

Henry-Hervé Bichat
Ingénieur général du GREF

**L'UNIVERSITE AGRICOLE EST MORTE,
VIVE L'UNIVERSITE AGRICOLE !**

Essai

*Sure, he that made us with such large discourse,
Looking before and after, gave us not
That capability and god-like reason
To fust in us unused !*

Hamlet, IV-4

Juin 1997

SOMMAIRE

RESUME	3
I - LES LEÇONS DU PROFESSEUR LOUIS MALASSIS	4
II - LES PROBLEMATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR TECHNOLOGIQUE FRANÇAIS.....	6
2.1. Le système des grandes Ecoles est incompréhensible vu de l'étranger	7
2.2. Il n'y a pas, malheureusement, de système d'équivalence entre les diplômes français et les standards internationaux.....	8
2.3. Les méthodes pédagogiques des grandes Ecoles françaises restent très originales.....	10
III - UNE REFLEXION COLLECTIVE SUR L'AVENIR DE LA FILIERE DU PROGRES.....	11
3.1. La proposition de la DGER	11
3.2. L'accueil réservé à cette proposition.....	13
3.3. Les acquis de cette réflexion	14
IV - DE NOUVELLES PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AGRICOLE.....	16
4.1. Une université agricole virtuelle : une utopie créatrice ?.....	16
4.2. La gestion des personnels.....	20
4.3. La pédagogie	21
Sur le système de recrutement.....	21
Sur les méthodes pédagogiques	22
Sur les humanités	22
Sur le fonctionnement général de l'enseignement supérieur agronomique	23
4.4. Les diplômés.....	24
4.5. Les thématiques de recherche.....	25
4.6. Le financement de l'enseignement supérieur agricole.....	26
V - CONCLUSION	28

RESUME

L'enseignement supérieur technologique français est à la croisée des chemins : son organisation, ses diplômes et ses méthodes pédagogiques ne sont plus suffisamment "lisibles" car aujourd'hui fort éloignés des standards internationaux. D'un autre côté, le retour au local, que continue de manifester avec force la société, appelle à un nouvel enracinement territorial.

Depuis 1984, les Ministres de l'agriculture ont demandé à plusieurs hautes personnalités, MM MOTHE, POLY, LAFFITTE et DEMARNE (en coopération étroite avec le Ministre de la recherche pour cette dernière mission) de bien vouloir éclairer les différents choix possibles.

Une réflexion collective a été organisée au sein du secteur agricole et alimentaire en 1996-97 à l'occasion de la préparation du projet de loi d'orientation. La DGER a soumis au débat la proposition du professeur MALASSIS de mettre en place progressivement, à partir des grandes écoles et en association avec les organismes nationaux de recherche, une université technologique agricole confédérale mobilisant toutes les forces scientifiques actuelles sous tutelle ou co-tutelle du M.A.P.

Si ce projet n'a pas pu être retenu, il a permis néanmoins de constater un large consensus pour adapter, sans retard mais progressivement, les institutions et les cursus aux standards internationaux afin de conserver précieusement ce qui fait l'identité, l'originalité et la qualité des méthodes pédagogiques des grandes Ecoles. Un renforcement des partenariats entre l'enseignement technique agricole et l'enseignement supérieur agricole a été également vivement souhaité.

A partir de là, de nouvelles propositions peuvent être présentées. Elles concernent l'organisation générale de la filière du progrès (enseignement, recherche, développement), la gestion des cadres scientifiques, la pédagogie, les diplômes, les thématiques de recherche et le financement de l'enseignement supérieur agricole.

I - Les leçons du professeur Louis Malassis

Depuis 40 ans le professeur Louis Malassis est un des principaux acteurs de l'évolution des systèmes d'enseignement, de recherche et de développement consacrés à l'agriculture, à la mise en valeur des espaces ruraux et à l'alimentation.

Rappelons qu'il a été un des principaux rédacteurs de la célèbre Loi de 1960, sous l'autorité de Monsieur Michel Debré, Premier Ministre. De 1979 à 1981, il fut le Directeur général de l'enseignement et de la recherche (DGER) de Monsieur Pierre Méhaignerie, Ministre de l'agriculture. Enfin, Président d'AGROPOLIS, il donna à cette institution un rayonnement incomparable pendant plus de dix années.

Il a saisi l'occasion de la célébration du cinquantième anniversaire de l'Union nationale des ingénieurs agronomes pour présenter la synthèse de ses réflexions sur l'enseignement supérieur. J'ai extrait de ce remarquable discours les passages que je souhaiterais commenter au terme des 5 années que je viens de passer à la DGER.

" Selon le professeur F. PERROUX, le développement est un processus de changement, qui permet d'assurer de manière continue la croissance économique, par distribution des gains de productivité dans le corps social.

Dans cette définition, le plus important mais aussi le plus difficile, est le processus de changement, tant il est vrai que les sociétés et les hommes, rencontrent de grandes difficultés à changer leur savoir faire et leur savoir vivre, créant ainsi des inadaptations qualifiées de crises.

La mondialisation contribue à accroître les transferts de technologie, les échanges de produits finis au détriment des matières premières, et augmente les investissements à l'étranger. Ces investissements sont très actifs dans les trois grands pôles de la géopolitique alimentaire, que sont l'Europe, l'Amérique du Nord, le Japon et l'Asie du sud-est. Ils ont pour conséquence, d'accroître les recrutements de cadres sur les lieux d'implantation et, par la même, de rendre plus vive la concurrence internationale des diplômés.

La France, qui est devenue le premier exportateur mondial de produits agro-alimentaires transformés, démontrant ainsi clairement la réputation de son savoir faire dans ce domaine, ne pourrait-elle devenir le premier pays exportateur de cerveaux dans le domaine de l'ingénierie agricole et alimentaire ? Il y a longtemps que l'Université de Wageningen l'a compris et travaille dans ce sens.

La concurrence européenne et mondiale va se faire lourde entre les diplômés, au stade de la mondialisation des titres. Pour mener victorieusement ce combat, le moment est peut-être venu, de faire les changements que nécessite l'adaptation à de nouvelles conditions économiques et sociales.

Les diplômes français ne s'imposeront sur le marché international, que s'ils impliquent une compétence reconnue, s'ils sont lisibles, c'est-à-dire compatibles avec la hiérarchie des diplômes dominants à l'échelle mondiale.

Au XIIe siècle, l'Université de Montpellier, comme toutes les Universités alors "papales", délivrait trois diplômes fondamentaux : Bachelier, Maître, Docteur en Philosophie.

Les diplômes ci-dessus sont encore exactement ceux du monde anglo-saxon, et de tous ceux qui s'en inspirent : Bachelor, Master's et PHD. Ces diplômes sont parfaitement lisibles sur le plan international, et adoptés par de très nombreux pays... Gardons nos diplômes, si tels sont nos souhaits, mais établissons une stricte équivalence avec les diplômes qui tendent à constituer la référence internationale.

La complexité croissante des Sciences, la nécessité de faire appel à de très nombreuses disciplines pour former les agronomes cultivés de l'avenir, l'obligation d'acquérir une dimension internationale, (imposent) de développer une synergie interétablissements, de faciliter la communication et le travail en commun,...

De là est né Agropolis, qui fédère aujourd'hui les Universités, les Grandes Ecoles et les Instituts de recherche localisés en Languedoc Roussillon, et près de 2500 enseignants et chercheurs travaillant dans le domaine de l'agro-alimentaire. Cette fédération a pris une dimension internationale incontestable, marquant l'étendue du cadre de formation et de recherche ainsi réalisé, et la rendant comparable, par sa capacité de formation et de recherche aux plus grandes Universités de réputation internationale, telles que celle de Wageningen ou de Davis.

Le Ministère de l'agriculture a plusieurs fois déclaré, qu'il faisait sienne la politique des pôles, mais cette politique n'a toujours ni base juridique, ni ligne financière explicite. La politique des pôles agronomiques ne saurait procéder de la seule initiative des Régions, elle ne peut s'inscrire que dans le cadre d'une Politique nationale convenablement définie. Si nous envisageons les différents arguments qui militent, sur le plan national et surtout international, en faveur d'une telle politique, il nous semble que les avantages ne sauraient être contestés.

Si l'adaptation au changement, nous pousse vers une réforme des structures, je ne résiste pas à la tentation de vous soumettre une idée qui m'est chère, et que je sais partager par d'autres. Dans un souci de lisibilité institutionnelle internationale, pourquoi ne pas fédérer les pôles agronomiques au sein d'une Université nationale décentralisée, des sciences agronomiques, alimentaires, vétérinaires et de l'environnement (cette énumération devrait être remplacée par un titre court), nous intégrant ainsi dans le cadre universitaire européen et international et mettant fin à notre isolement institutionnel.

Cette université pourrait fonctionner par le jeu d'un Conseil national définissant la cohérence de l'ensemble, et par des Conseils de Pôles, disposant d'un très large champ d'initiatives."

II - Les problématiques de l'enseignement supérieur technologique français

Comme le souligne avec force le professeur L. MALASSIS, le temps est donc venu de procéder aux réformes structurelles qu'implique la poursuite du développement de notre pays.

Notre enseignement supérieur doit répondre mieux au double défi du monde moderne :

- Etre aux avant-postes du processus de mondialisation

- Tout en s'ancrant davantage dans le territoire :

le retour au local qui se manifeste, notamment, avec les lois de décentralisation nous interpelle particulièrement, car l'agriculture est la science des localités. Il n'y a pas, à strictement parler, de transfert de technologie dans ce secteur.

Or, si l'enseignement supérieur technologique français (et pas seulement l'enseignement agricole) conserve en France une excellente image, il se marginalise progressivement sur la scène mondiale car il y est peu lisible pour les raisons suivantes :

2.1. Le système des grandes Ecoles est incompréhensible vu de l'étranger

Initié par le Roi au 18^e siècle, développé par la Révolution sur les ruines de l'université et validé par l'Empire, le système des grandes Ecoles n'est plus compréhensible aujourd'hui en dehors de l'hexagone.

Certes, il fut le modèle dominant des formations d'ingénieurs en Europe au cours du 19^e siècle. Mais, surtout après la seconde guerre mondiale, il a été progressivement remplacé par le concept de Land Grant University ou de technological University, concept d'université beaucoup plus souple et diversifié que le système universitaire français, associant étroitement l'enseignement supérieur, la recherche et le développement.

Ce qui explique que les organismes nationaux de recherche qui ont construit avec succès la science moderne française relèvent également d'un concept original, aujourd'hui, lui aussi, contesté. Il existe, bien sûr, des institutions de recherche autonomes chez nos partenaires, mais celles-ci n'ont pas la même importance qu'en France. En général, elles sont dédiées, soit à la recherche très fondamentale (exemple : l'Institut Max Plank en Allemagne), soit à la valorisation économique des connaissances scientifiques (comme aux Pays-Bas avec le TNO). Un simple exemple pour illustrer ce propos : le titre de Directeur de recherche n'a pas de signification internationale à la différence de ceux de Docteur ou de Professeur.

Par ailleurs, il faut reconnaître que la taille souvent modeste de nos grandes écoles (quelques centaines d'étudiants) face à des universités technologiques de plusieurs milliers d'étudiants contribue à leur mauvaise lisibilité. Elles ont beaucoup de mal à réunir les moyens minima pour exister au plan international (être "on the map").

Remarquons que les grandes écoles qui ont pu acquérir cette taille critique (par exemple : l'institut national polytechnique de Grenoble ou l'Ecole centrale de Paris) ont développé vis-à-vis de leurs partenaires étrangers un système de communication basé sur le concept de "technological university".

Enfin, lorsque sur un campus des équipes mixtes sont constituées entre une Ecole et un centre de recherche et que ces chercheurs participent à l'encadrement des étudiants, cette mission qui joue, à juste titre, un rôle capital dans l'évaluation des systèmes de l'enseignement supérieur, n'est pas prise en compte par les équipes étrangères d'audit. Ce qui oblige l'Etat à un double effort en faveur des équipes universitaires et en faveur des équipes de chercheurs pour parvenir à la même reconnaissance internationale.

Aussi tous ceux qui ont participé à des coopérations internationales ont fait l'expérience de la grande difficulté de présenter un enseignement supérieur technologique qui déroge par rapport aux concepts reconnus de facto comme des standards internationaux.

Cette originalité constitue un handicap à un moment où, les échanges scientifiques et technologiques se développant très rapidement, les décideurs sont soumis à des sollicitations extérieures de plus en plus nombreuses. Notre pays court un véritable risque de marginalisation s'il ne réforme pas rapidement ses institutions d'enseignement supérieur technologique.

2.2. Il n'y a pas, malheureusement, de système d'équivalence entre les diplômes français et les standards internationaux

Les diplômes de l'enseignement supérieur français technologique sont également peu lisibles au niveau international comme le souligne également le professeur Louis Malassis.

Cela concerne surtout le deuxième cycle car le doctorat ne pose pas de problème en théorie. Cependant le monopole exercé en France par l'Education nationale est excessif si on le compare aux pratiques étrangères : dans de très nombreux pays, des universités d'inspiration différente (publique, professionnelle, privée, confessionnelle) cohabitent, travaillent en partenariat et en concurrence. Ce n'est pas tant l'habilitation de l'Etat qui fonde leur existence que l'image qu'elles se construisent progressivement vis-à-vis des étudiants et de leurs employeurs potentiels, des enseignants et des autres universités. C'est donc une organisation beaucoup mieux adaptée à une société en évolution rapide, notamment au niveau international, que la réglementation de notre pays.

Il est, par exemple, choquant que la France qui a été l'inventeur des Ecoles vétérinaires ne puisse pas les autoriser à se préparer à délivrer dans les meilleurs délais des diplômes de doctorat (nouvelle thèse) alors que la santé vétérinaire est devenue un enjeu international majeur (cf le développement des ESST). Dans les pays industriels, les ENV françaises sont les seules dans cette situation malgré les efforts très significatifs qu'elles ont accomplis ces dernières années (par exemple, alignement du statut de leurs enseignants-chercheurs sur celui de l'université) et ceux qu'elles sont prêtes à poursuivre pour améliorer leur enseignement et leur recherche.

Ces blocages sont graves : ils ne facilitent pas **la transformation nécessaire d'un enseignement professionnel supérieur réputé vers un enseignement supérieur professionnel reconnu au niveau international.**

Mais ce sont les premiers et surtout les deuxièmes cycles qui posent les difficultés les plus graves. A titre d'illustration, les agronomes travaillant à l'étranger n'affichent plus, désormais, sur leur carte de visite leur titre d'ingénieur agronome, même lorsqu'ils sont diplômés de nos meilleures écoles. La plupart des jeunes souhaitent terminer leur formation à l'étranger au moins autant pour mettre sur leur carte de visite un diplôme reconnu internationalement (par exemple : un "Master of Science") -et même si objectivement celui-ci est d'un niveau plus faible que les études suivies en France (comme le MBA)-, que pour se frotter à d'autres systèmes de formation, ou améliorer leur pratique des langues étrangères.

Rappelons les éléments essentiels du dossier :

En France après le baccalauréat, les futurs cadres entrent dans nos grandes Ecoles après deux ans de classe préparatoire et sont diplômés à 3 ans d'études, soit à Bac + 5. Il existe des scénarii alternatifs, mais le diplôme de base pour un ingénieur, un vétérinaire, un paysagiste DPLG est à Bac + 5.

Le standard international est différent : le diplôme de base est le "bachelor" (généralement 4 années après la fin des études secondaires). Une fois qu'il a acquis ce diplôme, l'étudiant devient "graduate". Avant il n'était qu' "undergraduate". Ensuite, il peut devenir "Master of Science", puis PHD (doctorat). Il y a, bien sûr, des variantes selon les pays, en fonction notamment de la durée des études secondaires, mais le schéma reste le même.

On comprend alors que le diplôme d'ingénieur français soit situé entre le "Bachelor" et le "Master of science". Comme l'équivalence de ce dernier titre n'est pas généralement reconnue, il est inacceptable pour nos étudiants que les diplômes des grandes Ecoles françaises soient assimilés à de simples "Bachelors".

L'harmonisation du cursus français avec les standards internationaux constitue donc une question vitale pour l'avenir de nos grandes Ecoles.

D'autant plus que ce décalage entre les cursus a donné naissance depuis une dizaine d'années à une floraison de titres s'inspirant du "Master of science" qui ont encore obscurci le paysage.

2.3. Les méthodes pédagogiques des grandes Ecoles françaises restent très originales

A la différence des universités classiques et des formations homologues étrangères, **l'objectif des grandes Ecoles françaises n'est pas de former des spécialistes mais des cadres de haut niveau bénéficiant d'une large culture générale et d'une formation de base pluridisciplinaire.** Cet objectif est aujourd'hui plus que jamais d'actualité, car il est bien adapté à une société et à des systèmes scientifiques et technologiques en évolution constante.

Cette profonde originalité pédagogique fournit une explication aux particularités françaises qui ont été exposées dans les paragraphes précédents.

Elle justifie un système de recrutement qui, par ailleurs, s'inscrit profondément dans notre culture nationale et qui, de ce fait, est très singulier pour un étranger, même s'il nous semble tout-à-fait naturel.

Notre passion pour l'égalité et notre goût pour la spéculation intellectuelle nous ont en effet conduits à sélectionner les candidats aux grandes Ecoles strictement sur leurs qualités intellectuelles, ce qui a entraîné une organisation des études supérieures dans la filière d'enseignement supérieur technologique en deux étapes :

- la première consacrée essentiellement aux sciences de base conduit aux concours d'entrée : ce sont les classes préparatoires dans des lycées de l'enseignement secondaire.
- la seconde plus technologique conclue par la délivrance du diplôme au sein des grandes Ecoles.

Ce système est si particulier que spontanément certains observateurs étrangers ne font commencer les études supérieures qu'à partir de l'entrée dans la grande Ecole : les études de niveau Bac + 5 étant alors simplement reconnues au niveau Bac + 3 !

Cette originalité explique également qu'il n'est pas du tout attractif pour des étudiants étrangers car il est difficilement adaptable à des jeunes ayant reçu une formation secondaire très différente de celle qui est dispensée en France. Ce qui n'est pas le cas avec le système des prérequis, beaucoup plus souple car adaptable à chaque candidat, qui existe dans de nombreuses universités étrangères. En outre, une pédagogie associant davantage formation théorique et formation technologique est beaucoup plus ouverte que nos méthodes traditionnelles de formation d'ingénieur.

Enfin, la distinction entre les ingénieurs de conception et les ingénieurs de travaux est "inexportable". Il ne peut y avoir deux types d'ingénieurs, même si tout le monde admet que tous les "bachelors", tous les "master of science" ou tous les PHD ne sont pas équivalents, leur valeur étant liée au rayonnement de l'université qui les a délivrés. Ce n'est pas parce que l'étudiant est "bachelor" de l'université X qu'il pourra entreprendre automatiquement un "master of science" dans l'Université Y. Si l'équipe pédagogique de cette université estime que le "bachelor" du candidat n'est pas équivalent à celui qu'elle délivre, elle pourra lui demander des prérequis que celui-ci acceptera ou non en fonction de son propre jugement et... de l'état de ses finances personnelles.

Ainsi cette distinction devrait sans doute disparaître progressivement (au profit du couple Bachelor/Master). Il faudra en tirer toutes les conséquences pour, à la fois, offrir les meilleures chances de formation à tous les étudiants mais également favoriser le développement de centres d'excellence rassemblant les meilleurs enseignants et les meilleurs étudiants et capables de rivaliser avec les meilleures universités du monde. Par contre, la satisfaction des besoins de l'Etat conduira au maintien de formations bien identifiées, préparant de manière distincte, les cadres des corps A (Bac +5) et ceux des corps A+ (Bac +6).

III - Une réflexion collective sur l'avenir de la filière du progrès.

3.1. La proposition de la DGER

L'analyse de la situation de l'enseignement supérieur technologique français a conduit en 1996 la DGER à saisir l'opportunité du projet de Loi d'orientation pour provoquer, sous l'autorité du Ministre, une réflexion collective sur l'avenir de l'enseignement supérieur agricole. (Ce terme a été retenu dans un but de simplification pour signifier l'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire, agro-alimentaire et paysager placé sous la tutelle du Ministre chargé de l'agriculture, le terme enseignement agricole désignant alors la filière complète d'enseignement, enseignement technique secondaire et enseignement supérieur, du Ministère chargé de l'agriculture).

L'idée centrale était de dégager les consensus les plus larges, **pour adapter progressivement les institutions et les cursus (les diplômes) aux standards internationaux tout en conservant précieusement ce qui fait l'originalité pédagogique des grandes Ecoles.**

Jamais la célèbre expression anglaise "ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain" n'a été plus justifiée !

C'est pourquoi la DGER a repris la proposition du professeur Malassis, soutenue vigoureusement par l'ingénieur général Paul Raynaud, Directeur de l'ENSAM, de **mettre en place progressivement, à partir des grandes Ecoles et en association avec les organismes nationaux de recherche, une université technologique, confédérale, agricole, rassemblant toutes les forces scientifiques sous tutelle ou co-tutelle du M.A.P. et structurées en pôles régionaux de forme universitaire.**

Cette proposition qui avait été formulée pour la première fois en 1984 pour l'enseignement supérieur agricole dans le rapport MOTHE s'inscrivait dans les perspectives suivantes :

- la réforme de l'Etat : une très large partie des missions assumées par la DGER au profit de l'enseignement supérieur et de la recherche pourrait être transférée à cette occasion dans l'université projetée (fonction de présidence).
- le renforcement des liaisons entre l'enseignement supérieur, la recherche et le développement.
- la constitution d'une force de frappe de 6.000 scientifiques capables de préparer l'avenir et d'accompagner les mutations socio-économiques en cours du secteur agro-alimentaire.

Cette ambition de construire un ensemble de caractère universitaire, lisible aux plans européen et international, mais sans rupture avec le passé, mettant fin à l'isolement institutionnel actuel, était volontairement inscrite dans un processus progressif de type "bottom up", étalés sur une période de 5 à 10 années.

Cette université multisite était ouverte aux UFR ainsi qu'aux grandes Ecoles et instituts universitaires souhaitant y participer.

Le choix retenu au départ n'était donc pas celui d'Ecoles nationales spécialisées (agronomique, agro-alimentaire, vétérinaire...) multisites telle l'E.N.S. Arts et Métiers avec un organe de coordination souple au niveau de chaque site entre les différentes équipes qui y sont localisées, option qui aurait été plus conforme à notre génie national centralisateur. Car l'expérience avait montré qu'au niveau international le terme "université" est associé à des ensembles pluridisciplinaires caractérisés par leur site d'implantation. De plus, avec le processus de la régionalisation, la notion d'Ecole nationale spécialisée multisite paraissait plus difficilement acceptable par les autorités locales.

Par conséquent, dans le projet proposé, le premier échelon de regroupement des grandes Ecoles est le pôle régional de compétence à vocation internationale, des réseaux thématiques entre Ecoles et centres de recherche de même discipline et/ou en association avec les réseaux thématiques de l'enseignement technique agricole venant compléter le dispositif pour :

- prendre en compte la spécificité propre à chacun des champs disciplinaires et développer dans leurs domaines respectifs les relations avec les professionnels ainsi que la coopération internationale (cf les conférences des doyens universitaires),
- assurer un bon dialogue avec et entre chacun des 432 terroirs qui fondent notre identité nationale, faciliter l'émergence d'idées nouvelles à partir de leurs problèmes spécifiques et permettre la mise au point de systèmes technologiques originaux capables de les résoudre rapidement et efficacement (avec la participation active des chambres d'agriculture et des organismes professionnels).

3.2. L'accueil réservé à cette proposition

La proposition de la DGER de mettre en place progressivement une université technologique agricole confédérale a suscité beaucoup d'intérêt au moment où, de son côté, le Ministère de l'Education nationale suscitait une nouvelle réflexion sur l'enseignement supérieur technologique. Mais elle a également fait l'objet de fortes réserves de la part :

- de certains établissements appelés à se fondre dans le nouvel organisme,
- du Ministère de l'agriculture réticent à partager la tutelle de ses grandes Ecoles avec le Ministère de la recherche si les organismes nationaux de recherche participaient à ce nouvel ensemble,
- du comité permanent de la conférence des présidents des universités (CP2U) très attaché au monopole de l'éducation nationale sur les universités, y compris sur la dénomination d'université technologique,
- des milieux politiques taxant le projet de jacobinisme pour son aspect malgré tout centralisateur (un seul siège social),
- d'experts craignant que l'institution projetée ne pèche par gigantisme.

3.3. Les acquis de cette réflexion

Le Ministre VASSEUR, s'il a validé la politique de construction de pôles de compétences et de réseaux thématiques à partir des grandes Ecoles, n'a pas retenu le projet d'université nationale, confédérale et technologique.

Néanmoins, cette proposition de la DGER et les très nombreux débats qu'elle a provoqués, ont permis de faire avancer les consensus au sein du secteur agro-alimentaire autour des orientations à privilégier pour l'avenir de son enseignement supérieur :

Premier consensus :

Tous les acteurs de l'enseignement supérieur agronomique : enseignants, étudiants, anciens élèves, professions, administration sont unanimes à reconnaître la nécessité de l'adapter rapidement à son environnement international. C'est un acquis fondamental pour la réussite de ce processus.

Deuxième consensus :

Les relations entre l'enseignement, la recherche et le développement sont déjà très importantes. Il faut néanmoins que la filière du progrès devienne encore davantage une réalité pour faire face aux enjeux de demain.

Troisième consensus :

Le pôle régional de compétence à vocation internationale est un niveau nécessaire de synthèse, d'initiatives, de services et de responsabilités. Au départ, il avait été envisagé que ce seraient des établissements publics constitués à partir d'établissements publics existants. Mais cette solution a été rejetée par le Conseil d'Etat au nom des principes fondamentaux de l'organisation administrative. Le recours au groupement d'intérêt public (G.I.P.), dont l'utilisation doit être rapidement reconnue aux grandes Ecoles du MAP, est une solution équivalente, plus souple et plus "confédérale". Elle avait été d'ailleurs recommandée par le rapport LAFFITTE.

Quatrième consensus :

La réforme du Conseil national de l'Enseignement agricole (CNEA) a été souhaitée pour appréhender dans son ensemble l'enseignement agricole tout en préservant les spécificités de l'enseignement supérieur et de l'enseignement technique. Ce qui constituerait une originalité forte, bien adaptée à l'évolution de notre société (ouverture internationale associée à un retour au local). Les travaux du CNEA apporteraient alors un regard croisé par rapport aux réflexions du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) auxquels les textes législatifs et réglementaires concernant l'enseignement agricole continueraient d'être soumis pour avis.

Cinquième consensus :

L'autonomie des grandes Ecoles doit être renforcée grâce à :

- la réforme du statut des Etablissements publics d'enseignement supérieur,
- l'élaboration dans chaque établissement, sous contrôle de son conseil d'administration, d'un projet d'établissement régulièrement évalué et donnant lieu à un contrat d'objectif pluriannuel avec l'Etat,
- l'accroissement des responsabilités du Conseil d'administration en matière de gestion.

Sixième consensus :

Même si la mission des grandes Ecoles du MAPA n'est pas de mettre sur le marché du travail de nombreux "ingénieurs-docteurs", il est indispensable que les établissements puissent délivrer les diplômes de 3e cycle chaque fois que cela est nécessaire (marché de l'emploi, rayonnement international, formation des enseignants-chercheurs...), et qu'ils en ont la capacité.

Septième consensus :

La recherche agronomique reste indispensable tant au progrès des connaissances qu'au développement des technologies et des entreprises. Sa mission d'appui à l'action des pouvoirs publics et ses responsabilités éthiques ont été réaffirmées.

Enfin, ce débat a contribué à nourrir les réflexions engagées sur l'enseignement supérieur technologique au sein du Ministère de l'Education Nationale.

IV - De nouvelles perspectives pour l'enseignement supérieur agricole.

La réflexion collective engagée depuis une année débouche sur de nouvelles perspectives pour l'enseignement supérieur agricole :

4.1. Une université agricole virtuelle : une utopie créatrice ?

C'est peut-être une chance pour l'enseignement supérieur agricole que la proposition de la DGER n'ait pas été retenue. Le concept d'université technologique agricole confédérale aurait été sans doute vécu comme une initiative technocratique, un peu étrangère à la culture universitaire, alors qu'il s'agissait de mettre en place un organisme vivant, flexible, s'inscrivant dans une histoire et un cadre géographique particulier et exprimant une grande solidarité entre les différentes unités d'enseignement, de recherche et de développement.

Ce n'est pas parce que ce projet d'université est reporté qu'il ne faut pas s'efforcer de créer entre tous ses membres potentiels une identité susceptible d'être reconnue dans un environnement international exigeant : **il y va de l'avenir de la filière du progrès.**

Dans ce contexte, l'élaboration d'une université agricole virtuelle pourrait constituer une utopie créatrice pour l'enseignement supérieur agricole.

Les rapports POLY, LAFFITTE et DEMARNE en ont balisé quelques axes de développement :

- **au niveau de chaque école**, l'effort de construire des **unités enseignement-recherche-développement** d'une taille suffisante pour être dotées d'une réelle autonomie doit être poursuivi avec les équipes de recherche proches, qu'elles relèvent de l'INRA, du CEMAGREF, du CNEVA..., d'une université ou d'un institut technique voisins.
- **le deuxième niveau** des organisations à approfondir a pour objectif de créer un environnement favorable au développement de ces unités autonomes. Ce sont **les pôles régionaux de compétence**, généralement multisites en raison de la dispersion actuelle des grandes Ecoles et des centres de recherches, et de forme universitaire. Dans le cadre d'un schéma national de l'enseignement supérieur et de la recherche agricole, les pôles constitués à partir des grandes Ecoles et des organismes nationaux de recherche ont une double vocation :

- accueillir les équipes animant des réseaux thématiques à vocation nationale et internationale,
- constituer des centres de ressources polyvalents et diversifiés pour soutenir le développement régional et participer à son rayonnement.

Le rapport POLY pour l'Institut des Sciences et des Technologies du Vivant (ISTV) de Paris a plaidé avec passion pour cette orientation et en a décrit les différentes facettes.

Le rapport LAFFITTE a souligné l'importance pour les grandes Ecoles et les centres de recherche du secteur agro-alimentaire de disposer de puissants systèmes d'information et de communication pour appuyer ces évolutions et compenser en partie les inconvénients des dispersions actuelles et pour réconcilier le local avec l'international.

Les expériences d'Agropolis, d'Agrena, d'Agromip et de l'école doctorale parisienne ont confirmé la faisabilité et l'intérêt de cette politique :

- développement de la communication intra-régionale, nationale et internationale,
- rationalisation du dispositif,
- acquisition et gestion en commun d'équipements scientifiques lourds,
- valorisation des actions de formation et plus grande flexibilité des itinéraires pédagogiques,
- mise en place de systèmes d'appui performants, etc...

Ce deuxième niveau est également constitué par **les réseaux thématiques**, dans une discipline, une filière de production et de transformation ou un système de production et de valorisation de l'espace agricole et forestier, dont il a déjà été question.

La qualité des équipes responsables, leur cohésion, leur sens du partenariat et leur dynamisme international sont tout à fait décisifs pour le succès de cette politique. Elles doivent être constituées dans le cadre d'un dialogue confiant entre les responsables locaux et les dirigeants nationaux.

- Le dernier niveau est bien sûr **le niveau national**. En fait, celui-ci existe déjà. Les principaux rouages sont en place : au titre de la DGER, la sous-direction de l'enseignement supérieur et de la recherche dans un dialogue permanent avec la direction générale de l'administration et dans un partenariat dynamique avec les directions générales de l'enseignement supérieur de la recherche et de la technologie, le Conseil national de l'enseignement agricole (CNEA), le comité scientifique du Ministère de l'agriculture et de la pêche, les chargés de mission enseignement-recherche-développement des Directions du Ministère, la commission permanente, émanation de l'assemblée générale des établissements d'enseignement supérieur, les commissions associant les organismes nationaux de recherche à la programmation budgétaire, à l'animation des actions sur programme et à la mise en place des services nationaux (coopération internationale, valorisation des recherches, IST, réseau informatique, édition)*, enfin the last but not the least, la commission nationale des enseignants-chercheurs (CNECA).

A partir de là, on peut proposer une esquisse d'organigramme distinguant les fonctions de tutelle et de concertation, d'orientation et de partenariat, de prospective et d'évaluation, des fonctions de gestion et d'exécution.

Esquisse d'organigramme

Min. Env	OPA	MAP	CNEA	DGES
	ANIAA		COSMAPA	DGRT

	DGER SDSR	
Grandes Ecoles	Instituts techniques	(UFR) Organismes nationaux de recherches
Commission permanente		

Personnel	Services communs	Programmation
DGA CNECA	Schéma national de l'enseignement supérieur agricole et de la recherche (pôles et réseaux thématiques)	- des postes budgétaires - des actions de recherche - des équipements scientifiques lourds

* étudiés tout particulièrement par le rapport DEMARNE

Cet ensemble est nécessairement complexe, compte tenu de sa taille, de la diversité des thématiques traitées, des intérêts et des partenaires concernés. La mise en place formelle de l'université confédérale pourrait un peu simplifier cette organisation. Mais elle aurait à assurer les mêmes fonctions pour donner à l'ensemble ainsi constitué

une unité dans la diversité,
lisibilité, flexibilité et solidarité.

Dans une situation caractérisée par l'importance des forces centrifuges, la principale mission de la DGER, outre de veiller à ce que chacun de ces rouages remplissent les missions qui lui sont confiées dans le cadre ainsi défini et d'exercer, le cas échéant, une fonction d'arbitrage lorsqu'il n'est pas possible de dégager des consensus, est de promouvoir l'identité de l'ensemble enseignement-recherche-développement au sein du secteur agro-alimentaire lato sensu.

Observons qu'il y a dans tous les grands pays agricoles des universités qui se revendiquent comme telles, même si leurs domaines de compétence sont souvent plus larges. Aussi serait-il surprenant, inconvenable, que la France qui est devenue un grand pays agricole avec une très dynamique industrie alimentaire ne dispose pas d'institutions d'enseignement de recherche et développement adaptées.

Cette identité s'affirmera d'autant plus qu'il y aura un consensus général pour faire fonctionner l'ensemble des organismes d'enseignement, de recherche et de développement, comme si l'université technologique agricole confédérale était mise en place, c'est-à-dire si la qualité des partenariats entre tous les organismes de la filière du progrès est telle que les dysfonctionnements inévitables ne sont pas plus importants que si le projet avait été décidé, avec l'immense avantage d'avoir véritablement construit, à partir de la base, le niveau national d'une université sans murs. En outre, une telle évolution de la filière du progrès serait bien adaptée aux processus de décentralisation et lui donnerait un rayonnement international exceptionnel.

Pour parvenir à un tel objectif, il est évident que le choix des responsables sera déterminant car c'est de leur bonne entente -ou non- que cet objectif -un peu utopique- sera -ou ne sera pas- atteint.

A partir de là, un certain nombre de pistes nouvelles se présentent. Elles concernent la gestion du personnel, la pédagogie, les cursus, les thématiques de recherche et le financement de l'enseignement supérieur. Ces expérimentations, et d'autres encore, moins importantes, devraient contribuer à renforcer l'identité de l'enseignement supérieur agricole. L'exemple de l'enseignement technique agricole qui est fortement stimulé par le rôle novateur qu'il joue dans l'enseignement secondaire est là pour le prouver.

4.2. La gestion des personnels

S'il n'y a de fait qu'un seul cadre statutaire pour les agents techniques, les ouvriers et les agents de service des grandes Ecoles, des organismes nationaux de recherche et des instituts techniques nationaux, leurs cadres scientifiques sont répartis entre les enseignants-chercheurs, les chercheurs et les ingénieurs de développement.

Cette organisation de la gestion des cadres scientifiques est-elle justifiée pour faire face aux enjeux de l'avenir ?

La réponse est clairement non : cette organisation est beaucoup trop rigide. On observe d'ailleurs, que dans le cadre actuel, des scientifiques peuvent être successivement mobilisés par des missions de recherche, d'enseignement et de développement. Mais les disparités entre le travail effectif et le statut de base ont toujours un effet négatif sur leurs carrières et provoquent bien des difficultés aux services du personnel.

Or il faut noter que le nouveau statut des enseignants-chercheurs est analogue à celui des chercheurs, à l'exception des obligations de service et des systèmes d'évaluation.

Aussi, dans le cas de l'université agronomique, pourrait-on rêver d'aller vers un seul statut de cadre scientifique. Cela consisterait à bien identifier les différents postes budgétaires ; enseignants, chercheurs, développeurs ou mixte et à appliquer aux scientifiques pendant qu'ils les occupent, les obligations de service et les systèmes d'évaluation qui leur sont liés, les autres dispositions relevant du statut commun.

Une commission nationale des enseignants, des chercheurs et des développeurs du Ministère de l'agriculture, à l'exemple de la CNECA, mettrait en oeuvre les processus de recrutement et d'avancement et gérerait l'ensemble du personnel scientifique en liaison avec la (les) direction (s) exécutive (s).

Ce système présenterait l'avantage de flécher notamment les postes dédiés à la recherche pour les protéger face aux besoins toujours difficiles à satisfaire, de l'enseignement et du développement.

On retrouverait la situation des Land Grant University au sein desquels les cadres scientifiques sont affectés à des tâches d'enseignement, de recherche ou de développement, en fonction de leurs histoires professionnelles et des besoins de ces universités.

4.3. La pédagogie

Au cours des dernières années, les grandes Ecoles placées sous la tutelle du MAP ont rénové en profondeur leurs méthodes pédagogiques. La mise en place par l'INAPG d'une formation d'ingénieur agronome par apprentissage en est un signe éclatant. Toutes les écoles se sont interrogées sur leurs cursus de formation, de manière à répondre davantage aux attentes des jeunes et mieux les préparer à leur premier emploi. De ce foisonnement d'initiatives, on peut en tirer les commentaires suivants :

- **Sur le système de recrutement**

Le parcours initiatique des classes préparatoires doit continuer à constituer la base du recrutement des grandes Ecoles car il contribue à l'identité de la filière française d'enseignement supérieur technologique ; il apprend à travailler avec ardeur, longtemps et bien, à instruire très rapidement des dossiers complexes.

Tels qu'ils sont organisés, les concours aux grandes Ecoles n'assurent pas toujours une vraie égalité des chances, certaines classes sociales étant plus privilégiées que d'autres. Ils sont également trop restrictifs dans le choix des aptitudes des futurs cadres par rapport à celles qu'ils devront manifester dans l'exercice de leur métier. Enfin l'organisation d'une formation Bac 2 + 3 ans limite les choix pédagogiques.

Mais cette préparation aux études supérieures n'est plus la seule possible : déjà près de 50 % des ingénieurs diplômés ne seraient plus issus des classes préparatoires (étudiants venant des IUT et des maîtrises universitaires, formation professionnelle continue,...).

C'est pourquoi le secteur public de l'enseignement supérieur a créé des classes post BTS/IUT pour offrir en complément une autre voie de promotion sociale et pour diversifier la composition des promotions avec notamment des jeunes ayant déjà reçu une réelle formation technologique, de manière à faire jouer à plein les phénomènes bien connus de l'auto-formation.

C'est pourquoi il s'est lancé, à la suite des Ecoles privées d'ingénieurs, dans l'expérimentation d'une filière BAC O + 5 (l'INSFA de Rennes) qui offre des possibilités pédagogiques intéressantes : meilleur équilibre entre les formations théoriques et technologiques, effet maximal du phénomène de l'auto-formation d'une promotion, meilleure compatibilité internationale.

Dans une société qui se diversifie de plus en plus, cette évolution vers un élargissement des bases de recrutement doit être poursuivie pour autant qu'il reste modeste et qu'il n'entraîne pas des frais de gestion trop importants. Des initiatives nouvelles devront être prises pour développer la formation professionnelle continue et surtout l'enseignement à distance, élément majeur du rayonnement international, avec la mobilisation des nouvelles possibilités offertes par les technologies de la communication.

- **Sur les méthodes pédagogiques**

On constate une certaine régression des cours magistraux, bien qu'ils restent la méthode pédagogique la plus économe et qu'ils marquent durablement les étudiants lorsqu'ils sont donnés par des enseignants à forte personnalité.

Mais l'évolution des mentalités et des technologies d'enseignement vont favoriser le développement du travail personnel de l'étudiant, alors que nos établissements n'y sont pas bien préparés : nos centres de ressources ("library") ne disposent pas suffisamment de places et nos crédits d'équipements sont insuffisants pour se doter des postes de travail et des logiciels nécessaires. Le tutorat reste à inventer en mobilisant les étudiants les plus anciens ainsi que des ingénieurs en exercice (ce qui leur permettrait de rester en contact avec leur Alma Mater). Peut-être faudrait-il faire évoluer les obligations de service des enseignants chercheurs ? C'est donc un chantier très important pour les années à venir.

- **Sur les humanités**

Du fait de l'évolution très rapide des technologies et des marchés, il est toujours très difficile de préparer le jeune cadre à son métier, même à un premier emploi. Par contre, quels que soient les avatars de sa carrière professionnelle, il aura une équipe à diriger, à animer. Les employeurs sont de plus en plus attentifs aux qualités de management des cadres qu'ils recrutent. Bien sûr, pour une part, celles-ci sont innées. Mais diverses expériences montrent qu'il est possible de stimuler les aptitudes d'entrepreneur et à la créativité des étudiants. Par ailleurs, les problèmes éthiques vont prendre de plus en plus d'importance, surtout dans le domaine des sciences de la vie. Or la mentalité très, trop, technicienne qui prévaut dans nos grandes Ecoles n'a pas permis de donner toute la place qu'elles méritent à ces activités qui peuvent prendre des formes très variées : conférence, enseignement de la philosophie, animation de club, théâtre, projet socioculturel... il ne serait pas déraisonnable de leur consacrer 10 % des programmes de formation de nos futurs cadres.

A noter, les initiatives qui ont déjà été prises par les écoles Polytechnique, des Ponts-et-Chaussées, Centrale, et par le réseau des Ecoles du Ministère de l'Industrie, sans oublier le Conservatoire National des Arts et Métiers.

- **Sur le fonctionnement général de l'enseignement supérieur agronomique**

Tel qu'il se présente aujourd'hui, l'enseignement supérieur agronomique est trop cloisonné. Tout se joue au niveau des concours d'entrée (choix du concours, rang de classement). Cette organisation a le mérite de la simplicité. Elle assure une réelle sélection des étudiants, même si celle-ci manque de finesse. Mais elle doit évoluer car elle n'est pas suffisamment flexible : l'organisation en familles d'écoles dont les diplômes sont réputés parfaitement homogènes (le mythe des diplômes nationaux) doit être assouplie. Elle interdit théoriquement à des étudiants provenant de familles d'écoles différentes de recevoir les mêmes enseignements dans les pôles spécialisés. Elle constitue un obstacle à la création de nouveaux cursus répondant mieux à l'évolution de besoins sociaux à partir d'itinéraires pédagogiques construits, pour des raisons d'efficacité et d'économie, à partir des unités de valeur existantes.

Cette organisation hiérarchisée n'est plus acceptée depuis que les études et les statuts des enseignants-chercheurs ont été standardisés pour l'ensemble des grandes Ecoles sous tutelle du MAP.

Il faut donc aller vers une organisation nouvelle qui, à la fois, favorise la mobilité des enseignants et des étudiants entre les différents établissements et débouchent sur des itinéraires pédagogiques très différenciés mais lisibles.

Pour dépasser les contradictions de ces dialectiques, il importe que, dans le cadre d'un schéma national de l'enseignement supérieur et de la recherche agricole, les différents projets d'établissement soient élaborés en concertation, de telle sorte que chaque grande Ecole puisse voir reconnue son identité propre, que quelques formations accueillant les meilleurs professeurs et les étudiants les plus doués au plan intellectuel soient promues avec le concours et au bénéfice de tous (cela devrait être toujours la mission de l'INA PG) et que la diversité des objectifs et des méthodes pédagogiques ne soit plus imposée mais négociée au profit d'un meilleur service et d'un plus grand rayonnement national et international. Le nom de l'établissement délivrant le diplôme de fin d'études devrait alors prendre dans son titre une importance accrue, ce qui d'ailleurs correspond bien aux orientations actuelles de la commission des titres d'ingénieurs (CTI).

4.4. Les diplômes

Face aux dysfonctionnements consécutifs à la confrontation des cursus français avec les standards internationaux, une stricte équivalence entre les deux systèmes doit être recherchée rapidement.

Cela concerne d'abord le "bachelor" qui est le diplôme de base dans les standards internationaux. La difficulté provient du niveau inégal de ce diplôme entre les pays et les universités. Mais grâce au système des prérequis, les équipes pédagogiques savent accueillir les étudiants provenant d'universités réputées moins prestigieuses. C'est pourquoi, il vaut mieux au départ rester modeste plutôt que de risquer voir les étudiants français subir systématiquement des enseignements complémentaires avant d'entreprendre les formations souhaitées.

Dans une récente étude, le professeur Daniel Bloch préconise l'adaptation des cursus français en les organisant en cycles de deux années soit :

- Bac + 2 : "Collège"
- Bac + 4 : "Bachelor"
- Bac + 6 : "Master of science"
- Bac + 8 : PHD

Cette proposition appelle les commentaires suivants en notant que l'on pourrait au M.A.P., à l'issue de chaque cycle, donner à l'étudiant le choix entre aller sur le marché de l'emploi et poursuivre ses études immédiatement ou après une séquence professionnelle (comme dans l'enseignement technique agricole) :

Bac + 2 : Ce diplôme ne pose pas de problème puisqu'il correspond exactement au BTS. Les classes post BTS sont des prérequis pour accéder au cycle suivant.

Bac + 4 : Pour les formations agronomiques et agro-alimentaires, le diplôme d'agronomie générale ou son équivalent à l'ENSIA pourrait être valorisé en un titre équivalent au "Bachelor".

Avec les formations vétérinaires, c'est plus délicat car le deuxième cycle est de 3 années. Comme elle fait l'objet d'un suivi européen au titre de l'harmonisation des diplômes, il est conseillé de s'en tenir aux dispositions recommandées par la Commission.

Bac + 5 : La durée d'études après un "Bachelor" étant en général de 18 mois à 2 ans pour un "master of science", il apparaît difficile de faire valider par nos partenaires étrangers le titre d'ingénieur agronome ou de vétérinaire à ce niveau.

Deux solutions sont envisageables :

- soit on "gonfle" la troisième année pour qu'en durée et en contenu elle corresponde à un "Master of science". Mais est-ce pertinent d'allonger encore les études pour tous les futurs cadres ? et quel serait le coût budgétaire d'une telle mesure ?

- soit on "vend" à l'étranger le diplôme d'ingénieur comme un "master of engineering" et on réserve le titre de "Master" à de vraies formations de deux années comme l'ENGREF.

Il est indispensable que la CTI se saisisse rapidement de ce dossier car l'enseignement supérieur agricole ne doit pas régler seul ce problème qui se pose à l'ensemble de l'enseignement supérieur technologique. Quand une solution aura pu être dégagée, une standardisation des dénominations francophones des nouveaux titres devra être rapidement arrêtée avec les pays qui se sont les premiers engagés dans cette évolution (en particulier le Canada, le Maroc) pour éviter toute cacophonie.

Bac + 8 : Doctorat : c'est possible et souhaitable. Mais cela suppose que la thèse soit préparée dès le "master of science" qui deviendrait l'équivalent du DEA.

A noter qu'aux Etats-Unis, la plupart des étudiants ne dépassent pas le stade du "Bachelor" en raison du marché du travail. Les formations "graduate" sont très largement approvisionnées et financées par les étudiants étrangers venant finir leurs études dans les universités américaines.

4.5. Les thématiques de recherche

Faut-il encore rappeler que, même si la "production" de docteurs n'est pas l'objectif premier des grandes Ecoles, une recherche performante est indispensable à la qualité de leur enseignement et de leur rayonnement ?

Au cours des quarante dernières années, la biologie cellulaire et moléculaire a connu des avancées spectaculaires depuis la découverte de la double hélice par Watson. Ces progrès remarquables ont profondément renouvelé toutes les sciences de la vie. Mais on se trouve aujourd'hui dans une situation analogue à celle qui a abouti, il y a plusieurs centaines d'années, à l'autonomisation de la mécanique par rapport à la physique et plus récemment du génie chimique par rapport à la chimie.

Pour répondre aux besoins sociaux mais également aux désirs de découvrir de nouvelles frontières de la connaissance, les sciences de l'ingénieur (le génie biologique et écologique...) et les sciences cliniques doivent être relancées. Il faut souhaiter qu'elles puissent attirer des jeunes scientifiques, pleins de talent, avides de démarches originales dans la grande tradition de Pasteur.

Les grandes Ecoles qui forment des ingénieurs, des vétérinaires ou des paysagistes ont incontestablement un rôle particulier à jouer dans ces domaines aux côtés du CEMAGREF et du CNEVA et avec le concours et en complément de l'INRA. Ils doivent recevoir une haute priorité dans leurs programmes de recherche et justifier ainsi les moyens supplémentaires qui ont pu leur être attribués au cours de ces dernières années.

La recherche pédagogique constitue l'autre thématique identitaire des grandes Ecoles sous tutelle du MAP : mise au point de nouveaux didacticiels, recherche sur le développement des aptitudes à la prise de décision, méthodes pédagogiques pour former des cadres citoyens, ...

4.6. Le financement de l'enseignement supérieur agricole

L'exercice de mes responsabilités à la DGER m'a conduit à quelques réflexions qu'il me paraît, non sans appréhension, nécessaire de verser au débat. Ce sont des opinions strictement personnelles qui n'ont pas pour objet de susciter des polémiques.

Les problèmes de financement de l'enseignement supérieur technologique sont extrêmement complexes car ils sont à la croisée des quatre perspectives suivantes :

1° En enseignement supérieur comme en recherche, il y a une prime aux meilleurs, hier au plan national, aujourd'hui au niveau international. Les célèbres cercles vicieux et vertueux fonctionnent à plein. Il faut rester parmi les meilleures institutions mondiales si on veut garantir la bonne utilisation de fonds consacrés à l'enseignement supérieur. Sinon il vaut mieux se retirer. Ceci justifie une coopération européenne étroite pour constituer un réseau d'universités agricoles performantes reconnu dans le monde entier.

2° Les grandes Ecoles sous tutelle du Ministère de l'Agriculture n'ont pas reçu jusqu'à maintenant, un soutien suffisant de l'Etat.

a) la distinction entre les organismes nationaux de recherche et les grandes Ecoles a pesé dans le passé sur l'allocation des fonds publics destinée à ces dernières (absence de BCRD pour l'enseignement supérieur technologique). Elle continuera de peser dans l'avenir si on ne trouve pas les moyens de créer entre les unes et les autres les voies d'un partenariat encore plus approfondi.

b) la formation des cadres, pourtant vitale pour l'avenir, n'a pas encore été reconnue comme une priorité au sein du M.A.P. (à la différence des positions prises par les autres ministères techniques : Défense, Industrie, Equipement...).

3° Les contraintes budgétaires du pays et la nécessité d'adopter dans un monde qui s'unifie des règles harmonisées conduisent à repenser les politiques de solidarité qui caractérisent les pays européens. Est-il toujours acceptable que ceux qui réussissent leurs études bénéficient au-delà d'un certain stade, d'une gratuité des études qui par son coût peut limiter les efforts publics de promotion sociale en faveur des plus démunis ?

4° Les étudiants sont de jeunes adultes. Il faut les responsabiliser le plus tôt possible vis-à-vis de la durée de leurs études et les associer pleinement au fonctionnement des grandes Ecoles. Ils ne peuvent être des consommateurs passifs, ni des étudiants prolongés, titulaires de diplômes sans lien avec le marché du travail (les liens entre formation et emploi professionnel sont fort complexes mais on ne peut pas les nier pour ne pas y réfléchir).

Ces considérations conduisent à remettre en cause le principe de la gratuité **sans limite** des études supérieures, pour éviter de courir le risque d'une secondarisation dans tous les sens du terme. Il faut être conscient que, par rapport aux meilleures formations mondiales, nos grandes Ecoles souffrent, d'ores et déjà, d'un handicap financier qu'il sera très difficile à combler. D'où les quelques idées suivantes :

a) l'Etat doit aider le plus grand nombre de jeunes à atteindre le niveau de formation du Baccalauréat, voire Baccalauréat + 2 ; c'est le niveau nécessaire pour exercer de vrais métiers et pour participer en citoyen actif à l'évolution de la société moderne.

Compte tenu des difficultés familiales vécues, hélas, par de nombreux enfants, il faut doter les lycées professionnels, et notamment ceux qui comportent des internats, d'un nombre suffisant d'ATOSS car ils jouent un rôle social incomparable, même lorsque les enseignants exercent leurs missions d'éducateur au-delà de leur métier de professeur.

b) il faut donc faire fonctionner les grandes Ecoles dans un environnement international très compétitif en sachant que les interventions de l'Etat qui doivent être considérablement renforcées seront nécessairement plafonnées et que le rôle des ATOSS à l'université est beaucoup plus technique que dans les lycées.

c) dans ces conditions, on ne pourra pas éviter de demander aux étudiants des grandes Ecoles sous tutelle du M.A.P., en plus d'une revalorisation substantielle des subventions publiques, une participation financière de l'ordre de 30 % du coût réel de leurs études, si on veut leur garantir des services pédagogiques performants.

Il est possible de faire face à cette situation en aidant les jeunes et leurs familles par trois démarches complémentaires :

- des bourses pour les familles les plus démunies,
- des systèmes de prêts bancaires,
- des rémunérations enfin, pour dédommager les étudiants qui assureraient les services nécessaires au fonctionnement des grandes Ecoles en complément de la sous-traitance et/ou qui participeraient à l'encadrement des plus jeunes.

Une telle politique aurait l'avantage de mieux associer des étudiants à la gestion, notamment pédagogique, de leurs établissements. Elle permettrait également de mieux ajuster la durée de leurs études en fonction des perspectives du marché du travail.

Bien entendu, de telles orientations, si elles étaient retenues après un large débat, ne pourraient être mises en place que très progressivement.

V - Conclusion

Le développement est bien un processus de changement, comme l'enseigne le professeur F. Perroux. Mais les hommes et la société rencontrent de grandes difficultés à s'adapter à l'évolution de leur environnement.

Le travail administratif qui est au service de ces changements sociaux apprend la patience et la persévérance : il y a près de dix-sept années les principales propositions de cet essai avaient déjà été présentées sous l'autorité du Professeur Malassis, alors Directeur général de l'enseignement et de la recherche. En quittant cette même charge, je regrette de ne pas les avoir fait suffisamment avancer, malgré tous mes efforts.

Que ce texte porte témoignage de ma profonde conviction du rôle fondamental de la filière de progrès, et tout particulièrement de l'enseignement supérieur agricole, au service du développement du secteur agro-alimentaire.

Bibliographie :

Rapport Mothe 1984

Rapport Poly 1990

Rapport Laffitte 1994

Rapport Demarne 1995

L. Malassis, Conférence à l'occasion du 50e anniversaire de l'UNIA 1997.