurs, pour limiter des effets indésirables du retour du pluriel, on a confirmé le monopole d'État par un article de loi, toujours en vigueur aujourd'hui sous la forme de l'article L.731-14 du l'actuel Code de l'Éducation, lequel stipule, dans son premier alinéa : « Les établissements d'enseignement supérieur privés ne peuvent en aucun cas prendre le titre d'universités. Les certificats d'études qu'on y juge à propos de décerner aux élèves ne peuvent porter les titres de baccalauréat, de licence ou de doctorat. ». Un décret de 2002 a d'ailleurs ajouté à cette liste le master. Il n'y a pas d'exemple ailleurs d'un tel accaparement, du moins dans des pays comparables au nôtre, quel que soit les rôles joués par les États dans l'enseignement supérieur de leur pays.

En principe, la loi du 10 novembre 1968 a mis fin au simulacre dont parlait Taine : elle a créé des établissements publics d'un genre nouveau appelés « universités » détachés de l'autorité rectorale, par réarrangement du dispositif facultaire, et un début d'incorporation des IUT naissants et de quelques écoles. On a appelé « président » le chef d'établissement. Ces entités nouvelles étaient proclamées autonomes par l'article 1 de la loi, participation et pluridisciplinarité étant les deux autres piliers de cette loi. À bien des égards, les 45 ans qui se sont écoulés depuis peuvent être lus comme une chronique d'une supposée progression de cette autonomie, ce que la sociologue Christine Musselin a appelé en 2001 « La longue marche des universités françaises ». Pour l'essentiel, il s'agit d'un simulacre d'autonomie, puisque ces entités ne sont guère dotées des attributs de l'autonomie : disposer de leur statut et de leur organisation, être largement maîtresses de leur financement, choisir leurs étudiants, fixer les frais de scolarité, choisir leurs professeurs et régler leur carrière ou fixer leur rémunération, Des évolutions, bienvenues mais mineures, ont eu lieu dans ces domaines pendant cette longue marche. Mais le seul élément de changement substantiel est celui de l'offre de formation. Là on a rompu avec le système des programmes nationaux, nonobstant le maintien des diplômes nationaux, transformés ainsi en leurres, nécessaires semble-t-il.

Ce qui vient d'être dit montre que la Loi de 2007 dite « Liberté et responsabilité des Universités » ou LRU, si elle est allée dans le bon sens, n'a guère modifié le fond des choses. Elle a même malencontreusement perturbé les conditions de gouvernance, ce qui a contribué à annihiler en partie son impact.

Par ailleurs, les universités avaient été atteintes dès 2003 par l'esprit de la RGPP. On a depuis lors travaillé à les rapprocher, les coordonner, au sein de structures qui ont été « copiées-collées » des structures d'intercommunalité. Ce furent d'abord les Établissements Publics de Coopération Scientifique (EPCS),

support des PRES de 2006, lesquels étaient des regroupements volontaires d'établissements. Mais c'est la loi de 2013 qui a été l'aboutissement de ce processus en rendant obligatoire la constitution, sur un territoire donné, d'une seule Communauté d'Universités et d'Établissements (ComUE) par rassemblement des établissements publics sous tutelle du Ministre en charge de l'enseignement supérieur, ou bien le rattachement à un établissement *leader*. Cette démarche a été vue par certains observateurs comme un rebroussement. Le dernier avatar de ce chantier est la recomposition régionale en cours, laquelle ne correspond pas toujours au périmètre de certaines ComUE.

I.2. L'EXPANSION DES GRANDES ÉCOLES

Les plus anciennes institutions françaises d'enseignement supérieur encore en place aujourd'hui constituent le sommet de ce monde des grandes écoles que l'Université Impériale puis l'Éducation Nationale n'ont jamais pu absorber. Au contraire, ce monde n'a cessé de s'étendre depuis qu'elles ont créé la Conférence des Grandes Écoles (CGE) au début des années soixante-dix. Il est le produit de deux siècles et demi de développement d'institutions spéciales, dont les protagonistes furent d'abord – dès l'ancien régime - l'État lui-même, puis dès la première moitié du 19^{ème} siècle fut le fait d'initiatives d'acteurs du monde économique et des sciences, nonobstant un retour volontariste de l'État à partir des trente glorieuses.

En tant qu'institution spéciale, c'est en France qu'est née l'École d'ingénieurs, au milieu du 18^{ème} siècle, avec l'École des Ponts et Chaussées et l'École Royale du Génie, suivies de l'École des Mines peu avant la révolution. Lorsqu'est créée l'École Polytechnique en 1794 sous la houlette de Monge, il s'agit, au plan des contenus, d'une résurrection de l'École du Génie qui avait été supprimée peu avant. Avec ces trois écoles, l'image emblématique de « l'ingénieur d'État » était en place. Mais il faut aussi relever que cette École, proche de l'Académie des Sciences par ses professeurs, a longtemps incarné le développement des sciences, contrairement à « l'Université » qui avait pour mission de former ses maîtres, et qui avait hérité de la formation des juristes et des médecins. Ensuite, pendant la Restauration, ce fut l'autre création historique, celle de l'École Centrale des Arts et Manufactures, en 1829. Avec elle apparaissait l'ingénieur industriel, formé pour maîtriser le développement technique dans les entreprises naissantes de la première révolution industrielle. Ces deux Écoles ont donné rapidement beaucoup de rejetons dans toute l'Europe, et jusqu'aux USA, on ne le sait pas assez, pendant toute la première moitié du 19^{ème} siècle. Ce fut le seul moment d'influence française forte et indiscutable à l'échelle mondiale dans le domaine de l'enseignement supérieur, mis à part nos colonies. Dans notre pays, ce secteur a fait preuve depuis lors d'une remarquable vitalité, avec de nombreuses créations nouvelles depuis le début des trente glorieuses, dues à l'initiative privée mais plus encore au volontarisme de l'État. Depuis 1970, ce dynamisme a même diffusé au sein des universités reconstituées, où, un peu partout, des « universitaires entrepreneurs » ont créé et développé des écoles à l'intérieur de ces nouveaux établissements. L'École Polytechnique de l'Université d'Orléans est l'aboutissement d'une saga de cette nature, commencée dès 1972.

L'autre famille de l'ensemble appelé Grandes Écoles est celle des Écoles supérieures de commerce, dont, à une époque récente, la vocation s'est étendue pour donner l'appellation plus généraliste d'École de management. Excepté le cas de l'École spéciale de commerce et d'industrie de Paris (1820), les premières créations furent bien plus tardives que celle de l'École Centrale. Elles furent le fait des Chambres de Commerce. La première initiative fut celle de la CCI du Havre en 1870, immédiatement suivie de quelques autres en Province. La création de HEC date de 1881. Ces écoles de management représentent aujourd'hui une population étudiante d'importance comparable à celle des écoles d'ingénieurs. Elles sont presque toutes privées ou « consulaires », contrairement aux écoles d'ingénieurs qui sont aux trois quarts publiques.

Enfin la notion de grande école comprend aussi des institutions de secteurs plus limités comme l'architecture ou l'art. Sans oublier évidemment les sciences politiques, dont l'institution phare est bien sûr notre École Nationale d'Administration (ENA créée en 1945), ou bien celle qui représentait le sommet l'Université Impériale : l'École Normale Supérieure (ENS), créée en 1811. Ces deux écoles forment avec l'École Polytechnique le trio d'institutions qui produit la strate supérieure ce que Pierre Bourdieu a appelé la « Noblesse d'État ».

De fait, on définit aujourd'hui le secteur des grandes écoles comme le rassemblement de toutes ces institutions, dont toutes les écoles d'ingénieurs y compris les écoles internes aux universités. Objectivement, toutes ont en commun de délivrer leur diplôme après cinq années d'études supérieures au moins, et de pratiquer une sélection plus ou moins sévère à l'entrée. Évidemment elles ne sont pas « grandes » par la taille, car sans doute trop nombreuses, et l'on sait les nombreux plans de regroupements qui sont en cours. Ils sont rendus difficiles aussi bien par la longue histoire et la forte reconnaissance sociale des plus réputées, qu'en raison de la loi de 2013 qui a cherché à placer les écoles publiques dans le champ des universités. Pour estimer leur poids en tous cas, il convient de leur adjoindre leurs classes préparatoires (CPGE), dont l'existence en amont et en dehors d'elles au sein d'établissements secondaires, est une des exceptions françaises liée au concept de concours national. Dans ces conditions, ce secteur représente 330 000 étudiants, soit 14 % des effectifs de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire, si l'on ajoutait les 200 000 étudiants des formations médicales, l'essentiel des cursus sélectifs longs, et donc de la formation des élites.

On ne peut pas quitter ce secteur sans insister sur toute l'originalité des dispositifs de concours, épreuves en temps limité fondées sur des programmes de référence. Cette spécificité française au sein du monde occidental remonte à Colbert et à sa volonté de doter l'État de fonctionnaires compétents et dévoués. Mais il est historiquement attesté que le modèle en a été le système des mandarins de la Chine Impériale et son dispositif de sélection annuel, modèle dont le vecteur d'importation fut les jésuites bien accueillis là-bas par l'Empereur et ses lettrés, du moins pendant un certain temps. S'agissant pour la France de recruter des ingénieurs (militaires et civils), ces concours de lettrés furent transposés au 18^{ème} siècle en concours fondés sur les mathématiques, discipline en pleine floraison à cette époque. Les préparations sont nées presque simultanément. Telle est, à grands traits, le raison de nos concours : l'État d'ancien régime

et le pouvoir absolu du souverain ont assez naturellement importé dans son principe le modèle de l'Empire chinois. Ce qui est sans doute plus saisissant dans la suite de l'évolution française, c'est l'adoption du dispositif étatique du concours par toutes les écoles créées ensuite, même privées, alors que leurs diplômés ne se destinaient pas au service de l'État. Il y a là une belle illustration de la puissance de sa « main visible ».

I.3. LES GRANDS ORGANISMES NATIONAUX DE RECHERCHE

En France comme ailleurs, après la seconde guerre mondiale, les États ont compris la nécessité de promouvoir vigoureusement le développement des sciences, de la recherche et des techniques, notamment en raison des bénéfices immenses qui en étaient escomptés pour la reconstruction, l'installation du *Welfare State*, mais aussi en raison de la compétition idéologique que se livraient les deux blocs. La solution institutionnelle choisie par la France pour y parvenir est rappelée sans ambages par Michel Crozier (État modeste, État moderne – 1989) :

« La société française a choisi une solution institutionnelle bizarre pour assurer son investissement en connaissances : seule de l'Occident à faire ce choix, qui a été celui de l'Union soviétique et de tous ses pays satellites, elle a radicalement séparé les institutions de recherche des institutions d'enseignement supérieur. Cette solution présente d'énormes inconvénients, car d'une part elle appauvrit considérablement l'enseignement supérieur, qu'elle prive d'une partie de son potentiel d'innovation ; d'autre part, elle tend à enfermer les chercheurs dans un ghetto et, de ce fait, à les rendre plus facilement victimes des scléroses corporatives qui affectent inéluctablement les milieux fermés. »

Le sociologue faisait ainsi allusion à la création par l'État, en France après la libération, de grands organismes nationaux voués à la Science, relevant de la catégorie juridique des EPST (Établissement Public Scientifique et Technologique). Ces entités sont aujourd'hui au nombre d'une dizaine, mais le CNRS domine l'ensemble. Seul à être à caractère omnidisciplinaire, il rassemble à lui seul les deux tiers de leurs personnels titulaires. Les autres sont tous focalisés sur un domaine disciplinaire précis. Les deux plus notables sont l'INSERM et l'INRA. Six autres sont de petite taille – dont l'INRIA – et ne représentent chacun guère plus qu'une université moyenne.

Par ailleurs, d'autres thèmes de recherche sont inscrits dans la mission d'un certain nombre d'établissements de la catégorie juridique des EPIC (Établissements Publics Industriels et Commerciaux). Cet ensemble de plus de cinquante entités est extrêmement hétérogène. Seuls une dizaine d'entre eux se livrent – partiellement – à des activités que l'on peut qualifier de recherche scientifique. Conformément à leur mission, il s'agit de thèmes appliqués, situés en « aval » et tournés vers la valorisation. Les plus importants sont le CEA, le CNES, le BRGM, l'ONERA et l'IFREMER.

Comme le suggère Crozier, il est bien possible qu'à l'époque de ces créations, l'influence idéologique qu'avait le modèle soviétique ait fait synergie avec le centralisme étatique à la française. Mais il faut bien dire que ni les facultés qui, à travers les professeurs d'université, représentaient pourtant l'essentiel

du potentiel de recherche français, ni les écoles spéciales, ne pouvaient être des institutions opératrices de ce volontarisme, les premières faute d'autonomie et même tout simplement de personnalité morale, les secondes parce qu'elles n'avaient pas de mission de recherche à l'époque. Tout a donc concouru à cette dichotomie initiale. Quoiqu'il en soit, et de façon globale, nous sommes donc aujourd'hui en présence de deux ensembles d'institutions publiques – universités et écoles/organismes de recherche – de taille à peu près équivalente si l'on regarde les masses de fonctionnaires concernés: les enseignants-chercheurs comptés au seul titre de leur mission de recherche d'une part, les chercheurs des EPST et les personnels de recherche des EPIC d'autre part.

Il convient cependant de tempérer la description volontairement simplificatrice de Crozier. Les unités de recherche des établissements de la catégorie des EPST – du CNRS pour l'essentiel – dont la vocation est plus fondamentale, ont été dès le début des structures d'accueil de beaucoup d'universitaires. Cela a créé un état de fait qui a permis, à partir de 1970, la mise en place d'Unités Mixtes de Recherche (UMR) entre les universités, nouvellement érigées en établissements publics (EPCSCP), ou les écoles, et ces organismes, structures qui n'ont cessé de se développer depuis lors.

Il n'en demeure pas moins que les EPST absorbent une part beaucoup plus importante du soutien public à la recherche que ne le font des homologues étrangers, lorsqu'il en existe. De plus et surtout, leur label continue de représenter en France la première des légitimités scientifiques, comme nulle part ailleurs. A cet égard, les universitaires ne s'y trompent pas. Les deux tiers des directeurs d'UMR – et même d'unités propres aux EPST – sont de professeurs des universités, ce qui illustre l'attractivité du label.

I.4. PARIS ET LA PROVINCE

En principe on ne dit plus « en province » mais « en régions ». Mais si ce vocabulaire tient compte de la réalité administrative, à bien des égards le simple clivage qu'évoque ce titre reste pertinent, en particulier pour l'enseignement supérieur et la recherche. Il évoque en effet très bien la quatrième spécificité de l'enseignement supérieur français : l'hypertrophie de la région parisienne. Les trois académies de l'Île de France accueillent en leur cœur près de 27 % des étudiants, alors que les territoires sur lesquels les établissements correspondants sont implantés ne représentent que 15 % de la population.

Le symbole de cette hypertrophie est sans doute le mot médiéval de Sorbonne, le mot et non la chose puisque plusieurs entités parisiennes voudraient bien accaparer le seul label français qui reste internationalement connu. On voit en tous cas que les efforts de décentralisation n'ont été que modérément couronnés de succès. Et d'ailleurs, malgré les délocalisations en province, cette concentration est encore plus caricaturale pour les organismes de recherche. Alors que 27 % des enseignants-chercheurs sont dans la région parisienne, soit la même proportion que celle des étudiants, les chercheurs des EPST et des EPIC y sont encore plus concentrés : 38 % pour les premiers et près de 50 % pour les seconds.

Il est intéressant de noter enfin que cette dichotomie est souvent renforcée par les textes les plus récents. Le dernier exemple de cela est la loi de 2013 évoquée plus haut. L'Île de France y est le seul territoire qui déroge à la règle de l'unicité de la ComUE qu'édicte cette loi ; on ne pouvait quand même pas mettre toutes ces institutions, lesquelles accueillent 600 000 étudiants, dans une seule ComUE.... Il y a bien Paris et « la province ».

DEUXIEME PARTIE

L'AMERIQUE EN PERSPECTIVE

Historiquement, et au moins jusqu'à la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, aux USA les initiatives publiques – le pluriel est ici de rigueur – ne furent pas les principaux moteurs de l'enseignement supérieur. Là-bas comme ailleurs, il n'a pas existé de grand projet du type de l'Université Impériale, une quête comparable « d'Éducation Nationale », même au niveau d'un seul des États de l'Union. Au contraire, et quitte à tempérer ensuite un peu l'affirmation, les institutions d'enseignement supérieur (*Higher Education Institutions* – HEI - , on dit aussi *Post-Secondary Institutions*) sont nées de multiples initiatives « indépendantes », dont le mécanisme pourrait par contre ressembler à la généalogie des écoles spéciales en France. Nées de quelques *Colonial Colleges* (dont *Harvard*, *Columbia*, *William & Mary*,) ces initiatives se sont développées dès la création de l'Union, et ont diffusé d'Est en Ouest au fur et à mesure de son expansion. D'ailleurs, dans le Centre et l'Ouest, elles sont souvent aussi anciennes que les nouveaux États. Les multiples interventions de ces derniers ont ensuite bien contribué à alimenter ce foisonnement caractéristique de l'enseignement supérieur américain. Aujourd'hui, ce monde est formé de près de 7 000 HEI, entreprises culturelles, éducatives, scientifiques, qui, à beaucoup d'égards, ont bien des points communs avec les entreprises du secteur marchand, même lorsqu'elles sont « publiques ». Elles accueillent de l'ordre de 23 millions d'étudiants.

Dans un univers aussi « ondoyant et divers », les catégories d'une typologie ont nécessairement des contours plus flous que celles d'un système étatique centralisé. De ce fait, établir une statistique lisible et pertinente de cet ensemble institutionnel éclaté est une question délicate à laquelle la mentalité du naturaliste convient mieux que celle de l'administrateur. Aux USA, la réalisation de cet objectif a donc nécessité la création a posteriori d'une telle typologie. C'est ce qu'a proposé il y a 45 ans une de ces grandes institutions indépendantes américaines, en l'espèce : *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Depuis lors, dans sa mission principale de fournisseur de statistiques, le *Department of Education* du gouvernement fédéral se conforme à cette typologie, laquelle, insistons, a été élaborée par une institution indépendante, comportement inimaginable en France de la part de notre administration, soit dit en passant.

Dans cet univers de HEI – nous utiliserons ce sigle dans tout le texte pour désigner un établissement d'enseignement supérieur américain -, la typologie *Carnegie* se limite aux près de 4 400 institutions qui sont accréditées (par des institutions indépendantes de la puissance publique, nous les verrons au paragraphe suivant) à délivrer des *Degrees* (que l'on peut traduire par grade) de l'enseignement supérieur. Le grade central du dispositif est la *Baccalaureate*, que l'on n'assimilera pas bien sûr avec notre « baccalauréat », lequel se place à la fin des études secondaires. Le système est ainsi constitué de deux domaines, de deux « cycles » si l'on veut :

- le cycle *Undergraduate* dont l'achèvement conduit l'étudiant à l'obtention du *Baccalaureate*, appelé aussi *Bachelor's degree* car son titulaire devient *bachelor*, délivré à l'issue d'une durée nominale de quatre ans
- le cycle *Graduate*, qui s'adresse aux précédents ; son couronnement, le *Doctorate*, est conféré à l'issue d'une durée nominale de l'ordre de cinq ans, dont le *Master's Degree* en est d'une certaine manière une version courte, de l'ordre de un an et demi à deux ans.

On a pris la précaution de qualifier de « nominale » la durée d'études car l'organisation très flexible de l'enseignement aux USA fait que le chiffrage en années d'études n'a guère de valeur au niveau individuel, un dispositif de capitalisation de cours permettant à l'étudiant de régler le rythme de ses études. Par ailleurs il faut donner dès maintenant une indication extrêmement importante pour la suite. Au milieu du cycle *Undergraduate* peut être délivré un *Degree* intermédiaire : l'*Associate degree*, à l'issue d'une durée nominale d'études de deux ans.

Voilà l'univers qu'il paraît raisonnable de mettre en parallèle avec ce que l'on a dit de la France dans la première partie. Ces institutions forment l'enseignement supérieur américain au sens strict. Elles accueillent 20 millions d'étudiants inscrits en vue de l'obtention d'un de ces grades. Respectant et synthétisant la typologie *Carnegie* des HEI accréditées, le tableau ci-après est reproduit conformément à la présentation statistique du *Department of Education*.

Lecture du tableau ci-après : dans chaque case le chiffre supérieur est le nombre d'établissements concernés. Le chiffre inférieur est la part d'étudiants accueillis par ces établissements, exprimée en % du total des 20 millions d'étudiants inscrits (*enrollments*) dans les 4 383 HEI visées. Ainsi 1 % représente 200 000 étudiants.

Comme on le voit, la bonne compréhension de ces données ne va pas de soi pour un lecteur français non averti ; et l'incomparabilité surgit spontanément. Si l'on veut bien se rappeler le plan annoncé, les deux paragraphes suivants vont permettre d'y remédier, successivement en lisant ce tableau selon ses lignes, puis selon ses colonnes. Comme on peut déjà l'apercevoir, les lignes parlent des *degrees*, donc des formations, les colonnes de la distinction public/privé. Ensuite, forts de cette lisibilité, nous pourrions évoquer l'autre caractéristique structurelle du dispositif : la présence croissante du marché au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des HEI. Enfin, nous terminerons en délaissant les structures d'ensemble par une plongée au cœur même de l'offre de formation des établissements, afin de préciser cette flexibilité évoquée plus haut. Sur de nombreux points, nous pourrions en appeler à la situation française, en construisant au mieux des correspondances.

**POST SECONDARY INSTITUTIONS AND ENROLLMENTS
BY INSTITUTIONAL TYPE AND CONTROL**

Institutional type		CONTROL			
		Public	Independent	Private for profit	TOTAL
2-year institutions	Associate's colleges	990 36 %	125 < 1 %	400 2 %	1 515 38 %
	Doctorate granting institutions	165 21 %	90 6 %	2 < 1 %	257 27 %
4-year institutions	Master's colleges and universities	270 14 %	315 7 %	10 1 %	595 21 %
	Baccalaureate colleges	85 2 %	475 4 %	15 < 1 %	575 6 %
	Special focus institutions	250 1 %	640 < 2 %	520 3 %	1 410 7 %
	Tribal colleges	22 1 %	9 < 1 %	0 0	31 < 1 %
Total		1 782 74 %	1 654 20 %	947 6 %	4 383 100 % ~20 million students

II.1. LE DUALISME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AMÉRICAIN

La considération du tableau selon les lignes donc montre deux blocs dénommés :

- *Two-Year Institutions*
- *Four-Year Institutions*

vocabulaire qui, à l'évidence, en appelle aux durées – nominales comme on l'a bien noté - d'études. Le contenu de la première ligne est sans mystère. Il s'agit d'institutions dont le seul grade pour lequel elle sont accréditées sanctionne ce niveau *undergraduate* intermédiaire : l'*Associate degree*. Par contre, le sens qu'il faut donner au second bloc est différent : il s'agit d'institutions qui sont accréditées à délivrer au moins le *Baccalaureate*, mais aussi – comme il est explicite dans le tableau - un nombre plus ou moins important de programmes *Graduate* délivrant *Master's* et *Doctorate*.

Les *Associate's colleges (Two-Year Institutions)* introduisent un dualisme radical dans l'enseignement supérieur américain. La raison de cette dualité interne est tout simplement le passage, depuis le début des trente glorieuses, d'un enseignement supérieur d'élite à un enseignement supérieur démocratisé, bref au phénomène rapide de massification de l'enseignement supérieur que tous les pays développés ont connu après-guerre.

Les *Four-Year Institutions* quant à elles sont les héritières des établissements historiques, même si une partie d'entre-elles ont été créées ou ne se sont réellement développées qu'après la guerre.

Il n'est donc pas exagéré de dire que les *USA* ont ainsi mis en place après-guerre deux enseignements supérieurs aux missions nettement distinctes et hiérarchisées, mais aussi, on va le voir,

bien articulés l'un sur l'autre. Dans sa problématique ce dualisme recoupe celui de notre propre enseignement supérieur, avec des différences de réponses que nous verrons après quelques précisions américaines.

Four-Year Institutions : formations longues

Ce domaine (deuxième bloc du tableau) est structuré dans la typologie *Carnegie* en cinq catégories, les trois premières - les plus importantes - étant caractérisées par le plus haut niveau de grade (*degree*) pour lequel l'institution est accréditée à titre principal, c'est-à-dire : *Doctorate*, *Master's*, *Baccalaureate* respectivement, ce qui n'exclut pas une petite offre supérieure et rend un peu floue et mouvante la frontière entre ces catégories. Ces 2 700 institutions comprennent deux ensembles de premier plan, auxquels on s'attachera principalement dans la suite de ce texte :

- les *Doctorate Granting Institutions*, soit la première catégorie, au nombre de 257.
- les *National Liberal Arts Colleges*, sous-ensemble, inapparent dans le tableau, des *Baccalaureate Colleges*, c'est-à-dire de la troisième catégorie, au nombre de 266.

À propos de ces derniers l'épithète *National* ne fait pas référence au statut (la plupart sont privés) mais à leur « visibilité », et corrélativement leur périmètre de recrutement. Pour cette raison, le premier ensemble est lui-même souvent désigné aussi de *National Universities*. C'est bien sûr dans cette classe là que l'on trouve les établissements de référence (*Harvard*, *MIT*, *Stanford*, *Berkeley*,.....) connus internationalement. Quant aux autres *Baccalaureate Colleges* (reliquat de la troisième catégorie), et aux *Master's colleges and universities* (deuxième catégorie), lesquels accueillent ensemble le quart des étudiants, ils sont par contre de réputation très variée, et sont qualifiés de *Regional*, au sens

où leur rayonnement ne dépasse pas les frontières de leur État et des limitrophes.

Dans l'histoire américaine, les institutions ont d'abord presque exclusivement reçu l'appellation générique de *College*, héritant d'un mot britannique dont l'usage a glissé « vers le haut », alors que le mot français « collègue » a connu le mouvement inverse. Le mot *University*, ou parfois *Institute*, n'a commencé à s'installer de façon significative qu'à la fin du 19^{ème} siècle, pour désigner des entités plus importantes, offrant toute la gamme des grades, et multidisciplinaires. Aujourd'hui, les divisions internes d'un *College* sont des *Departments* constitués sur la base d'une discipline. Une *University* ou un *Institute* est une institution constituée en général de plusieurs *Colleges*, d'une *Graduate School* qui administre les programmes au-delà du *Baccalaureate*, et de centres de recherche (dont l'appellation générique est *Organized Research Units*), et bien souvent d'importants hôpitaux, et parfois d'autres entités qu'un français ne s'attendra pas à rencontrer au sein d'un tel établissement. Voilà ce qui est usuel, sans qu'il y ait de règle d'emploi des appellations, et avec une grande variabilité des structures internes.

En tous cas, toutes ces institutions sont, de façon ontologique pourrait-on dire, dotées d'une autonomie, voire même d'une indépendance, sans rapport avec la situation des établissements français, sur les fins et plus encore sur les moyens. Comme nous le retrouverons constamment dans la suite, elles disposent bel et bien de tous les attributs de l'autonomie que nous avons mentionnés au I.1. Dans le cadre de statuts qui lui sont propres, une telle institution est dirigée par un « patron » (*Chief Executive Officer – CEO*) portant le plus souvent le titre de *President*, placé sous le contrôle d'un conseil d'administration ou *Board* mais doté de pouvoirs très étendus. Cette gouvernance sommitale est très forte. Elle est en capacité d'établir ou de transformer l'organisation interne de l'établissement, de recruter et de gérer ses personnels, de définir son offre de formation, le cas échéant ses activités de recherche, et les modalités d'admission de ses étudiants. Comme on le sait, son territoire, son *Campus* – mot américain qui s'est glissé dans la langue française dans les années trente - est le trait le plus visible de son identité.

Pour compléter, un mot tout de même concernant les deux autres lignes du tableau. Il s'agit d'une part de *HEI* assez petites et trop spécialisées pour être classées avec les précédentes, et d'autre part quelques *Colleges* historiques réservés aux amérindiens.

Two-Year Institutions : formations courtes

Ces institutions (première ligne du tableau, soit le premier bloc) sont dans l'ensemble assez récentes. Comme nous l'avons annoncé en exergue, c'est pour faire face à la pression démographique sur l'enseignement supérieur que, aux *USA*, l'on a opéré par adjonction, en créant, à partir des années soixante, de façon très volontariste, de nombreuses *Two-Year Institutions*, dont des « prototypes » existaient déjà avant-guerre. Ces établissements ont été créés en grand nombre après-guerre par les États et bien souvent par des « collectivités locales » - *Counties, Cities, Districts,.... – Colleges* publics de proximité appelés dans ce cas *Community College*. Au plus fort de cette période volontariste, entre 1965 et 1972, il s'est créé

plus d'un établissement... par semaine ! Comme le montre la statistique, cette catégorie rassemble aujourd'hui près de 40 % des étudiants américains, soit encore près de la moitié des 17 millions d'étudiants *Undergraduate*. Numériquement, c'est donc tout sauf un secteur marginal. Ce ne sont pas non plus de « petits » établissements puisque chacun des *Community College* accueille en moyenne près de 7 300 étudiants. A l'échelle américaine ce millier d'établissements – soit en moyenne une vingtaine par État – est financé aux deux tiers par l'État et la collectivité concernés, le gouvernement fédéral apportant une petite contribution. Les frais de scolarité représentent tout de même presque 20 % de leurs ressources.

Conformément à leur désignation, ces établissements ne sont accrédités que pour l'*Associate Degree*, dont l'obtention nécessite en principe deux années d'études pour un étudiant à temps plein, sachant que la majorité de leurs étudiants sont à temps partiel. Leur mission principale est double. Ils s'adressent aux jeunes gens du territoire où ils sont implantés, qui, pour des raisons sociales ou académiques, ne sont pas en situation de tenter des études longues. Ils leur proposent soit une préparation adaptée au passage ensuite vers celles-ci (donc vers le *Bachelor's degree* au moins), soit de préparer un *Associate Degree* appliqué, professionnalisé, qui leur permette une entrée sur le marché du travail. La souplesse de l'offre de formation américaine (voir II.4) permet d'ailleurs de combiner les deux objectifs. Et contrairement aux institutions de l'autre type, les *Community Colleges* ne pratiquent pas de sélection à l'entrée et affichent de très faibles frais de scolarité, lesquels sont d'ailleurs amortis par le système de bourses qui sera évoqué plus loin. En complément, et de façon cohérente, ils assurent aussi une importante mission de formation continue ou même de culture générale non-diplômante.

Comme on peut l'imaginer, ces institutions, très mal connues hors des *USA* malgré leur poids très important, ont localement une très grande visibilité de la part de la population. Bien souvent, la signalétique routière ne manque pas de mentionner leur présence, à l'instar parfois des institutions prestigieuses.

On voit donc qu'il existe bel et bien deux enseignements supérieurs aux *USA*, qui, comme on l'a dit, sont non seulement hiérarchisés l'un par rapport à l'autre, mais aussi articulés l'un avec l'autre. En effet, il existe dans chaque État tout un système de conventions et de transferts qui permet aux meilleurs étudiants issus de *Community College* d'être admis dans une *Four-Year Institution* de l'État, sans perdre le bénéfice des acquis de leur formation. Il s'agit là d'un système explicite de passerelles de cet enseignement supérieur court vers l'enseignement supérieur long. Cette réalité nous donne l'occasion de retraverser l'Atlantique pour une mise en correspondance avec le dualisme propre à la France.

Masse et élite

Revenons donc un moment en France. En 1939, tout l'enseignement supérieur français était bien sûr élitiste, à l'instar de l'américain. Davantage peut être, puisqu'il n'accueillait qu'une centaine de milliers d'étudiants, alors que, soit dit en passant, les *USA* en comptaient déjà 1,5 millions et avaient commencé de faire face à un début de démocratisation au moyen de formations courtes. A l'époque, en France, le baccalauréat, qui concernait

bien moins de 10 % d'une classe d'âge, remplissait son double rôle de diplôme couronnant le cursus de Lycée, dont l'entrée était étroite, et de premier grade de l'enseignement supérieur, donc jouait le rôle d'examen pour y rentrer. Ainsi à l'époque, Écoles spéciales et Facultés se partageaient-elles la formation des élites de la Nation : ingénieurs, commerciaux, administrateurs, juristes, médecins, enseignants. Or, depuis 1945, si la France a connu le même phénomène de massification de l'enseignement supérieur, elle n'y a pas fait face de la même façon et c'est sans doute cette double fonction du baccalauréat, laissée invariante, qui en est la cause. Dès la fin des années cinquante, on s'est bien soucié de créer massivement des formations professionnelles courtes, les STS (Sections de techniciens supérieurs) d'abord, et les IUT (Instituts Universitaires de Technologie) à la fin des années soixante. Mais, réglées sur les besoins des branches professionnelles, ces formations furent soumises à un *numerus clausus*, ce qui ne permettait pas à un bachelier d'y entrer à son gré, de même que dans les préparations aux écoles. Dans ces conditions, malgré une politique très volontariste de créations de ces formations (ensemble, elles accueillent aujourd'hui 440 000 étudiants, soit tout de même 18 % de l'effectif total) l'objectif affiché en 1985 de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ne leur a pas permis d'absorber ces masses toujours croissantes de bacheliers. Le surplus ne pouvait que s'orienter vers les facultés, au nom du droit à l'enseignement supérieur que leur baccalauréat leur ouvrait en tant que grade, y compris ceux des plus récents « baccalauréats de techniciens » et même des « baccalauréat professionnel », lesquels n'étaient certainement pas préparés à poursuivre des études longues. Les universités créées en 1968 ont ainsi hérité de cette obligation faite aux facultés, et mises ainsi dans l'impossibilité juridique de contrôler leurs flux et d'élever des barrières au sein de leur offre. À cet égard, leur situation est d'ailleurs en train de se dégrader du fait d'un mauvais pilotage par l'administration de l'arrivée de l'espace européen de l'enseignement supérieur. À l'heure actuelle aucune sélection à l'entrée ne peut en principe être pratiquée par les universités jusqu'à Bacc+5 pour l'accès aux diplômes de Licence, mais aussi de Master comme l'actualité s'en fait l'écho en ce moment. Dans le triptyque LMD, seul le « D » (Doctorat) exige, en plus bien sûr de la détention du grade de Master, une autorisation spéciale pour s'y engager.

On voit donc que, en France, ce sont les universités qui sont confrontées à l'une des deux missions dévolue aux *Community Colleges* aux USA : accueillir tous les jeunes issus de l'enseignement secondaire qui se présentent sans aucun dispositif autonome d'admission, laquelle mission, accessoirement, est découplée de la mission de formation professionnelle courte. Aujourd'hui cette réalité est l'une des raisons qui rend partiellement fallacieuse l'assimilation du mot français « université » au mot américain « *University* ». Nous allons en rencontrer une autre dans la suite, peut-être encore plus lourde de conséquences.

II.2. UNE INTERVENTION PUBLIQUE DIVISÉE ET LIMITÉE

En regard de la situation française, ce titre permet d'imaginer facilement la cause structurelle majeure de la différence des organisations française et américaine : celle qui tient à la nature,

à l'organisation et au rôle de « l'État ». Elle vient non seulement de l'opposition Structure fédérale/État unitaire centralisé, mais aussi, comme on l'a dit, d'une certaine prééminence historique d'institutions indépendantes ou privées aux USA. En France au contraire, les établissements privés de premier plan n'occupent, il faut bien le dire, qu'une position marginale, même concentrés qu'ils sont – HEC, ESSEC, Supélec – au sein du secteur des Grandes Écoles.

Le qualificatif « divisé » renvoie bien sûr à cette nature fédérale de la construction politique américaine, faite d'*United States*, d'États unis, au nombre de 13 initialement, pour arriver à 48 un siècle plus tard au fur à mesure de la marche vers l'Ouest, et enfin à 50. Dans le vocabulaire de la science politique américaine l'appellation : *State* est réservée aux États fédérés ; il n'y a pas « d'État fédéral », mais un *Federal Government of United States* dont les pouvoirs lui sont délégués, à travers la Constitution. Et cette dernière doit énumérer explicitement les pouvoirs concernés par cette délégation. Ce principe constitutionnel est énoncé par le dixième et dernier des articles du fameux *Bill of Right*, texte venu compléter la Constitution en 1789, appelé depuis le dixième amendement :

« Les pouvoirs non délégués aux États-Unis par la Constitution, ni refusés par elle aux États, sont réservés aux États respectivement, ou au peuple. »

Or le domaine de l'éducation n'est pas nommé par la Constitution comme un pouvoir délégué à l'échelon fédéral. De ce fait, le gouvernement fédéral ne se mêle d'enseignement supérieur que de façon indirecte, essentiellement par un apport de moyens. Par contre il n'exerce aucun contrôle sur des établissements, à l'exception d'une dizaine (dont les trois *Academies*, à commencer par la fameuse *West Point*) qui forment des officiers, ce qui entre pleinement dans le cadre de sa compétence déléguée en matière militaire. Cela dit, l'apport de moyens consentis par les administrations et agences fédérales à l'enseignement supérieur et à la recherche est crucial pour les HEI. Ces interventions concernent les aides directes (bourses et prêts) aux étudiants, ce qui représente annuellement de l'ordre de 100 milliards de dollars, soit les deux tiers des aides aux étudiants, toutes sources confondues. Cet énorme dispositif d'aides permet aux bénéficiaires de financer, de façon partielle mais souvent décisive, les frais de scolarité (*Tuitions&fees*) demandés par les établissements. L'autre intervention fédérale est un soutien financier à la recherche, soit une autre imposante enveloppe de l'ordre de 40 milliards de dollars annuellement. Il y a là un dispositif très différent de celui qui est en vigueur chez nous.

L'Éducation, et notamment supérieure, relève donc de chaque État fédéré ou bien de l'initiative de citoyens, notion très générale évoquée par les trois derniers mots du dixième amendement. Nous avons déjà annoncé en exergue de cette seconde partie que les initiatives « privées » avaient devancé celles des États. En effet, ces derniers sont souvent venus en suppléance de celles-là, notamment lorsque dans les nouveaux États ces initiatives tardaient à venir. C'est d'ailleurs dans cet esprit que les États – et collectivités locales – ont pris en main le secteur des *Community Colleges* plus récemment. Du fait notamment de leur antériorité, nous allons donc d'abord dire quelques mots

des établissements privés, placés dans les deuxième et troisième colonnes du tableau.

Le secteur privé ou indépendant

Du fait du 10^{ème} amendement donc, le même pouvoir général est accordé en matière d'Éducation aux États et aux citoyens américains : le peuple. Ces derniers l'exercent collectivement à travers les institutions politiques de leur État, en fonction de la Constitution qui lui est propre. Mais ils le peuvent directement, en s'impliquant dans des institutions indépendantes, un arbitrage très ancien de la Cour Suprême ayant d'ailleurs rendue *de facto* inconstitutionnelle toute prétention d'un État au monopole. C'est à de telles institutions que fait référence la deuxième colonne du tableau. Ces institutions appartiennent à cet immense *Voluntary Enterprise Sector*, constitué aujourd'hui de millions d'organisations à but non lucratif, souvent puissantes, et agissant dans tous les domaines, dont Tocqueville avait bien perçu le rôle naissant, et qu'il rapportait de la façon suivante (De la démocratie en Amérique – 1832) :

« Les Américains de tous âges, de toutes conditions, de tous les esprits, s'unissent sans cesse... Partout où, à la tête d'une entreprise nouvelle, vous voyez en France le gouvernement et en Angleterre un grand seigneur, comptez que vous apercevrez aux États-Unis une association. »

Ces *Private nonprofit organizations (schools, colleges, universities, hospitals, bridges, libraries, museums, ...)* résultant de l'implication des acteurs de la société bénéficient d'une protection constitutionnelle, mais aussi de dégrèvements fiscaux, ainsi que les donateurs qui les soutiennent, dont on n'a pas l'équivalent en France. Les *HEI* de ce type représentent aujourd'hui près du tiers des étudiants des *Four-Year Institutions*, enseignement supérieur long. Les plus réputées y occupent une place dominante, comme le montrent les classements américains, nous le verrons au paragraphe suivant.

Enfin, il existe même un secteur privé commercial, constitué d'entreprises à but lucratif (*Private for profit*) du secteur économique (*Private enterprise sector*). Sans bénéficier bien sûr des avantages des précédents, elles ne sont pas interdites d'intervenir en tant que *HEI* au nom du même principe constitutionnel. Il s'agit cependant de très petits établissements spécialisés (*Special focus institutions*) et n'occupent au total qu'une part très marginale de l'ensemble, comme l'indique la troisième colonne du tableau.

Cinquante systèmes publics

À côté de l'initiative privée, en matière d'action publique, l'éducation, y compris supérieure, est donc l'affaire des États fédérés, chacun pour ce qui le concerne. Nous en arrivons là au qualificatif « divisée » appliqué à l'action publique, d'autant plus divisée que la participation de collectivités territoriales « infra-étatiques » n'est pas rare, nous l'avons dit. Il existe donc cinquante dispositifs publics dans l'enseignement supérieur américain. Au total ces 1 700 *HEI*, sous la mention *public*, monopolisent – à quelques unités près - la colonne de gauche du tableau. Ces institutions représentent la quasi-totalité des *Two-Years Institutions*, et 63 % des étudiants de l'enseignement supérieur long.

D'un État à l'autre, les différences selon la taille (par exemple de *Delaware* à *California*) et selon l'âge (par exemple de *Massachusetts* à *Hawaii*), entre autres choses, ont induit bien sûr des interventions très diverses de la part des États. Une étude un peu détaillée de ces cinquante systèmes est un sujet comparatif en soi. Nous nous limiterons ici à quelques observations d'ensemble, qui valent pour la période d'après-guerre, qui a vu l'investissement massif des États dans l'enseignement supérieur. La première est d'ordre politique. D'une façon générale, les États ont suppléé l'initiative privée, comme on peut d'ailleurs s'y attendre en matière éducative s'agissant des *USA*. Ce comportement est éclatant concernant les dispositifs de *Community Colleges*. On le rencontre aussi dans telle ou telle création d'établissement de l'autre type, à vocation souvent « régionale ». Ces initiatives ont eu le souci du territoire, si bien que ces institutions sont moins présentes dans les grandes villes, la capitale d'État n'étant souvent qu'une agglomération de second plan. Il n'y avait donc vraiment aucune chance pour qu'existent aux *USA* un ou quelques phénomènes de concentration « à la parisienne ». La seconde observation est que les grands États se sont mis à concurrencer à l'échelle américaine des institutions privées anciennes et réputées, notamment ceux du *Middle West* et la Californie. Pour cela, ils ont créé ce que l'on appelle là-bas une institution *Flag Ship*, porteuse des mêmes ambitions et de mêmes modes de fonctionnement que les institutions indépendantes. Aujourd'hui les deux types d'établissements composent ensemble cette catégorie de premier plan qui est celle des *Doctorate-Granting Universities*. Le tableau statistique montre même qu'ils la dominent en nombre d'institutions et par les effectifs admis. Par contre, nous verrons au prochain paragraphe que ce sont des institutions privées qui continuent de tenir le haut du pavé en termes d'attractivité des étudiants.

Le soutien public à la recherche

C'est en revenant un peu sur le sujet du soutien à la recherche qu'une nouvelle différence majeure est à remarquer avec la France. Au sortir de la guerre, lorsque la puissance publique, aux *USA* comme en France, a décidé d'intervenir massivement dans ce domaine, le gouvernement fédéral l'a fait principalement à travers des appels d'offre des administrations et des agences, adressés particulièrement aux chercheurs des *HEI* et non pas comme en France par la création d'établissements nationaux spécialisés. Plus précisément, s'il y a bien aux *USA* des Agences qui disposent de moyens propres – le *NASA* en est un exemple – celles-ci contractualisent volontiers avec des *HEI* pour soutenir des travaux qui les intéressent. Et par ailleurs, il existe des agences de moyens – la *NSF* par exemple – dont l'unique mission est de publier des appels d'offres et de financer les projets de recherche qu'elles sélectionnent, sur la base de la reconnaissance par les pairs. Si l'on ajoute les administrations fédérales proprement dites – par exemple le département de l'Énergie ou tout ce qui participe du complexe militaro-industriel – l'argent public consacré à la recherche vient en soutien à la recherche fondamentale, laquelle s'est développée au sein même des grandes universités (de la classe des *Doctorate granting institutions*, et même principalement dans une centaine d'entre elles) qui concentrent la quasi-totalité des 40 milliards de dollars de la manne fédérale qui se répand sur les *HEI*. Il

n'y a rien d'équivalent aux USA à notre CNRS et aux EPST en général. Depuis plus de soixante ans ces universités ont pu ainsi créer de puissants centres de recherche, et ce mécanisme explique des *success stories* comme *Stanford* ou *Georgiatech* qui n'étaient encore dans les années cinquante que de gros Colleges. Il explique surtout qu'un classement international des universités tel que le fameux « classement de Shanghai », classement presque exclusivement constitué sur des critères de recherche, place tout en haut une cinquantaine (dans le Top 100) de ces universités américaines. Il est donc vain de s'étonner des « mauvais classements » des établissements français. Outre la relative dispersion des activités de recherche sur un grand nombre d'entités, le fait d'avoir cantonné l'essentiel des chercheurs purs dans des organismes spéciaux explique largement un résultat caricatural, à productivité égale. Concernant nos universités, si l'on se rappelle la comparaison que nous avons faite au paragraphe précédent de la gestion de la démocratisation des études supérieures dans les deux pays, nous venons d'identifier deux handicaps majeurs dont elles ont hérité à leur naissance en 1970. Elles ont eu à continuer – après les facultés - d'assurer l'accueil de profils d'étudiants qui sont cantonnés dans les *Community Colleges* aux USA, et au plan académique, on les avait privées d'un important potentiel de chercheurs en propre. Aucune HEI qui aux USA porte le nom de *University* (ou *Institute*) ne souffre de ce genre de handicap : ces établissements rassemblent en leur sein et la formation des élites et le développement de l'essentiel de la recherche fondamentale. En France, les universités sont très appauvries sur les deux plans, les élites relevant tout de même principalement des Grandes Écoles, et leur potentiel académique est limité à leurs enseignants-chercheurs dans la coopération qu'elles entretiennent heureusement avec des organismes à l'impérialisme doux.

Régulations indépendantes

Nous venons de compléter un tableau de l'enseignement supérieur américain qui, à ce stade, paraîtra singulièrement éclaté. Aussi, imagine t'on déjà les forces du marché jouer à plein entre les HEI, au pays du libéralisme économique, institutions que nous avons d'ailleurs d'emblée qualifiées « d'entreprises ». Le prochain paragraphe va effectivement le confirmer dans une certaine mesure, du moins pour les deux catégories d'établissements – environ 500 en tout - les plus renommés. Mais avant cela, il ne faudrait pas penser que la discrétion du gouvernement fédéral implique une absence de régulation nationale. Simplement, cette régulation n'est pas le fait de la puissance publique. Elle est assurée, domaine par domaine, par une centaine de ces grandes *Voluntary Associations*, lesquelles opèrent à l'échelle américaine pour l'Éducation supérieure, et sont souvent agées de cent ans et plus. Il n'est pas besoin d'insister sur le fait que ce genre de dispositif n'a pas et ne peut pas avoir son équivalent en France. Moins apparent que d'autres, cet élément d'incomparabilité mérite d'être souligné et résulte de la succincte évocation qui suit.

Du point de vue des HEI elles-mêmes, il y a d'une part quelques grandes organisations à vocation générale, comme l'*American Council on Education (ACE)* fondé en 1918, et d'autre part une demi-douzaine d'associations d'établissements, la plus ancienne

(1900) l'*Association of American Universities (AAU)* regroupant la soixantaine d'universités les plus prestigieuses.

Un autre type d'organisation transverse concerne les différentes catégories de professionnels en exercice au sein des établissements. Citons en deux. Pour le monde enseignant, l'*American Association of University Professors (AAUP)* qui vient juste d'avoir 100 ans et qui a joué depuis le début un rôle important par un dialogue constant avec les associations d'établissements. Pour le *staff* mentionnons par exemple l'*AACRAO (American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers)* qui regroupe plus de 10 000 responsables de la sélection et de l'inscription, créneau particulièrement stratégique dans les établissements réputés.

Nous passons sur les nombreuses « sociétés » fondées sur une discipline académique, telles que l'importante *ASME (American Society of Mechanical Engineering)*, ou d'autres associations particulières.

Mais pour terminer, il nous faut insister un peu plus sur une incomparabilité particulière avec la France : les notions d'accréditation des établissements (*institutionnal accreditation*) et d'accréditation des programmes (*specialized accreditation*) de formation.

Même si en France, concernant les programmes, nous avons maintenant le mot (accréditation) nous n'avons pas la chose, en tous cas certes pas pour les diplômes nationaux relevant du monopole d'État, où il s'agit d'une « habilitation » à délivrer en son nom le diplôme dont l'État a la « propriété » exclusive, qu'il accorde à un de « ses » établissements. Quant aux établissements en tant qu'entités, l'État fait procéder à leur « évaluation » par un Haut Comité (HCERES) défini par la Loi et le règlement.

Rien de tout cela aux USA. Ce sont des organisations indépendantes qui procèdent à une évaluation périodique, et délivrent leur label, acte qui est l'essence même du concept appelé là-bas *Accreditation*. Il n'existe guère qu'un domaine où une certaine proximité existe: celui des écoles d'ingénieurs en France, de l'*Engineering* aux USA. La raison en est que le Titre d'ingénieur diplômé et l'instance appelée à le réguler, la Commission des Titres d'Ingénieur (CTI), sont comme une « exception dans l'exception française » des diplômes nationaux, ce qui du coup rapproche cette dernière de l'*American Board for Engineering and Technology (ABET)*. Cependant, le dispositif français reste défini par la Loi et la composition de la CTI est définie par décret, laquelle commission n'ayant pas la personnalité morale. Nous sommes donc assez loin de la grande agence d'accréditation indépendante qu'est l'*ABET*.

Arrivés au milieu de cette deuxième partie, nous disposons maintenant des informations qui permettent de lire sans encombre le tableau statistique des étudiants américains que nous avons donné au début. Ces informations montrent que, du fait notamment des dispositifs de régulation qui viennent d'être décrits, il existe bien, structurellement, aux USA un enseignement supérieur qui est américain - ou national - , et non pas cinquante enseignements supérieurs, quand bien même il n'y pas de système fédéral d'enseignement supérieur. Les deux autres caractéristiques que nous allons examiner maintenant contribuent à renforcer ce caractère national.

II.3. UN MONDE DE COMPÉTITION

Dans le cadre de cette régulation « volontaire » établie à l'échelle américaine, et non pas, redisons le, au niveau fédéral ni à celui de chaque État fédéré, la troisième caractéristique majeure du dispositif américain est le phénomène de marché, présent dans toutes les dimensions de la vie des *HEI*. Du moins, elle est pleinement celle des *HEI* de l'enseignement supérieur long, celle des *Four-Year Institutions*. En effet, les *Community Colleges* ayant été développés pour un accueil de proximité, il n'y a guère de pression de compétition entre eux dans la plupart de leurs domaines d'activité. Dans l'enseignement supérieur long par contre, chaque institution s'efforce de cultiver sa « niche », en combinant l'ancienneté de son prestige, l'originalité et la variété de ses cursus, la qualité de son *Campus*, l'accueil et la sécurité qui y règnent, les prouesses sportives, l'attention individuelle portée aux besoins des étudiants, la force de sa recherche, et bien d'autres facteurs. Et c'est avec ces arguments qu'elle se livre à la compétition avec des institutions similaires, pour recruter ses étudiants, ses professeurs, et s'assurer les ressources financières indispensables à son activité.

Cette évocation suggère la différence considérable avec nos conceptions. Entrepris sous les règnes des Bourbons, prolongé par l'Empire et les Républiques jusqu'à une époque récente, le projet politique français fut la construction d'un monde où chaque institution, tenue à sa place, remplissait une mission définie par l'État. Selon ce principe, la possibilité de compétition entre établissements n'avait donc aucun sens et était à combattre, seule la compétition dans le cadre de l'élitisme républicain étant légitime à l'échelon de chaque citoyen.

Ce paysage de « jardin à la française » demeure encore largement le nôtre, même taraudé qu'il est par la construction européenne et les confrontations internationales.

Focus sur les *National Institutions*

Nous allons préciser un peu les choses à propos des deux catégories d'institutions distinguées au II.1, lesquelles sont les plus visibles et les plus plongées dans cette logique compétitive. Nous allons même principalement nous focaliser sur la catégorie des 257 *Doctorate-Granting Institutions* qualifiés de *National Universities* par le grand magazine *US News & World Report*, en raison de leur visibilité et de l'étendue de leur renommée.

La première grande compétition qu'elles se livrent consiste à attirer les meilleurs étudiants – et les plus solvables – lorsqu'ils quittent l'enseignement secondaire (*High School*). Pour eux et leur famille, la question essentielle est de viser l'institution dont le ratio Coût/Réputation est le plus en rapport avec leurs moyens financiers, l'ambition qu'ils poursuivent et leurs chances d'être admis. En effet, les institutions de cette catégorie font partie des plus sélectives et des plus chères. Du point de vue de la sélection d'abord, il est à peine besoin de dire que l'idée même de concours à la française – et plus encore de classe préparatoire – est quelque chose d'incompréhensible par un esprit américain. Les modalités de sélection des *HEI* américaines, dont celles de cette catégorie qui ont dans la société américaine une position analogues à celle de nos plus grandes écoles, utilisent un faisceau de critères sans rapport avec notre logique de concours.

Dans ces conditions et en raison plus encore des frais de scolarité, les candidats ont un besoin impérieux d'informations très précises et fiables sur chaque *HEI*, ses caractéristiques et la dimension financière : frais de scolarité (*Tuitions fees*) et frais de subsistance (*Room & Board*). Les publications donnant ces informations sont donc nombreuses et précises, beaucoup plus qu'en France. Tout d'abord, des guides (*Catalogs*) proposent les fiches signalétiques de tous les établissements accrédités. Celui de l'association *College Board* (établie depuis une centaine d'année elle aussi) est le plus complet et le plus connu. Par ailleurs, depuis une bonne vingtaine d'années, des magazines proposent, en combinant des indicateurs, des classements d'établissements, catégorie par catégorie. Le plus ancien, qui fait référence, est celui du magazine *US News & World Report* ; il a servi de modèle à tous les autres et c'est son exemple qui a diffusé depuis dix ans en Europe et en France.

La reproduction ci-dessous du haut de classement – les 50 premières institutions sur 267 – que fait ce magazine de la catégorie des *National Universities* va faire apparaître les noms des institutions d'éducation supérieure les plus connues et reconnues dans la société américaine, et internationalement pour les premières d'entre elles, et nous permettre de détailler un peu le paysage, illustrant ainsi implicitement la comparaison avec la France.

NATIONAL UNIVERSITIES - TOP 50	
1	<i>Harvard University (MA) [1]</i>
2	<i>Princeton University (NJ) [6]</i>
3	<i>Yale University (CT) [11]</i>
4	<i>Columbia University (NY) [8]</i>
5	<i>Stanford University (CA) [2]</i>
5	<i>University of Pennsylvania [17]</i>
7	<i>California Institute of Technology [7]</i>
7	<i>Massachusetts Institute of Technology [3]</i>
9	<i>Dartmouth College (NH)</i>
9	<i>Duke University (NC) [31]</i>
9	<i>University of Chicago [9]</i>
12	<i>Northwestern University (IL) [27]</i>
13	<i>Johnes Hopkins University (MD) [16]</i>
13	<i>Washington University in St Louis [32]</i>
15	<i>Brown University (RI) [75]</i>
15	<i>Cornwell University (NY) [13]</i>
17	<i>Rice University (TX) [74]</i>
17	<i>Vanderbilt University (TN)</i>
19	<i>University of Notre Dame (IN)</i>
20	<i>Emory University (GA)</i>
21	<i>Georgetown University (DC)</i>
22	<i>University of California-Berkeley*[4]</i>
23	<i>Carnegie Mellon University (PA) [61]</i>

23	<i>University of Southern California</i> [49]
25	<i>University of California-Los Angeles</i> *[12]
25	<i>University of Virginia</i> *
25	<i>WakeForest University (NC)</i>
28	<i>Tufts University (MA)</i>
29	<i>University of Michigan-Ann Arbor</i> *[22]
30	<i>Univ. of North Carolina-chapel Hill</i> *[39]
31	<i>Boston College</i> [73]
31	<i>College of William and Mary (VA)</i> *
33	<i>New York University</i> [27]
34	<i>Brandels University (MA)</i>
35	<i>Georgia Institute of Technology</i> *
35	<i>University of California-San Diego</i> *[14]
37	<i>Lehigh University (PA)</i>
37	<i>University of Rochester (NY)</i>
39	<i>University of California-Davis</i> *[57]
39	<i>Univ. of California-Santa Barbara</i> *[28]
41	<i>Case Western Reserve University (OH)</i>
41	<i>Rensselaer Polytechnic Institute (NY)</i>
41	<i>University of California-Irvine</i> *[50]
41	<i>University of Washington</i> *[15]
45	<i>University of Texas-Austin</i> *[37]
45	<i>University of Wisconsin-Madison</i> *[24]
47	<i>Pennsylvania State U.-University Park</i> *[60]
47	<i>University of Illinois-Urbana-Champ.</i> * [29]
47	<i>University of Miami (FL)</i>
50	<i>Yeshiva University(NY)</i>

Ce palmarès fournit plusieurs enseignements importants.

Tout d'abord, dans cette catégorie, les *HEI* publiques (identifiées par un astérisque dans le tableau) et les *HEI* indépendantes font clairement partie d'un même monde. En réalité, on l'a dit, chaque État a établi une université phare, laquelle pour les plus gros États (*California, New York, Texas, ...*) a souvent engendré plusieurs établissements autonomes, ces établissements étant dotés de toutes les caractéristiques des privés et participant avec eux et ceux des autres États à la compétition en question, à l'échelon national comme international.

En second lieu, ce classement, qui, rappelons-le, concerne la notoriété vis-à-vis du recrutement des jeunes étudiants, fait apparaître que dans l'ensemble les établissements privés tiennent le haut du pavé. La première *State University, Berkeley*, n'arrive qu'en 22^{ème} position. On trouve devant elle les quelques grands noms connus internationalement. Redisons le avec force, ces établissements privés, qui sont pour beaucoup « historiques », ont collectivement façonné l'*American University* au tournant du 20^{ème} siècle, modèle repris par la suite, y compris

par les initiatives des États. Ce facteur généalogique a contribué puissamment à l'homogénéité de cette catégorie, le statut (public ou privé) n'y constituant guère un facteur de clivage.

Troisièmement, il est essentiel de compléter ces informations en rappelant que ces universités de haut de tableau sont aussi celles qui attirent la plus grosse part des soutiens fédéraux à la recherche. Ainsi, alors que ce classement est établi exclusivement sur des critères de qualité pédagogique et de moyens associés, le palmarès *Top 50* met en jeu des institutions qui sont aussi de grands centres de recherche. A cet égard, il faut noter que les universités d'État tirent mieux leur épingle du jeu que sur la notoriété pédagogique. Pour illustrer ces affirmations, il est indiqué dans le tableau entre crochets le rang de chacun au Top100 du Classement de Shanghai, lequel classement, on l'a dit, est presque exclusivement fondé sur des critères de performance de recherche.

Enfin, en revenant au seul point de vue de la compétition pour les étudiants, il convient de ne pas oublier que cette concurrence ne se livre pas uniquement dans cette catégorie. Elle inclut en effet les 266 *National Liberal Arts Colleges*, lesquels sont à peu près tous indépendants, souvent eux-mêmes « historiques » et dont les plus reconnus font jeu égal avec les grandes institutions précédentes pour le recrutement des jeunes étudiants. Ce type d'établissement généraliste est emblématique de la conception américaine de l'Éducation, mais, se limitant principalement à la délivrance du *Baccalaureate*, ils n'ont pas de prétentions en tant que centres de recherche. Et d'ailleurs, la plupart des *National Universities* ont un *College* de cette nature en leur sein, et c'est cet *University College* qui, de fait, porte les couleurs de l'université dans cette compétition pour les jeunes étudiants.

On retiendra donc que, au sommet, les choses se jouent entre cent à deux cents institutions – *National Universities/National Colleges* - implantées sur tout le territoire américain.

Pour finir et très brièvement, on voit, dans notre optique comparatiste, que pour trouver une correspondance française à l'univers qui vient d'être décrit, il faut assembler mentalement, les grandes écoles – sans oublier ici les CPGE - , les EPST –le CNRS et l'INSERM en tous cas –, et sans doute, pour faire bonne mesure, le secteur des études médicales des universités, c'est-à-dire aller chercher des éléments dans les trois domaines du triptyque français.

Nous examinons maintenant les conditions de la compétition qui se livre dans cet univers, pour les ressources financières d'abord, pour les ressources humaines ensuite.

Compétition pour les ressources financières

L'enseignement supérieur – le « long » en tous cas - aux USA n'est pas gratuit. Les frais de scolarité constituent une ressource essentielle pour les institutions. C'est bien sûr le cas des privées, mais c'est aussi de plus en plus celui des grandes universités publiques, bref en particulier de toutes les *HEI* dont nous venons de parler, qui se font concurrence sur le marché des étudiants. Cette concurrence-là est ipso facto une concurrence pour une partie des ressources.

Le tableau ci-dessous donne la situation moyenne des trois classes de HEI.

CURRENT-FUND INCOME %			
	Public	Independent	Private, for-profit
Tuition & fees	16.5	28.5	89.5
Federal government	15.8	10.4	4.4
State & local governments	37.2	2	0.7
Endowment, private gift income	1.8	11.6	0.1
Sales & other services	20.7	43.6	4.4
Other sources	8	4	0.9

La différence dans la structure des ressources est évidente et attendue. Comme on le voit, les établissements privés compensent la quasi-absence de subventions par les États – le financement fédéral concerne les projets de recherche sans distinction de statut des établissements bénéficiaires – par des frais de scolarité plus élevés et par une performance dans la mobilisation de dons (*endowments/private gifts*, le premier terme désigne les ressources provenant des fonds de dotation) beaucoup plus importante. L'appui des anciens (*alumni*) pèse dans cette performance, sans commune mesure avec celui dont bénéficient nos grandes écoles. Le poste *Sales and other services* quant à lui révèle la diversification des activités.

Dans l'optique concurrentielle, si l'on se concentre sur les frais de scolarité, le tableau suivant compare la situation de deux universités des deux statuts, voisines géographiquement (région de *San Francisco*) et de tout premier plan : *Berkeley* (*public/University of California*) et *Stanford* (*Private non-profit*).

	Deux voisins californiens (montants en US dollars)	
	BERKELEY (<i>public</i>)	STANFORD (<i>independent</i>)
Tuition & fees	instate 11 000 out of state 34 000	40 000
Room & board	15 000	12 000
Undergrads determined to have financial need	52 %	50 %
Average aid package	18 000	39 000

Moyennant quelques explications et commentaires, ce petit tableau est lui aussi très éclairant. Tout d'abord, on voit que les universités publiques – en Californie comme ailleurs - affichent deux tarifs selon que l'étudiant vient de l'État (*In State*) ou non (*Out of State*). Cette remarque est importante car le second tarif rapproche *Berkeley* et *Stanford*, ce qui annule presque, pour

des étudiants d'autres États que la Californie, la distorsion de concurrence que créent les subventions reçues par *Berkeley*. Il convient d'ailleurs d'ajouter que ces chiffres ne sont pas les plus récents et que les difficultés financières structurelles des États sont en train de faire exploser les frais de scolarité des universités publiques, en tous cas ceux des flag ships. On remarque ensuite que les étudiants aidés sur critères sociaux ne sont guère plus nombreux à *Berkeley* qu'à *Stanford*, paramètre qui tempère l'idée que les grandes universités privées ne seraient accessibles qu'aux plus riches. Enfin, on voit aussi que *Stanford* parvient à mobiliser des niveaux d'aides aux étudiants très importants, en combinant les aides fédérales et ses propres sources. Finalement, même sur ce qui pouvait être le seul élément de différenciation, cette catégorie de premier plan des *National Universities* n'est guère clivée selon le statut des établissements qui la composent.

Il n'est pas besoin d'épiloguer longuement sur l'éloignement des pratiques françaises. La différence tient bien sûr au financement massif par l'État des établissements publics, universités et écoles. Très grossièrement, sa part dans le financement du fonctionnement de ces établissements avoisine les trois quarts voire davantage, constituée à titre principal des salaires qui sont directement versés par lui aux fonctionnaires affectés dans ces établissements. En contrepartie, les « droits d'inscription » ont un caractère symbolique. Corrélativement, le système de bourses est beaucoup moins développé et diversifié qu'aux USA.

Compétition pour les ressources humaines

On ne peut pas limiter la description de cet univers de compétition au recrutement des étudiants. En termes de compétition pour les ressources humaines, nous devons évoquer la question du marché des universitaires aux USA, car c'est peut être sur ce point que la distance avec la France est la plus grande. En effet, que ce soit dans les HEI privées ou d'État, les professeurs (*Faculty*) de tous grades, sont des salariés de l'établissement. Et ce dernier a toute liberté pour définir les modalités de leur recrutement, procéder à ce recrutement par négociation y compris sur les salaires et moyens mis à disposition, et régler ensuite leurs carrières. Ces recrutements se font ainsi sur un véritable marché du travail auquel aucune institution ne peut se soustraire. Ce marché est extrêmement compétitif, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'établissements renommés et de profils académiques ambitieux. De surcroît, dans certaines disciplines – technologie, gestion, médecine, ... – le marché en question est plus étendu, car la concurrence s'exerce souvent aussi avec les entreprises. Les HEI sont ainsi dans l'obligation d'attirer des talents notamment en termes de salaires. C'est la raison pour laquelle au sein d'un même établissement deux professeurs de rang comparable peuvent avoir des salaires très différents selon leur discipline, par exemple *Business* et *Humanities*.

Une fois de plus, on voit combien cette situation est belle et bien aux antipodes de la nôtre. En fait l'existence de corps nationaux de fonctionnaires universitaires ou chercheurs est l'une des exceptions françaises, si bien que toute comparaison avec un autre pays montrerait la distance qui nous en sépare. Certes, il est vrai que depuis plusieurs dizaines d'années, dans le dispositif national d'affectation des professeurs et maîtres de

conférences dans les établissements, la marge de jeu de ces derniers n'a pas cessé d'augmenter. Si bien qu'aujourd'hui on peut apercevoir dans le dispositif un peu d'émulation entre eux au moment des recrutements. Mais elle trouve vite ses limites du fait de procédures nationales très contraintes par les statuts des personnels, lequel ne souffre évidemment pas la moindre possibilité de négociation sur le salaire, et régule de façon absolue le déroulement des carrières. Le système est même doté à cet égard d'une instance nationale unique au monde, le Conseil National des Universités (CNU). Bref, la pression d'ensemble reste extraordinairement forte, et à l'heure actuelle, il semble bien que l'on soit arrivé au bout des évolutions envisageables dans un tel cadre.

II.4. INDIVIDUALISATION DE LA FORMATION

La nature systémique des trois caractéristiques précédentes ne nous a pas donné l'occasion de nous plonger profondément à l'intérieur même des *Colleges & Universities*, exceptée l'évocation de leur gouvernance, ou de ce qui relève de leur gestion, financière ou des ressources humaines comme nous venons de le faire. Par contre, la quatrième et dernière caractéristique principale de l'enseignement supérieur américain tient à la réponse « libérale » qui est volontiers donnée là-bas à la question : « Que faut-il enseigner ? », complétée par « Comment l'enseigner ? », à rebours de la réponse dirigiste à la française. En regardant maintenant l'offre de formation d'un établissement américain d'enseignement supérieur, plus précisément d'un *College* typique, qu'il soit autonome ou qu'il fasse partie d'une grande université, nous allons pouvoir apprécier l'opposition originelle des deux réponses. Cependant nous verrons aussi d'une part que l'idéaltype américain est loin d'être accompli, d'autre part que les rigidités caractéristiques de l'idéaltype français se sont passablement atténuées depuis cinquante ans.

Dès le milieu du 19^{ème} siècle aux *USA*, plusieurs leaders emblématiques des premières universités américaines de la côte Est ont préconisé un dispositif par lequel l'étudiant serait en partie l'auteur de sa propre formation, sous réserve de bénéficier des conseils de l'institution. C'est ce que l'on appelle là-bas la *Liberal Education*, sachant que cette notion dépasse assez largement le strict « enseignement », c'est-à-dire la seule dimension scolaire. En France au contraire, et depuis toujours, les « programmes » étaient totalement verrouillés de façon détaillée: l'étudiant comme l'enseignant avaient à s'y conformer, avec des marges de jeu faibles ou tout simplement inexistantes. Ce principe était bien évidemment cohérent avec l'objectif d'un concours ou même d'un examen national comme le baccalauréat. C'est sur ces bases opposées que se sont organisés le *College* américain et « l'École » en France. Il faut d'ailleurs mentionner le fait que, dans les deux pays, chacune de ces conceptions a aussi été largement à l'œuvre dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire.

Flexibilité

Au commencement, c'était bien dans le but de permettre à chaque étudiant de pouvoir opérer des choix multiples tout au long de ses quatre ans (au moins) de cursus *Undergraduate* que

le dispositif de *Courses and Credits* a diffusé aux *USA*, à partir des établissements prestigieux de la côte Est qui l'avaient promu.

L'encadré présenté ci-dessous indique typiquement les principes d'organisation de l'offre de formation d'un département de *College* américain.

PRINCIPES D'ORGANISATION DE L'OFFRE DE FORMATION UNDERGRADUATE D'UN DÉPARTEMENT DE COLLÈGE
Année universitaire divisée en deux semestres (<i>Fall, Spring</i> ; de quatre mois chacun environ) et d'une période d'été (<i>Summer session</i>) plus courte
Offre de formation éclatée en <i>Courses</i> (ie : unités de valeur) semestriels capitalisables affectés de <i>credits</i>
Système de notation littéral, l'étudiant jugé satisfaisant étant noté au moyen de mentions : A,B,C,D,E dans l'ordre de qualité décroissant, les mentions A et B étant contingentes
Le <i>Baccalaureate Degree</i> est obtenu par capitalisation de 120 à 130 crédits, selon des règles de choix de cours édictées par le département
Le <i>Degree</i> est assorti d'une note globale (GPA) par attribution de notes (de 4 à 0) aux mentions obtenues dans les cours capitalisés ; le GPA maximum est donc 4.

Aucune standardisation ne pouvant être imposée aux *USA*, ce schéma connaît des variations d'un établissement à l'autre, la principale étant que dans une minorité de *Colleges* l'année est divisée en trois trimestres de dix semaines (plus la période d'été). Par ailleurs, nonobstant le point quatre, ces principes gouvernent aussi l'offre de formation *Graduate*.

L'offre de formation globale, c'est-à-dire le stock de cours proposés est évidemment très supérieur au nombre de crédits à capitaliser pour obtenir le grade. L'étudiant est donc en situation d'exercer un choix, l'ouverture de celui-ci dépendant surtout des règles supplémentaires qui sont imposées, lesquelles varient très fortement d'une discipline à l'autre, nous en dirons un mot ensuite. Cela dit, il faut compléter ce tableau par un point important : l'horaire hebdomadaire encadré que connaît un étudiant américain à plein temps peut être jugé plutôt léger par un observateur français. En effet, sachant qu'un crédit correspond en général à une séance de 50mn en présence d'un enseignant, un simple calcul montre que la charge d'un tel étudiant se situe entre 15 et 18h d'enseignement encadré par semaine, quelque soient les disciplines. On est ainsi à la moitié de l'horaire d'un élève de nos classes préparatoires, et même un peu au-dessous de celui d'un étudiant en licence. L'explication réside dans un premier aspect de la *Liberal Education* : le travail personnel attendu de l'étudiant est beaucoup plus important que l'horaire encadré. Mais il faut ajouter que pour l'y aider, l'université met à sa disposition un outil qui fait le bonheur et l'admiration des étrangers sur un campus américain : la bibliothèque. Du point de vue de la flexibilité enfin, le principe de capitalisation permet le transfert de *Credits* lors d'un changement d'établissement, ce qui est tout particulièrement en œuvre dans le cycle *Undergraduate*, notamment après un *Two-Year College*. Par ailleurs, elle favorise évidemment les études à temps partiel. Or ce que l'on a dit du problème du financement des études rend

cruciale cette possibilité pour beaucoup d'étudiants puisqu'il leur permet d'exercer un *job*, parfois proposé par l'établissement lui-même. Rappelons que la statistique américaine établit que 60 % des étudiants américains suivent des études à temps partiel, sachant que les *Community Colleges* pèsent beaucoup dans cette valeur élevée.

Il reste que l'essentiel de la *Liberal Education* réside dans les possibilités réelles de choix qui sont laissées à l'étudiant.

Prescription versus Election

En réalité, la *Liberal Education* telle que nous l'avons esquissée plus haut n'a jamais régné sans partage aux USA. Dès l'époque de son installation, les critiques furent nombreuses, ses adversaires craignant que de cette façon l'on allait former des générations « de sophistes et de dilettantes ». On se demandait à juste titre comment, avant même de connaître les contenus, l'étudiant pourrait-il procéder à autant de choix. Et ces critiques furent plus fortes encore dans les secteurs des sciences et technologie où les savoirs s'enchaînent les uns aux autres, ou bien les domaines tournés vers les métiers, où la pertinence des cursus doit prendre en compte la nature de ceux-ci. Ce fut particulièrement le cas de l'*Engineering* qui relève des deux. Remarquons en passant que dans ces grands secteurs, c'est la conception française qui peut paraître la plus réaliste. En fait, dès cette époque et *a fortiori* aujourd'hui, tous les *Colleges* ont imposé, de façon variée selon les disciplines, des contraintes plus ou moins fortes sur les choix des étudiants. Ces contraintes s'expriment, en simplifiant un peu, à travers la triade : « *Mandatory/Major/Elective* ». Le premier terme désigne l'ensemble des cours obligatoires - concentrés en début de formation - au sein du département. Le second est un deuxième bloc de modules, l'étudiant ayant le choix d'un bloc sur une liste proposée par le département. Le troisième terme, représentatif de la pureté de la *Liberal Education* est l'espace de liberté totale laissée à l'étudiant pour opérer ses choix de cours, éventuellement dans un autre département du *College*, ou même à l'extérieur. Par ce moyen, il relève de la politique du *College* que de décider de l'importance relative de ces trois ensembles. On constate en général que les départements centrés sur les *Humanities* donnent un espace aux électifs qui représente souvent plus de la moitié des crédits. Cela demeure l'orientation de la plupart des *Liberal Arts Colleges*, dont l'appellation annonce donc très bien à cet égard leur politique éducative. Au contraire, cet espace est assez réduit dans les départements des *Colleges of Engineering (COE)*, où c'est la « majeure » qui a une place prépondérante. Cela dit, dans tous les cas, les institutions ouvrent la possibilité à un étudiant de déroger aux règles, lorsqu'il est capable de présenter de façon convaincante un projet personnel de cursus. On voit donc qu'il y a partout des possibilités de variations à l'infini entre « prescription » (programmes imposés) et « élection » (liberté de choix), lesquelles ne sont bien sûr rendues possibles que grâce au dispositif flexible que nous avons décrit auparavant.

Américanisation diffuse

En France, jusqu'à la fin des années soixante, la notion de diplôme national n'était pas un vain mot. Le modèle – toujours en vigueur pour l'essentiel - était le baccalauréat, fondé sur des programmes « nationaux » extrêmement détaillés, et assortis de consignes pédagogiques à l'intention du corps enseignant. De façon cohérente ce dispositif obligatoire était la base de l'examen « national » conférant le baccalauréat, lequel méritait donc pleinement son statut de diplôme « national ». Le BTS créé au cours des années cinquante procédait de la même logique.

Ce verrouillage national était moins parfait dans l'Université. Certes, les anciennes facultés habilitées à délivrer la licence – diplôme national - dans une discipline donnée dispensaient un enseignement qui avait à respecter des programmes fixés nationalement. Par contre, leurs professeurs définissaient eux-mêmes les contenus des examens de leurs étudiants et les jurys locaux décidaient de l'attribution de la licence. Cette autonomie dans le contrôle des connaissances pouvait ouvrir la porte à des adaptations locales implicites de la part des enseignants. Le système des IUT mis en place à la fin des années soixante fut bâti également selon ces principes de programmes nationaux, mais à contrôle local des connaissances et non pas national.

L'assouplissement « à l'américaine » de ces dispositifs a commencé à se produire paradoxalement à la faveur des événements de Mai 1968. Sa diffusion d'abord lente a sans doute été accélérée il y a vingt-cinq ans par l'effondrement du bloc de l'Est, époque à laquelle, simultanément, la construction européenne a commencé d'en être la porteuse implicite.

Mais, dès 1970, l'autonomie pédagogique gagnée par les nouvelles universités a conduit à une diversification des programmes d'un endroit à l'autre, et bien souvent à des découpages en unités de valeur (UV) semestrielles qui, de fait, ont rapproché quelque peu l'allure des paysages français et américain. De leur côté, certaines directions de grandes écoles, dont chacune était maîtresse de son propre diplôme, ont fait usage de leur pouvoir pour faire évoluer leurs maquettes. Ce fut particulièrement le cas lors des créations concomitantes (1972) de l'ENSTA (par fusion d'écoles qui étaient sous tutelle du ministère de la défense) et l'Université de Technologie de Compiègne (UTC) qui se référaient – déjà - sans ambages au MIT.

Ensuite ce mouvement général d'américanisation rampante de la structure de l'offre de formation a été accéléré dans les années 90 par le début de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, dont l'objet était de faciliter la circulation des étudiants entre les universités d'Europe. Il s'est agi d'abord de l'*ECTS (European Credits Transfer System)*, puis du Processus de Bologne dix ans après, avec notamment la fameuse grille de référence en trois niveaux (LMD en France) des grades européens d'enseignement supérieur. Or, sans qu'ils le proclament, ces dispositifs sont à l'évidence transférés du modèle américain que nous venons de décrire. C'est pourquoi aujourd'hui les mots *Bachelor* et *Master* sont devenus d'usage courant, tout comme la notion de « transfert de crédits ».

Comme on le voit, de façon directe ou induite, tout a concouru à instiller de l'américanisme au sein de l'offre de formation supérieure de nos établissements, à l'exception bien sûr des préparations à des concours, lesquelles, intrinsèquement, ne peuvent pas déroger à des programmes qui doivent au contraire être respectés partout à la virgule près.

C'est ainsi que depuis cinquante ans, le seul domaine où l'autonomie des universités a progressé de façon significative est celui de l'offre de formation. Et le diplôme national est devenu un leurre, indispensable semble-t-il.

Pour finir et pour mémoire, on ne peut pas ne pas mentionner, depuis dix ans, un nouveau facteur d'évolution – et non des moindres – et de propagation de l'offre américaine. Il s'agit bien sûr des nouveaux moyens de communication immatérielle, porteurs notamment de contenus pédagogiques massifs en ligne, et en langue anglaise.

CONCLUSION

Le but de notre quête était sans ambiguïté ; ici comme là-bas l'objet recherché était le même. Il s'agissait bien de la question de la transmission des connaissances au-delà de l'enseignement secondaire – dont le terme vient au même âge, vers 18 ans, dans les deux pays – et celle de la production de connaissances nouvelles. Implicitement, il s'agissait aussi de voir comment l'idéal universitaire, qui est de lier les deux, était poursuivi de part et d'autre de l'Atlantique. Et ici comme là-bas, d'examiner cette production et cette transmission aussi bien lorsqu'elles se suffisent à elles-mêmes, qu'elles sont désintéressées, que lorsqu'elles ont pour but de répondre directement à des besoins économiques, c'est-à-dire lorsque la formation se fait professionnelle et la recherche appliquée.

Et pourtant, malgré cette délimitation précise de l'objet, nous n'avons pas cessé de rencontrer, à toutes les étapes de ce cheminement aux USA, des différences – et parfois des oppositions radicales – avec la réponse française, de surcroît concernant deux pays qui se ressentent tous deux dépositaires d'un certain idéal républicain. Je ne crois donc pas avoir à argumenter davantage sur l'adéquation du sous-titre de cette communication. Anthropologue amateur, j'espère avoir respecté le mieux possible le programme évoqué par Marcel Detienne dans un autre de ses ouvrages (*L'identité nationale, une énigme - folio histoire - Gallimard. 2010*) :

« Plutôt que de « comparer ce qui est comparable », formule vide longtemps reprise par plus d'un, il convient de construire des analogies efficaces [...] Ce que le savoir anthropologique apporte de plus précieux dans les sciences humaines, c'est l'art de mettre en perspective des figures et des configurations *dissonantes*, c'est-à-dire des manières de penser et de se représenter ce qui semble faire partie du « sens commun ».

J'avais dit en exergue que le choix de cette comparaison était intéressant justement parce que les réalités française et américaine étaient les plus dissemblables qui soient.

J'espère que le lecteur se sera convaincu que c'est ce travail de construction indispensable à la comparaison qui d'une part a donné un meilleur accès à la réalité américaine, et d'autre part a pu améliorer la compréhension des raisons de la nôtre. Sur ce point, on sent bien je pense qu'aucun autre choix que celui des USA ne nous aurait apporté autant, en raison même de l'altérité extrême qu'il implique. Par exemple, si on laissait la France de côté, des comparaisons USA/Allemagne et USA/Angleterre se seraient probablement transformées en une chronique des influences importantes que chacun de ces deux pays ont eues à tel ou tel moment sur la formation de l'université américaine. De l'influence française du début du 19^{ème} siècle – avec nos premières écoles d'ingénieurs - il ne reste que des traces de nature « archéologique », et c'est bien cette quasi absence d'influence qui rend la comparaison française intéressante.

En gardant donc la France dans le champ, ce travail nous a montré combien l'altérité en question était liée à la conception, à la nature, à l'histoire, à la place, au rôle de l'État dans les deux pays, pour ne pas dire dans les deux civilisations. En particulier, on aura retenu que, de ce point de vue, il y a aux USA cinquante systèmes publics. En conséquence, l'idée d'un autre choix comparatif eut été de considérer des entités politiques de tailles – population, superficie, territoire – assez voisines, soit, la France et le plus gros État américain, la Californie, pour commencer. *New York State* et le Texas pourraient aussi faire l'affaire. On estompe ainsi les facteurs liés à l'immensité américaine et, dans une certaine mesure, à son architecture fédérale, facteurs d'incomparabilité avec la France. A la vérité, concernant la Californie, le travail de comparaison des deux actions publiques a été fait par mon collègue Bernard Belloc. Il a ainsi montré que même sur cet objet beaucoup plus restreint, les organisations mises en place sont fort différentes, considérant de son point de vue que la française gagnerait à s'inspirer de la californienne. Ainsi cantonnée, cette comparaison est certes fructueuse. Mais elle trouve très vite ses limites dans le fait que globalement il n'y a pas d'enseignement supérieur californien. Redisons le, il existe bel et bien aux USA un enseignement supérieur qui est tout simplement... américain. Celui-ci surplombe absolument les situations « régionales », en particulier dans le monde des institutions réputées, monde auquel ne manquent pas de participer les « *institutions-flag ships* » des États eux-mêmes.

Enfin, une dernière idée qui vient à l'esprit est de chercher un « comparable » de la taille des USA dont l'organisation politique ait des ressemblances avec la leur. Conservant notre pays dans le champ de la comparaison, on pense immédiatement à l'Union Européenne, laquelle accessoirement ramène dans ce champ l'Allemagne et la Grande-Bretagne. Mais alors surgit un problème symétrique du précédent : il n'existe pas - pas encore diront les optimistes – d'enseignement supérieur « européen ». Ce domaine est surdéterminé par les histoires nationales, en particulier la nôtre. Certes, nous avons évoqué l'effort entrepris depuis vingt-cinq ans pour construire ce que l'on appelle un « espace européen de l'enseignement supérieur ». Mais nous avons vu à cette occasion qu'il se limite à la seule dimension de l'offre de formation. Et surtout, il est largement inspiré de pratiques et de principes... américains. Ce dernier facteur fait l'inanité de l'entreprise.

Enfin j'avais aussi annoncé que l'intérêt de cette comparaison avec les USA nous était spécialement utile à nous autres français, car cette altérité extrême de notre réalité avec un dispositif qui tend à devenir un paradigme mondial nous met dans une position plus difficile que d'autres dans le concert universitaire international. Ainsi peut-on espérer de cette approche un bénéfice qui ressemble à l'éclairage – toutes proportions gardées – que Tocqueville (De la démocratie en Amérique. I. Folio histoire. Gallimard – Introduction ; p 51) avait eu du regard qu'il a porté sur l'Amérique :

« J'avoue que dans l'Amérique j'ai vu plus que l'Amérique ; j'y ai cherché une image de la démocratie elle-même, de ses penchants, de son caractère, de ses préjugés, de ses passions ; j'ai voulu la connaître, ne fût-ce que pour savoir du moins ce que nous devons espérer ou craindre d'elle. »

Compte tenu de notre culture, et de l'idéologie qui est dominante en France, laquelle, à rebours des USA, fait la part belle au mot Égalité plus qu'à Liberté, nous avons sans doute tout à craindre d'un univers fondé sur une concurrence mondiale entre des institutions distancées d'une tutelle étatique, caractéristique fondamentale du dispositif américain. Cet univers est celui de ce redoutable « Classement de Shanghai » qui, depuis sa sortie en 2003, semble avoir durablement traumatisé les milieux politiques et universitaires français. Je souhaite que ce texte puisse contribuer à une vision réaliste du défi qui semble nous être posé ; et pourquoi pas donner quelques raisons d'espérer.

Biographie de Michel Mudry

Michel Mudry est Associé Fondateur du Cabinet IHER Consult, spécialisé dans le conseil aux établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Professeur honoraire des Universités, son domaine participe des sciences pour l'ingénieur, et concerne notamment l'aéronautique. Il a assuré dans le passé les fonctions de directeur d'école d'ingénieur, puis a été président de l'Université d'Orléans

(1997-2002) et ensuite délégué général de la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieur (CDEFI . 2002-2011). Il est encore actuellement conseiller à la CDEFI, où il s'occupe principalement de représentations internationales, auprès de l'OCDE entre autres, et pour les aires de l'Amérique du Nord et de la Grande Chine. Par ailleurs, il travaille à l'emploi des TICE dans l'enseignement supérieur en sciences.



**L'Agence française pour la promotion
de l'enseignement supérieur, l'accueil
et la mobilité internationale**

**28 rue de la Grange aux Belles
75010 Paris
www.campusfrance.org**

Mars 2016

