

Le Rhin supérieur : une région de la connaissance – Analyse comparée des systèmes éducatifs, de formation, d'enseignement supérieur et de recherche

Joachim Beck, Margot Bonnafous, Manuel Friesecke, Eric Jakob (dir.)

REGIO
BASILIENSIS



12. Dreiländerkongress
Bildung, Forschung und Innovation
Formation, Recherche et Innovation
12ème Congrès Tripartite



La présente publication est co-dirigée par l’Euro-Institut et la Regio Basiliensis à l’occasion du 12^{ème} congrès tripartite « Formation, Recherche et Innovation », le 2 décembre 2010 à Bâle. Elle paraît en langue française et allemande.

Les contributions rédigées en langue allemande ont été traduites vers le français.

Assistance rédactionnelle, choix ou élaboration des schémas :

Katharina Langner, Euro-Institut

Basel / Kehl, 2/12/2010

REGIO BASILIENSIS

Freie Strasse 84

Postfach

CH-4010 Basel

Fon +41 61 915 15 15

Fax +41 61 915 15 00

E-Mail: info@regbas.ch

www.regbas.ch

EURO-INSTITUT

Postfach 19 45

D-77679 Kehl

Tel. + 49 7851 7407-0

Fax + 49 7851 7407-33

E-Mail: euroinstitut@euroinstitut.org

www.euroinstitut.org

Sommaire

PREAMBULE	5
PREMIERE PARTIE : REGARDS CROISES SUR LES SYSTEMES EDUCATIFS EN ALLEMAGNE, EN SUISSE ET EN FRANCE – L’ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE	7
<i>Margot Bonnafous</i> Introduction	8
<i>Verena Bodenbender</i> Le système éducatif allemand dans le primaire et le secondaire.....	10
<i>Beat Wirz</i> Le système éducatif suisse dans le primaire et le secondaire.....	25
<i>Bernard Rollet</i> Le système éducatif français - l’enseignement primaire et secondaire	38
<i>Margot Bonnafous</i> Conclusions	53
DEUXIEME PARTIE : REGARDS CROISES SUR LES SYSTEMES DE L’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE EN ALLEMAGNE, EN SUISSE ET EN FRANCE	58
<i>Joachim Beck</i> Introduction	59
<i>Peter Nenniger / Axel Koch</i> La structure de l’enseignement supérieur en Allemagne	62
<i>Beat Münch</i> La structure de l’enseignement supérieur en Suisse.....	72
<i>Françoise Stoeffler-Kern / Jean-Alain Héraud</i> L’enseignement supérieur en France.....	79
<i>Denise Rüttinger / Dennis Nitsche</i> La recherche en Allemagne.....	88
<i>Beat Münch</i> La recherche en Suisse	96
<i>Jean-Alain Héraud</i> La recherche en France	103
<i>Rainer Füeg</i> Aspects économiques de la recherche et du développement dans la région du Rhin Supérieur	113
<i>Joachim Beck</i> Conclusions	126

**TROISIEME PARTIE : REGARDS CROISES SUR LA FORMATION CONTINUE
EN ALLEMAGNE, EN SUISSE ET EN FRANCE 133**

Margot Bonnafous

Introduction 134

Margot Bonnafous

La formation continue en Allemagne – le quatrième pilier du système éducatif..... 136

Veronika Lévesque / Béatrice Kunovits

La formation continue en Suisse 147

Anne Thevenet

La formation continue en France 155

Margot Bonnafous

Conclusion : La formation continue - regards croisés et perspectives 163

Annexes 167

Liste d’auteurs 172

Préambule

Avec la présence sur son territoire des universités de Strasbourg, Mulhouse, Karlsruhe, Fribourg et Bâle, de plus de 60 établissements d'enseignement supérieur et écoles supérieures ainsi que de nombreux instituts de recherche, l'espace du Rhin supérieur possède un énorme potentiel. Il existe dans le domaine de la formation, de la recherche et de l'innovation plus de 100 projets et dispositifs transfrontaliers, tels que des cursus bi- ou trinationaux ou des coopérations thématiques en matière d'enseignement et de recherche. La formation est une condition essentielle pour bâtir une société résolument tournée vers l'innovation. Dans le secteur des sciences et de l'enseignement supérieur, la région du Rhin supérieur se distingue par un très haut niveau de qualité dans une diversité exceptionnelle et compte, avec ses quelque 170 000 étudiants, 20 000 chercheurs, 167 instituts de recherche et ses nombreux salariés dans des domaines scientifiques très variés, parmi les régions d'Europe les plus performantes.

Les universités du Rhin supérieur se sont associées dès 1989 au sein de la confédération EUCOR. COLINGUA représente l'association des instituts de formation des maîtres du Rhin supérieur. Dans le cadre de l'initiative BIOVALLEY, des formes de coopération très diverses se sont développées entre des entreprises et des établissements d'enseignement supérieur liés aux biotechnologies. NEUREX est l'un des plus importants réseaux européens dans le domaine des neurosciences cliniques et appliquées. Des projets de pôles de compétitivité dans les secteurs des nanosciences, de l'énergie, des sciences de la nutrition, de l'agriculture, de la photonique, de la technologie de l'information et de la communication complètent la liste de projets de coopération cités en exemple.¹

Les territoires transfrontaliers confèrent au concept de cohésion territoriale une ampleur thématique plus grande que les territoires nationaux. En outre, les nombreux centres de transfert de technologies du Rhin supérieur garantissent un transfert de connaissances et de technologies national et international optimal. Enfin, le fait de concentrer la diversité dans un espace très restreint est propice à stimuler l'esprit inventif et le pouvoir d'innovation.

Cependant, l'instauration d'un échange permanent entre les différentes technopoles est un projet ambitieux qui nécessite la création d'un réseau transfrontalier regroupant l'ensemble des acteurs de l'espace du Rhin supérieur. Alors qu'à l'échelle des écoles supérieures,

¹ cf. la liste de projets figurant dans les documents relatifs au 12^{ème} Congrès Tripartite « Formation, Recherche et Innovation » ou sur www.congress2010.ch

l'enseignement et la recherche se mondialisent de plus en plus, le système scolaire obligatoire, la formation professionnelle et continue, l'innovation, etc. demeurent très largement marqués par les réglementations nationales. La recherche est majoritairement financée par des fonds non pas européens ou régionaux mais nationaux. Par conséquent, il faut que la coopération transfrontalière dans la région du Rhin supérieur trouve sa voie entre une tendance à la mondialisation et le lien omniprésent entre les acteurs de la formation, de la recherche et de l'innovation et les Etats. En outre, elle doit s'exercer dans des domaines dans lesquelles elle peut apporter une valeur ajoutée à l'ensemble de la région en servant un intérêt commun. La stratégie commune adoptée par la région métropolitaine trinationale du Rhin supérieur constitue à cet égard, pour la « région du savoir », un signal politique fort susceptible de provoquer un effet de levier. Mais cela ne suffit pas : il est indispensable de continuer à développer et à affiner cette stratégie, et de prévoir des instruments de financement adaptés. Afin de permettre au Rhin supérieur de se hisser au rang de région d'excellence, il convient de renforcer et d'améliorer de façon ciblée la coopération dans le domaine de la formation, de la recherche et de l'innovation.

Pour y parvenir, la condition essentielle est la transparence : Comment fonctionnent les systèmes éducatifs dans les trois pays ? Comment peut-on harmoniser les diplômes ? Qui finance la recherche et le développement dans les différents territoires ? Quelles sont les offres en matière de formation continue et d'apprentissage tout au long de la vie ? Comment favoriser le dialogue entre le monde économique et les écoles ? Quelle approche adopte-t-on pour mobiliser les forces novatrices de la région ? Comment mettre à profit la diversité culturelle de la région du Rhin supérieur ? Comment promouvoir une main d'œuvre qualifiée et encourager les talents, les attirer dans notre région et faire en sorte qu'ils y restent ? Toutes ces questions et d'autres encore seront abordées lors du 12^{ème} Congrès Tripartite « Formation, Recherche et Innovation » qui se tiendra le 2 décembre 2010 à Bâle. La présente publication bilingue a été réalisée à l'occasion de cette manifestation, en vue de clarifier les systèmes éducatifs et les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche des trois pays. Elle pourra servir de base de travail à l'élaboration de nouveaux projets transfrontaliers pour la région métropolitaine trinationale du Rhin supérieur.

Première partie

**Regards croisés sur les systèmes éducatifs
en Allemagne, en Suisse et en France –
l'enseignement primaire et secondaire**

Introduction

Lorsque l'on étudie le système éducatif d'un pays ou, dans notre cas précis, les systèmes d'un espace transfrontalier, on perçoit rapidement que l'école transmet tous les fondements nécessaires à l'enseignement futur et joue un rôle tout à fait déterminant dans la vie de chaque individu ainsi qu'au niveau de la société. En effet, outre la famille et la société, c'est particulièrement l'école qui pose les bases de la socialisation future de chacun, notamment en le préparant à la vie professionnelle. Du point de vue de la société dans sa globalité, un système scolaire efficient est également primordial, car aucun système ne peut se permettre de brader ses potentiels éducatifs. L'école a pour mission de transmettre le savoir, mais est aussi pour les enfants et les jeunes le lieu d'acquisition de compétences sociales et de promotion du développement personnel.

Le chapitre suivant de la présente publication examine les systèmes scolaires en Allemagne, en France et en Suisse. Afin de donner la possibilité au lecteur de comparer divers aspects de ces systèmes, les auteurs se sont attachés à suivre le même plan : leur exposé commence par le contexte politico-administratif de chaque pays et ses effets sur les caractéristiques structurelles du système scolaire. Sont présentés ensuite les acteurs et leurs diverses compétences. Les questions des organismes gestionnaires, de l'administration des écoles et de leur financement occupent évidemment ici une place de choix. Le troisième sous-chapitre aborde les caractéristiques fonctionnelles, à savoir l'organisation des processus pédagogiques dans les différents systèmes, et apporte des réponses à des questions très concrètes portant sur les caractéristiques de chaque système : quels types d'école existe-t-il dans chaque pays ? Qu'est-ce qui les différencie ? Comment l'année scolaire, les heures de classe et la durée des cours etc. sont-elles organisées ? Le quatrième et dernier sous-chapitre traite des défis actuels que les systèmes scolaires doivent relever et des réformes amorcées. La diversité des systèmes et des situations entraîne des exigences et projets de réforme différents d'un pays à l'autre, mais poursuivant tous un seul et même objectif : garantir les meilleures chances de formation possibles à tous les enfants et à tous les jeunes. Il apparaît donc très clairement qu'à l'aide de méthodes différentes, ces systèmes cherchent à atteindre le même objectif, celui de donner des possibilités de formation à tous, quel que soit leur environnement social et personnel.

Dans la région du Rhin supérieur, trois systèmes scolaires très différents coexistent dans un espace relativement restreint. Cette situation peut certes apporter son lot de difficultés dans le cadre de programmes d'échange scolaire et d'autres formes de collaboration, mais elle

est également synonyme de nombreux avantages. Sur une petite zone géographique, nous disposons d'une grande variété d'informations et d'expériences pouvant contribuer à la découverte de nouveaux potentiels et à la remise en question de ses propres possibilités d'organisation.

L'étude comparative des systèmes scolaires en Allemagne, en France et en Suisse a pour but d'informer de façon concise et exhaustive aussi bien les professionnels que toute autre personne susceptible d'être intéressée par le sujet, de renforcer la compréhension mutuelle des cultures d'éducation et de susciter des réflexions sur les possibilités d'organisation futures. L'idée « d'apprendre les uns des autres » est à la fois l'une des bases et l'une des forces de la coopération transfrontalière. Les présentations des trois systèmes scolaires que nous vous proposons ici doivent permettre d'activer ce potentiel, dans la mesure où elles donnent des réponses aux questions les plus fréquemment posées quant à la structure, à l'organisation et aux projets de réforme des trois systèmes.

Le système éducatif allemand dans le primaire et le secondaire

Le présent chapitre est consacré au système éducatif de la République fédérale d'Allemagne. En premier lieu, un certain nombre de principes généraux du système politico-administratif en matière de « politique éducative » seront décrits. Ensuite, il sera procédé à la présentation des acteurs majeurs du système avant d'exposer les caractéristiques fonctionnelles du système scolaire. La fin du chapitre est consacrée aux débats actuels sur le système éducatif. Le système des niveaux primaire et secondaire est traité de manière plus approfondie et le système élémentaire est brièvement évoqué. La formation professionnelle, en revanche, n'est pas abordée.

Il peut difficilement être question d'un « système éducatif allemand », puisqu'il serait plus adéquat de parler, au pluriel, des « systèmes éducatifs allemands », dans la mesure où la responsabilité en matière d'éducation se trouve entre les mains des Länder. Voilà pourquoi certains exemples provenant du Bade-Wurtemberg et de Rhénanie-Palatinat sont utilisés pour souligner les différences et les points communs dans les systèmes scolaires, sans systématiquement les comparer. Le choix de ces deux *Länder* s'explique par le fait que la présente publication fait référence à la région du Rhin Supérieur.

1. Le système politico-administratif et ses implications sur l'organisation générale du système

La Loi fondamentale (LF) entérine l'ordre fédéral traditionnel en vigueur avant la Deuxième Guerre mondiale dans les domaines de l'éducation, des sciences et de la culture. En Allemagne, la souveraineté culturelle, la responsabilité primaire pour la législation et l'administration dans le domaine de l'éducation, incombent aux Länder. En tant qu'élément de la séparation des pouvoirs, le fédéralisme doit jouer le rôle de garant de la diversité, du respect des lois de la concurrence et de la proximité aux citoyens (Laufer/Münch 1997:24). Il en résulte un certain nombre de défis en matière d'éducation scolaire. C'est ainsi que la reconnaissance des diplômes doit être assurée par tous les Länder fédéraux, pour éviter toutes restrictions potentielles à la mobilité à l'intérieur des frontières allemandes. La Loi fondamentale allemande contient quelques principes devant être inclus dans la loi scolaire : art. 3 al. 1 de la Loi Fondamentale (égalité devant la loi), art. 4 de la Loi fondamentale (liberté de croyance, de conscience et de profession de foi), art. 5 al. 3 de la Loi fondamentale (liberté des arts, des sciences, de la recherche et de l'enseignement), art. 6 al. 2 de la Loi fondamentale (droit parental), art. 7 al. 1 de la Loi

fondamentale (« L'ensemble du système éducatif est placé sous le contrôle de l'État ») et art. 12 al. 1 de la Loi fondamentale (liberté du choix de la profession et du choix de l'établissement de formation).²

Les Länder sont compétents pour la grande majorité des lois et de l'administration dans le domaine de l'éducation. Ceci vaut en particulier pour le système scolaire, l'enseignement supérieur et le domaine de la formation continue. L'embauche, la rémunération et le régime de retraite du personnel enseignant sont également des tâches qui incombent aux Länder. Pour permettre la mobilité au sein des frontières allemandes (sur le plan professionnel et privé), les Länder coopèrent depuis 1948 au sein de la Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles (KMK) et s'efforcent d'instaurer le degré requis de bases communes et de comparabilité. Cette Conférence réunit les ministres ou les sénateurs des Länder en charge de l'éducation et de la formation, de l'enseignement supérieur et de la recherche ainsi que des affaires culturelles. Selon le thème abordé, les décisions sont prises à l'unanimité ou à la majorité qualifiée. Aussi longtemps qu'elles n'ont pas été mises en œuvre dans la législation du Land, les décisions ne sont que de simples recommandations. Le ministre compétent a toutefois l'obligation politique de s'engager en faveur de la mise en œuvre dans la législation de son Land. Les parlements des Länder sont par conséquent également impliqués.

Depuis 1999, les Länder réunis au sein de la Conférence KMK réalisent des efforts accrus pour définir des standards communs ; de sorte que quasiment plus aucune règle officielle n'est adoptée. Dans la foulée de la réforme des structures fédérales, en 2006, la Conférence KMK a mis au point un contrôle du système éducatif en quatre parties :

1. Participation aux études internationales sur les performances scolaires
2. Contrôle central des standards éducatifs dans le cadre d'une comparaison entre Länder
3. Travaux comparatifs
4. Compte-rendu commun sur les systèmes éducatifs entre l'État fédéral et les Länder.

Ce contrôle du système éducatif est ancré dans la Loi fondamentale par le nouvel article 91b al. 2 (« Sur la base d'accords destinés à déterminer les performances du système éducatif dans le contexte d'une comparaison internationale, l'État fédéral et les Länder peuvent coopérer dans le cadre de la rédaction de rapports correspondants et l'émission de

² Par ailleurs, depuis la réforme du fédéralisme réalisée en 2006, la Loi fondamentale prévoit davantage de tâches communes dans le cadre de la politique de l'éducation, qui sont mentionnées dans l'art. 91b al. 1, ce sont toutefois avant tout l'enseignement supérieur et les instituts de recherche qui sont concernés.

recommandations »).³ En vertu de cet article, les tâches communes sont assujetties à la coopération volontaire entre l'État fédéral et les Länder. (Laufer/Münch 1997:200).

2. Acteurs et compétences (organismes en charge des établissements scolaires, de l'administration et du financement)

Le système éducatif est ancré dans l'article 11 de la constitution du Land de Bade-Wurtemberg ainsi que dans l'article 27 de la constitution du Land de Rhénanie-Palatinat. En vertu de la Loi fondamentale et des constitutions des différents Länder, l'ensemble du système éducatif est placé sous le contrôle de l'État. Onze Länder disposent d'un ministère de l'Éducation et des Affaires culturelles d'un ministère des Sciences et il en est de même pour le Bade-Wurtemberg. Dans les autres Länder, les tâches sont regroupées au sein d'un seul ministère. Le ministère compétent en Rhénanie-Palatinat est celui de l'Éducation, des Sciences, de la Jeunesse et des Affaires culturelles. Le système scolaire et l'enseignement supérieur d'un Land, entre autres, se trouve sous le contrôle d'un ministère, voire de plusieurs. Les directives pour la politique y sont élaborées et les dispositions législatives et administratives promulguées. Les ministères des Länder assument donc la responsabilité de l'enseignement alors qu'en règle générale le financement relève de la compétence des communes ou districts (Kreise) (Heinrich 2007:46). Par ailleurs, il existe des établissements scolaires relevant d'organismes privés, comme par exemple les écoles alternatives ou les écoles religieuses.

Contrôle et administration des établissements scolaires

En règle générale, les ministères des Länder sont les autorités compétentes en termes de supervision et d'administration des établissements scolaires. Le système administratif scolaire peut – selon la superficie du Land – être organisé sur un niveau (celui du seul ministère compétent), sur deux niveaux (ministère et inspection académique) ou encore sur trois niveaux (ministère, autorité administrative, inspection académique). Dans le Bade-Wurtemberg, l'inspection scolaire est structurée sur trois niveaux : l'autorité suprême chargée de l'inspection scolaire est représentée par le ministère de la Jeunesse, des Affaires culturelles et des Sports, les autorités supérieures chargées de l'inspection scolaire étant représentées par les quatre gouvernements des Länder⁴, les autorités subordonnées

³ Initialement, dans le cadre de la réforme du fédéralisme, les Länder avaient l'intention d'abolir les tâches communes dans ce domaine et de mettre en place « les bases communes nécessaires à l'auto-coordination des Länder » (Richter 2005:44). L'État fédéral, en revanche, exigeait des mesures de planification commune de l'éducation. Les Länder ont réussi à s'y opposer, de sorte que les standards éducatifs prévus à l'échelle suprarégionale ont été déterminés au sein de la Conférence KMK (Richter 2005:55).

⁴ Dans le Bade-Wurtemberg, les quatre inspections académiques supérieures qui faisaient jusqu'à présent fonction d'autorité intermédiaire ont été rattachées aux gouvernements des Länder en 2005.

chargées de l'inspection scolaire étant les inspections académiques. En Rhénanie-Palatinat, cette mission est répartie entre le ministère en tant qu'instance supérieure d'inspection scolaire et la direction du contrôle et des services *Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion*⁵.

La planification et l'organisation du système éducatif relèvent de la compétence des ministères et des autorités qui leur sont subordonnés. Font partie de leurs attributions la définition des types d'établissements scolaires, du contenu pédagogique des filières de formation et des objectifs pédagogiques. Les objectifs éducatifs sont définis dans la loi scolaire et sont concrètement mis en œuvre par les programmes de formation et d'enseignement.

Les livres scolaires, en tant qu'aide à la réalisation des programmes d'enseignement doivent avoir été approuvés par le ministère avant d'être utilisés.

L'inspection scolaire comprend le contrôle exercé pour s'assurer de la légalité des actes effectués, le contrôle de l'opportunité des actes ainsi que le contrôle hiérarchique. Le contrôle de la légalité comprend le contrôle exercé par l'administration quant à la légitimité des questions externes concernant les établissements scolaires, comme la construction et la conservation de bâtiments scolaires ainsi que l'achat et la mise à disposition de livres scolaires et autre matériel pédagogique ; en règle générale cette tâche est assumée par les communes en tant qu'organismes en charge des établissements scolaires.

Le contrôle de l'opportunité et le contrôle hiérarchique varient en fonction du Land. En Rhénanie-Palatinat, il relève, pour tous les types d'établissements scolaires, de la compétence de la direction du contrôle et des services. Dans le Bade-Wurtemberg, il est exercé par les inspections académiques au niveau des écoles primaires (Grundschulen), des écoles secondaires générales (Hauptschulen), des écoles secondaires techniques spécialisées (Werkrealschulen), des collèges d'enseignement général (Realschulen), des écoles spécialisées (Sonderschulen), sinon il est du ressort de l'autorité académique suprême, tout en sachant que celle-ci peut déléguer par voie d'ordonnance cette fonction à des autorités administratives subordonnées. Leur influence se fait de plus en plus par le biais de l'approbation de programmes scolaires et la mise au point d'objectifs pédagogiques avec chaque établissement scolaire, voire avec la direction de cet établissement. Celle-ci se voit imposer des limites du fait de la responsabilité pédagogique autonome de l'école et de la responsabilité pédagogique des enseignantes et enseignants.

Administration générale et financement

⁵ Celle-ci dispose d'un bureau central à Trèves et de deux annexes, à Coblenche et à Neustadt an der Weinstraße.

Dans le Bade-Wurtemberg, en vertu de l'article 28 de la loi scolaire, les communes sont les organismes en charge des écoles primaires, des écoles secondaires générales, des écoles secondaires techniques spécialisées, des collèges d'enseignement général, des lycées et des écoles spécialisées ; dans certains cas de figure, les districts (Kreise) peuvent être les organismes en charge des collèges d'enseignement général, des lycées et des écoles spécialisées. Par ailleurs, certains types d'établissement scolaire peuvent également être directement placés sous le contrôle du Land. En Rhénanie-Palatinat, l'article 72 de la loi scolaire stipule que : « le Land, les communes et communautés de communes collaborent à la construction, à l'entretien et au développement des établissements scolaires publics, en conformité avec cette loi. La participation des communes et communautés de communes fait partie des obligations de l'auto-administration ». Les Länder prennent en tout cas à leur charge les frais afférents au corps enseignant, les communes ou districts assumant les autres frais en matière de personnel et de matériel.

Administration et organisation de l'établissement scolaire

Le directeur d'école⁶ est en charge de la mission d'éducation et de formation d'un établissement scolaire ; il administre et dirige l'école dans laquelle il exerce par ailleurs la fonction d'enseignant. Il travaille en étroite collaboration avec le Conseil regroupant l'ensemble des enseignants d'établissements scolaires dont il est le président et le Conseil de l'établissement scolaire. Dans le cadre de sa mission de contrôle de l'opportunité et de contrôle hiérarchique, il est habilité à donner des consignes aux enseignantes et enseignants ainsi qu'à tout autre membre du personnel de l'établissement scolaire.

Le directeur d'école veille au respect de la scolarité obligatoire et à la réalisation des programmes d'éducation et d'enseignement. Il adopte le programme scolaire, le met en œuvre et procède à son évaluation. Il effectue des visites lors des cours, coordonne l'attribution de notes et représente l'établissement scolaire à l'extérieur. Il est également chargé de surveiller le site et les bâtiments de l'établissement scolaire.

Dans le cadre des conférences d'enseignants, les enseignants apportent leur contribution au développement de l'établissement scolaire et décident des questions se rapportant à l'enseignement et à l'éducation. Ils peuvent se réunir en conférence plénière ou en conférence partielle. Le vote de la conférence engage l'ensemble des participants. La conférence de l'école (Schulkonferenz) est un autre organe qui regroupe le corps

⁶ Il peut bien entendu s'agir d'une directrice d'école ; il a été renoncé à la forme féminine dans ce paragraphe pour des raisons de lisibilité du texte.

enseignant, les délégués des élèves, les parents ainsi que des partenaires de coopération extérieurs à l'école. Les compétences de cette conférence divergent selon le Land.

3. Fonctionnement

Depuis le plan de structuration pour le système éducatif publié en 1970 par le Conseil allemand sur l'éducation, l'Allemagne a adopté le principe des niveaux. Celui-ci s'articule de la façon suivante :⁷

1. Niveau d'enseignement élémentaire⁸ (*Elementarbereichbereich*)

Ce niveau est dédié aux enfants âgés de quelques mois jusqu'à leur scolarisation obligatoire. Il comprend les haltes-garderies et les jardins d'enfants. Pour les enfants en âge d'être scolarisés mais qui ne peuvent l'être, il existe des institutions spécialisées (jardins d'enfants scolaires, classes préscolaires). Il est important de souligner que les institutions pour les enfants de cet âge ne sont **pas** rattachées au système éducatif. Depuis 2004, il existe un cadre commun pour l'éducation précoce dans les jardins d'enfants qui a été adopté par la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des affaires culturelles et la Conférence des ministres de la Jeunesse.

2. Niveau d'enseignement primaire

La scolarité obligatoire à temps plein commence à partir de six ans et s'étend – selon le Land concerné – sur une durée de neuf à dix ans.⁹ Dans un premier temps, tous les enfants fréquentent une école primaire (*Grundschule*) qui, selon le Land en question, va des classes de 1^{ère} à 4^{ème} ou de 1^{ère} à 6^{ème}.

3. Niveau d'enseignement secondaire I¹⁰

Le niveau d'enseignement secondaire I succède au niveau d'enseignement primaire. Les 5^{ème} et 6^{ème} classes sont qualifiées de phases d'orientation et, dans certains Länder, font partie du niveau d'enseignement primaire, dans d'autres du secondaire I (Rösner 1999:11). Dans les deux Länder considérés dans cette étude, la phase d'orientation fait partie du niveau enseignement secondaire I. La réglementation des divers types d'écoles secondaires varie selon les Länder. Le vote de l'école primaire, associé à la consultation extensive des parents, représente le critère décisif pour le passage de l'enfant à l'école d'enseignement secondaire. Il existe cependant

⁷ Cf. aussi l'art. 4 al. 2 de la loi scolaire du Bade-Wurtemberg et l'art. 9 al. 5 et 6 de la loi scolaire de Rhénanie-Palatinat.

⁸ N.d.T. : à ne pas confondre avec l'école élémentaire en France

⁹ À Berlin, dans le Brandebourg et à Brême, la scolarité obligatoire s'étend sur dix ans.

¹⁰ N.d.T. : correspond au collège

là aussi des différences entre les Länder. Dans certains d'entre eux, les parents ont le droit de passer outre le vote des enseignants, alors que ce n'est pas le cas ailleurs.

4. Niveau d'enseignement secondaire II¹¹

La scolarité obligatoire à temps partiel demeure pour le niveau enseignement secondaire II. Cette obligation d'instruction à temps partiel est remplie par la fréquentation, soit d'un lycée général ou technologique (Gymnasium), soit d'une école professionnelle en alternance (Berufsschule) ou d'une école professionnelle à plein temps (Berufsfachschule) ou d'un lycée professionnel (Fachoberschule). La scolarité obligatoire à temps partiel s'étend en règle générale sur une durée de trois ans ou sur le temps requis pour acquérir une formation débouchant sur une profession reconnue. Dans certains Länder, les jeunes qui ne fréquentent pas d'école secondaire d'enseignement générale et ne suivent pas une formation dans le cadre d'un apprentissage, sont tenus de suivre une scolarité obligatoire à temps plein prolongée dans le système de formation professionnelle.

« Le système éducatif est structuré en types d'écoles et niveaux scolaires » comme le stipule l'article 9 al. 1 de la loi scolaire du Land de Rhénanie-Palatinat. L'alinéa 3 cite les types d'écoles suivants : l'école primaire (Grundschule), le collège d'enseignement général étendu (Realschule plus), le lycée (Gymnasium), l'école générale intégrée (Gesamtschule), l'école professionnelle en alternance (Berufsschule), les cours du soir (Abendgymnasium), les structures de préparation au diplôme d'accès aux études supérieures (Kolleg), l'école pour enfants présentant des difficultés d'apprentissage (Förderschule).

L'article 4 al. 1 de la loi scolaire du Bade-Wurtemberg recense parmi les différents types d'écoles, l'école primaire (Grundschule), l'école secondaire générale (Hauptschule) et l'école secondaire technique spécialisée (Werkrealschule), le collège d'enseignement général (Realschule), le lycée (Gymnasium), les structures de préparation au diplôme d'accès aux études supérieures (Kolleg), l'école professionnelle en alternance (Berufsschule), l'école professionnelle à plein temps (Berufsfachschule), les structures de préparation au diplôme d'accès aux études supérieures professionnelles (Berufskolleg), le lycée professionnel (Berufsoberschule), l'école technique (Fachschule) et l'école spéciale (Sonderschule).¹² Le principe des niveaux scolaires est entériné dans l'alinéa 2.

Niveau d'enseignement primaire

¹¹ N.d.T. : correspond au lycée

¹² D'ailleurs, il existe en Bade-Wurtemberg trois écoles intégrées qui sont énumérées dans les dispositions finales de la loi scolaire. Le fait qu'elles ne figurent pas sur la liste des autres types d'école souligne le caractère d'exception de ces trois écoles dans le système scolaire du Bade-Wurtemberg.

Dans les deux Länder, tous les enfants âgés entre six et dix ans fréquentent l'école primaire (Grundschule). L'enseignement s'effectue en règle générale dans des classes réparties par tranches d'âge.¹³ Dans les deux premières, les cours sont, dans la plupart des cas, donnés par un enseignant unique, le maître ou la maîtresse, cette dernière se retrouvant plus fréquemment dans les écoles primaires. Le fait de n'avoir à se concentrer que sur une seule personne de référence doit permettre aux enfants d'aborder l'école plus facilement. A partir de la 3^{ème} classe, des enseignantes ou enseignants spécialisé(e)s interviennent de plus en plus afin de préparer les enfants au passage dans le secondaire.

Entre 20 et 22 heures de cours sont données en première année et jusqu'à 27 heures en quatrième année. Les horaires des cours pour le niveau primaire vont de 7h30 à 13h30, en sachant qu'en première année, les cours ne débutent que rarement aussi tôt. L'école sur une demi-journée est la forme d'enseignement traditionnelle en Allemagne. Dans certains cas, les heures d'ouverture des écoles s'étendent au-delà des heures de cours (par ex. de 7h00 à 14h).

L'objectif de l'école primaire est de permettre aux écolières et écoliers de passer de la forme ludique de l'enseignement, qui est le propre du niveau élémentaire, à une forme plus systématique de l'enseignement scolaire. Il s'agit de leur transmettre les bases d'une éducation supérieure et d'un apprentissage qui durera toute une vie. Les matières enseignées sont l'allemand, les mathématiques, l'éveil, l'art, la musique, le sport, la religion et l'initiation à une langue étrangère.¹⁴ L'évolution de leurs connaissances est observée en continu et à partir de la 2^{ème} classe, les enfants reçoivent pour la première fois, outre le compte-rendu, des notes avec leur attestation de fin de semestre. Les parents ne peuvent pas choisir librement l'école que leur enfant fréquentera étant donné qu'en règle générale il devra fréquenter l'école primaire locale, voire l'école primaire qui leur est assignée en raison de leur lieu de résidence. Des dérogations peuvent toutefois être obtenues.

L'autorité scolaire suprême fixe le besoin en matière de structures d'enseignement à l'aide d'un programme de développement scolaire. Les communes, districts et villes autonomes en tant qu'organes en charge des écoles primaires publiques sont tenus de garantir une offre équilibrée en matière d'éducation. En 2005, sur l'ensemble du territoire allemand, on recensait 16.814 écoles primaires avec 159.559 enseignantes et enseignants fréquentées par 3.176.478 filles et garçons en écoles publiques ; 567 établissements placés sous le contrôle

¹³ Il y a par ailleurs la possibilité d'un enseignement où les tranches d'âge sont mélangées.

¹⁴ Celle-ci a sa propre didactique à l'école primaire. Outre une forme de travail et d'enseignement ludique, cette approche s'articule étroitement avec le contenu et la méthode d'enseignement des autres matières, donnant priorité à l'expression orale et renonçant à noter la performance. En règle générale, la première langue étrangère est l'anglais, c'est également le cas en Bade-Wurtemberg et Rhénanie-Palatinat ; les écoles du Rhin supérieur font exception à cette règle puisque la première langue étrangère enseignée est le français.

d'une institution privée étaient fréquentés par 62.440 filles et garçons (2%) (Eurybase 2006/2007:83).

Niveau d'enseignement secondaire I

Traditionnellement la majorité des Länder recensait parmi les écoles secondaires, l'école secondaire générale (Hauptschule), issue de l'école populaire (Volksschule), le collège d'enseignement général (Realschule), le lycée (Gymnasium) et l'école générale intégrée (Gesamtschule). Entre-temps, il existe, dans plusieurs Länder, à titre de remplacement ou de complément, des écoles qui rassemblent sous diverses désignations les écoles secondaires générales et les collèges d'enseignement général.¹⁵ De plus, il existe divers types d'écoles professionnelles.¹⁶

En 2006, la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles (KMK) a défini les principes communs pour l'aménagement du système de l'enseignement secondaire I dans le cadre des accords sur les types d'établissements scolaires et les filières. Les matières à enseigner y sont regroupées en trois domaines :

- domaine langues/littérature/art (allemand, langues étrangères, art, musique)
- domaine des sciences sociales (histoire, géographie, philosophie, sociologie, économie)
- domaine des mathématiques et des sciences naturelles

Chacun de ces domaines doit être suivi en continu par tous les élèves, l'instruction religieuse venant s'y ajouter dans la plupart des Länder. L'allemand, la/les langue(s) étrangère(s), les mathématiques et le sport sont des matières obligatoires dans toutes les filières. En 2003 et 2004, la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles (KMK) a adopté des standards d'enseignements pour le diplôme de fin de scolarité de l'École secondaire générale et pour l'équivalent du brevet des collèges. L'enseignement d'une langue étrangère est prévu dans toutes les écoles à partir de la 5^{ème} classe.

Tâches des différentes formes d'établissements scolaires :

¹⁵ Ces désignations sont par exemple : Mittelschule, Regelschule, Sekundarschule, Oberschule, Integrierte Haupt-/Realschule, Verbundene oder Zusammengefasste Haupt-/Realschule, Regionale Schule, Erweiterte Realschule.

¹⁶ Pendant longtemps, l'école populaire et l'école professionnelle en alternance ne faisaient pas partie du niveau secondaire, qui ne comprenait que les collèges d'enseignement général et les lycées. Aujourd'hui sont regroupés sous cette désignation tous les établissements scolaires à partir de la 5^{ème} classe, voire à partir de la 7^{ème} classe dans les Länder où la durée de fréquentation de l'école primaire est de six ans.

L'École secondaire générale (*Hauptschule*) dispense un enseignement général de base et s'étend de la 5^{ème} à la 9^{ème} classe. Des disciplines particulières peuvent y être enseignées, telles que l'apprentissage professionnel ainsi que certaines matières orientées vers une profession, les élèves apprennent en règle générale une langue étrangère. La fréquentation de l'école s'achève après la 9^{ème} classe avec le diplôme de fin de scolarité (*Hauptschulabschluss*). Dans de nombreux Länder, il est possible d'y adjoindre une dixième année de scolarité qui permet d'obtenir l'équivalent du brevet des collèges.¹⁷ En Rhénanie-Palatinat, l'école secondaire générale en tant que telle a été abolie en 2008. Elle subsiste toutefois sous sa propre forme dans le cadre d'une école générale intégrée (*Gesamtschule*) ou lorsqu'elle est prise en charge par un organisme non public.

En Bade-Wurtemberg, les *écoles secondaires techniques spécialisées (Werkrealschulen)* vont être introduites en 2010/11 en tant que nouvelle forme d'école. Ce concept désigne les écoles qui « dispensent un enseignement de base et un enseignement général étendu » (art. 6 de la loi scolaire du Bade-Wurtemberg) sur une période de six ans avec au moins deux classes, faisant suite à l'école primaire. La neuvième année de scolarité s'achève par le certificat de fin de l'enseignement général puis après une année de scolarité supplémentaire pendant laquelle les élèves fréquentent en partie des écoles professionnelles en alternance, les élèves passent l'équivalent du brevet des collèges (*Mittlere Reife*). Plusieurs écoles peuvent se regrouper pour former une école secondaire technique spécialisée. Les écoles avec une seule classe accomplissant la même tâche continuent à être qualifiées d'écoles secondaires générales.

Le *Collège d'enseignement général (Realschule)* – en Rhénanie-Palatinat *Collège d'enseignement général étendu (Realschule plus)* – dispense un enseignement général plus complet et va de la 5^{ème} à la 10^{ème} classe ou de la 7^{ème} à la 10^{ème}. À partir de la 7^{ème} classe, il faut choisir une option obligatoire, comme par exemple une deuxième langue étrangère ou une matière orientée vers une profession. L'école se termine après la classe 10 par l'obtention de l'équivalent du brevet des collèges (Bade-Wurtemberg) ou d'un certificat de fin d'études secondaires I (Rhénanie-Palatinat)¹⁸.

Au *lycée (Gymnasium)*, au niveau de l'enseignement secondaire I, deux voire trois langues étrangères sont enseignées, selon le choix des élèves. Ces élèves peuvent en règle générale,

¹⁷ Les Länder de Brandebourg, de Brême, de Mecklembourg-Poméranie occidentale, de la Sarre, de Saxe, de Saxe-Anhalt et de Thuringe n'ont pas d'école secondaire d'enseignement général. Le certificat de fin de scolarité peut être acquis dans les écoles intermédiaires « *Mittelschulen* » citées dans la note de pied de page 7. Le Schleswig-Holstein envisage également la fusion des écoles secondaires d'enseignement général avec les collèges d'enseignement général d'ici à 2010.

¹⁸ Ce certificat donne accès à des filières orientées vers la formation professionnelle et vers les études supérieures mais permet également d'accéder au cycle supérieur de l'enseignement secondaire.

et selon le profil de l'école, choisir entre des matières scientifiques, les langues ou les disciplines artistiques. Le nombre d'heures de cours dans les matières principales dépend des options choisies. En règle générale, le lycée aboutit à l'octroi d'un certificat d'accès aux études supérieures (allgemeine Hochschulreife).

Avec l'*École générale intégrée (integrierte Gesamtschule)*, la Rhénanie-Palatinat présente encore un autre type d'école d'enseignement secondaire. Elle aboutit au certificat de fin d'études secondaires I. L'enseignement est donné en grande partie en associant des classes de différents niveaux, tout en sachant qu'il est possible de faire une différence en interne ou de séparer les élèves d'après les cours, en fonction de leurs performances.

Dans la mesure où il n'y a pas de carte scolaire pour les écoles de l'enseignement secondaire les parents sont en principe libres de choisir l'école qui leur convient.

Niveau secondaire II

La majorité des élèves du niveau secondaire II choisit des filières orientées sur une profession. En 2005, elle représentait tout juste 60% des élèves quittant l'école à la fin de ce cycle. Les 40% restant fréquentent une *gymnasiale Oberstufe*¹⁹ (dans un lycée général, une école générale intégrée ou un lycée technologique) et obtiennent ainsi le certificat de fins d'études (Abitur²⁰). Ce diplôme permet non seulement d'opter pour une filière qui mène à une formation professionnelle mais également de commencer des études universitaires.²¹ Dans le cadre de l'enseignement dispensé au lycée général, l'école générale intégrée ou au lycée technologique (gymnasiale Oberstufe), les élèves peuvent se spécialiser sur certaines matières, tout en sachant qu'en règle générale il faut impérativement choisir deux des trois matières suivantes pour le baccalauréat, à savoir l'allemand, les mathématiques et une langue étrangère. L'enseignement n'est plus dispensé dans le contexte d'une classe, mais d'après les matières obligatoires et celles prise en option, ce qui permet de mettre l'accent sur les choix individuels.

4. Défis et réformes

La controverse suscitée par l'étude PISA a connue une ampleur bien plus importante en Allemagne que dans de nombreux pays voisins. En effet, elle a révélé qu'en Allemagne, l'origine sociale d'un enfant a un impact beaucoup plus important sur ses opportunités en

¹⁹ N.d.T. : correspond au lycée général et technologique

²⁰ N.d.T. : correspond au baccalauréat

²¹ En Bade-Wurtemberg et en Rhénanie-Palatinat, les écoles professionnelles délivrent également un certificat d'accès aux études professionnelles (Fachhochschulreife) ou un diplôme spécialisé d'accès aux études professionnelles supérieures. Ces diplômes permettent l'accès aux études supérieures mais non aux universités. Lors du choix de la discipline il peut en outre y avoir des restrictions.

termes d'éducation que dans d'autres pays. Les mesures prises pour contrecarrer cet effet sont en place dès le cycle élémentaire. Les programmes de stimulation du langage au niveau préscolaire pour tous les enfants à partir de 3 ans en constituent d'ailleurs un exemple. Dans tous les Länder, des programmes éducatifs ont été développés pour le cycle préscolaire et sont déjà partiellement mis en œuvre. L'accent est souvent mis sur l'étroite collaboration entre les institutions préscolaires et écoles primaires. Dans l'année qui précède l'entrée à l'école, le Land de Rhénanie-Palatinat n'exige aucune contribution de la part des parents pour le jardin d'enfants (art. 13 al. 3 de la loi du Land pour l'encouragement précoce).²² Il s'agit là d'une exception. Par cette initiative, le gouvernement du Land vise à inciter tous les parents à inscrire leurs enfants au jardin d'enfants afin de leur permettre un épanouissement précoce. Le Land de Rhénanie-Palatinat a également le devoir de constater le besoin de stimulation du langage pour chaque enfant avant son entrée à l'école, ce qui toutefois peut être remplacé par un justificatif attestant que l'enfant a fréquenté le jardin d'enfant un an avant le début de sa scolarité.

Le développement de la garde des enfants âgés de moins de 3 ans est également renforcé sur tout le territoire allemand et l'offre dans ce domaine doit correspondre au besoin des parents et enfants à l'horizon 2010. Des concepts pédagogiques doivent également être développés pour ces institutions.

La mise en place et l'extension d'écoles proposant un enseignement sur une journée entière correspondant aux besoins représentent un autre défi actuel. Cette réforme est elle aussi, du moins partiellement, une réaction à des études comparatives internationales. Dans le cadre de ce projet, les Länder bénéficient de l'assistance du gouvernement fédéral (essentiellement par le programme d'investissement « Zukunft Bildung und Betreuung » « Futur Éducation et Accueil »). Le passage de l'école de demi-journée à l'école à plein temps est justifié aussi bien par des raisons qualitatives que par la recherche d'une meilleure conciliation de la vie de famille et la vie professionnelle et l'amélioration des chances pour tous les enfants. Il représente une nouveauté dans tous les Länder : en 2005 seulement 9,9% de tous les élèves fréquentaient des écoles à plein temps, dont bon nombre étaient à la charge d'organismes privés.

En Rhénanie-Palatinat, l'offre d'enseignement à temps plein a été étendue à plus de 500 écoles. Elles garantissent une prise en charge des enfants de 8h à 16h, les après-midi étant

²² La recommandation de la ville de Fribourg concernant la contribution des parents aux jardins d'enfants de cette ville était pour l'année 2009 s'élevait à 105 euros par mois pour une place d'une demi-journée et à 185 euros pour une place à la journée. Pour la prise en charge d'enfants âgés de moins de trois ans, le montant de cette contribution doit représenter au moins le double de ce montant.

consacrés à quatre modules : sujets orientés vers les cours (y compris surveillance des devoirs à faire), projets thématiques, encouragement, organisation des loisirs. D'autre part il existe des écoles à plein temps qui sont libres d'accès, où les après-midi sont consacrés à des unités d'études et des écoles à temps plein obligatoires (<http://www.ganztagsschule.rlp.de>).

Un point critique du système éducatif allemand, notamment souligné par l'étude PISA est la répartition des enfants dans différentes écoles secondaires tout de suite après la quatrième classe. À Berlin, l'école primaire s'étend au-delà de la sixième classe. La réforme du cycle élémentaire n'est cependant à l'ordre du jour ni en Rhénanie-Palatinat, ni au Bade-Wurtemberg.

En revanche, au cours des dernières années, les écoles secondaires ont été réformées dans un bon nombre de Länder. En comparaison avec les années 1970, les collèges d'enseignement général (Realschule) et les lycées (Gymnasium) ont vu tripler le nombre de leurs élèves alors que les écoles secondaires générales (Hauptschule) ont de plus en plus de mal à trouver des élèves. Le ratio de passage de l'école primaire (Grundschule) à l'école secondaire générale (Hauptschule) qui, en 1950 était encore supérieur à 80% a commencé à baisser à tel point que l'école secondaire générale a perdu deux tiers de ses élèves entre 1965 et 1985. Un bon nombre d'écoles secondaires générales ne peuvent plus aujourd'hui avoir de 5^{ème} classe, et ce en particulier dans les Länder qui proposent des écoles générales intégrées (Gesamtschulen) comme alternatives. C'est pourquoi certaines écoles dispensent un enseignement qui regroupe plusieurs tranches d'âges pour les 5^{ème} et 6^{ème} classes ou collaborent avec d'autres écoles. L'école secondaire technique spécialisée (Werkrealschule) mentionnée précédemment (en Bade-Wurtemberg), ou l'abolition de l'école secondaire générale et la mise en place d'un collège d'enseignement général étendu (Realschule plus) (en Rhénanie-Palatinat) sont des réactions à ce recul du nombre d'élèves.

Dans presque tous les Länder une réforme du lycée (Gymnasium) a également eu lieu au cours des dernières années. Désormais, le baccalauréat est en règle générale obtenu au bout de huit années d'études secondaires au lieu de neuf. En Bade-Wurtemberg, le cycle supérieur de l'enseignement secondaire au lycée (gymnasiale Oberstufe) comprend depuis peu la 10^{ème} à la 12^{ème} classe. Il existe toutefois des exceptions pour le cycle supérieur dans les lycées technologiques qui continuent à accueillir les 11^{ème} à 13^{ème} classes.²³ Le Land de Rhénanie-Palatinat comprend des lycées s'étendant sur huit ans aussi bien que neuf ans, le cycle supérieur dans les lycées s'étendant sur huit ans étant représenté par les 11^{ème} et 12^{ème}

²³ Ceci s'applique également au cycle supérieur de l'enseignement secondaire des trois écoles générales intégrées (Gesamtschulen).

classes, et dans ceux s'étendant sur neuf ans par les 11^{ème} à 13^{ème} classes.²⁴ La réforme autour du « G8 » (lycée sur huit ans de scolarité) est cependant fortement critiquée avant tout par les parents. Le nouveau programme pédagogique semble être difficile à traiter dans un laps de temps réduit, tandis que l'extension des cours à l'après-midi sans développer l'infrastructure nécessaire, comme par exemple les cantines scolaires, rend plus difficile l'organisation du quotidien scolaire. C'est la raison pour laquelle certains Länder, à l'instar de la Rhénanie-Palatinat, autorisent les lycées à dispenser un enseignement sur huit ans mais également sur neuf ans. Le Bade-Wurtemberg s'est prononcé contre une telle solution.

Ces exemples montrent que le système éducatif allemand est actuellement en phase de réforme dans des domaines profondément ancrés dans son histoire et ses traditions. Alors que ces sont les Länder qui sont compétents en matière d'éducation, ces débats et réformes ont lieu en parallèle dans presque tous les Länder. Les raisons pour ces réformes sont à rechercher en partie dans les mutations de la société, puisque le système scolaire et de garde d'enfants doit également être repensé et réorganisé dans le cadre de la thématique de la « Conciliation travail-famille ». D'autre part, les comparaisons entre les performances des élèves sur un plan international ont déclenché un processus de réflexion qui a mené à des réformes concernant tous les types d'écoles y compris le niveau élémentaire.

²⁴ Il s'agit aussi ici d'une réaction au fait que, depuis la réunification, dans les nouveaux Länder, l'équivalent du baccalauréat au lycée est obtenu au bout de huit ans. Par ailleurs, la comparaison avec d'autres pays européens a incité les Ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles à réduire la durée de la scolarité dans les lycées ouest-allemands. D'ici 2012, cette réforme aura été mise en œuvre dans son intégralité en Bade-Wurtemberg, cette année deux classes quittent le lycée avec un diplôme donnant accès aux études supérieures, ce qui représente un défi considérable pour les établissements d'enseignement supérieur du Land.

Références bibliographiques

Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe: Organisation des Bildungssysteme in der Bundesrepublik Deutschland 2006/2007, Europäische Kommission.

Grundgesetz, 42. Auflage 2010, Beck-Texte im dtv.

Heinrich, Martin 2007: Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung, VS Verlag, Wiesbaden.

Hrbek, Rudolf/Eppler, Annegret (Hrsg.) 2005: Die unvollendete Föderalismus-Reform. Eine Zwischenbilanz nach dem Scheitern der Kommission zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung im Dezember 2004, EZFF Occasional Papers Nr. 31, Schwäbische Druckerei, Stuttgart.

Landesgesetz zum Ausbau der frühen Förderung Vom 16. Dezember 2005, GVBl. S. 502.

Landesverfassung Baden-Württemberg, Stand: 6. Mai 2008, GBl. S. 119.

Landesverfassung Rheinland-Pfalz, Stand: 16.12.2005, GVBl. S. 495.

Laufer, Heinz/Münch, Ursula 1997: Das föderative System der Bundesrepublik Deutschland, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

Richter, Ingo 2005: Das Bildungswesen im Föderalismusstreit, in: Hrbek, Rudolf/Eppler, Annegret (Hrsg.) 2005: Die unvollendete Föderalismus-Reform. Eine Zwischenbilanz nach dem Scheitern der Kommission zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung im Dezember 2004, EZFF Occasional Papers Nr. 31, Schwäbische Druckerei, Stuttgart, S. 43 – 58.

Rösner, Ernst 1999: Das Schulsystem in Deutschland. Kritische Befunde zur Schulstruktur der Sekundarstufen, Bergmann+Helbig, Hamburg.

Schulgesetz (SchulG) Rheinland-Pfalz vom 30. März 2004, GVBl S. 239, zuletzt geändert durch Gesetz vom 22.12.2009 (GVBl. S. 418).

Schulgesetz (SchulG) Baden-Württemberg, Stand 30. Juli 2009, GBl. S. 365.

<http://www.mbwjk.rlp.de/bildung/schule-und-bildung/>, 4.6.2010.

<http://www.ganztagsschule.rlp>, 4.6.2010.

Le système éducatif suisse dans le primaire et le secondaire

1. Le système politico-administratif et ses implications sur l'organisation générale du système éducatif

Le système éducatif est calqué sur l'organisation politique de l'État fédéral suisse. L'État fédéral, les cantons et les communes se partagent les tâches selon le principe de la subsidiarité. Cela signifie que le niveau supérieur²⁵ ne donne des instructions et ne prend en charge des missions que lorsque le niveau subordonné²⁶ n'est pas en mesure de le faire. La souveraineté en matière d'enseignement préscolaire et l'école obligatoire appartient aux 26 cantons, tandis que l'État fédéral et les cantons travaillent main dans la main dans les formations post-obligatoires. Chaque canton définit ses propres règles en matière d'éducation. Dès qu'une compétence législative incombe à l'État fédéral, ce dernier en confie généralement l'exécution aux cantons, qui délèguent à leur tour aux communes certaines responsabilités et tâches. Ceci concerne en particulier la mise en place et la gestion des établissements préscolaires, des écoles primaires et en grande partie également les écoles de degré secondaire I.

En raison de la structure fédérale du système politique suisse, les systèmes éducatifs de chacun des cantons – notamment dans le domaine de l'école publique – ont connu des évolutions divergentes depuis la fin du 18^{ème} siècle. Les nombreuses tentatives visant à harmoniser les systèmes éducatifs cantonaux ont toutes systématiquement échoué. Un revirement sensible en direction d'une harmonisation intercantonale se dessine depuis la révision des dispositions relatives à l'éducation de la Constitution fédérale de 2006.

Précolarisation²⁷

En Suisse alémanique, en raison de leur vocation de jardin d'enfants, les établissements préscolaires se démarquaient nettement de l'école par leur orientation socio-pédagogique. Depuis le milieu des années 1980, les efforts se sont multipliés pour établir davantage de passerelles entre le jardin d'enfants et l'école primaire. En revanche, l'école enfantine qui existe en Suisse romande se définit depuis longtemps comme partie intégrante du système scolaire et elle prépare de manière ciblée les enfants à l'entrée à l'école primaire. Le

²⁵ N.d.T. : L'Etat fédéral

²⁶ N.d.T. : Les cantons

²⁷ N.d.T. : En Suisse, les structures de précolarisation portent des noms différents selon les zones linguistiques : le jardin d'enfants (Kindergarten) en Suisse alémanique, l'école enfantine en Suisse romande et la scuola dell'infanzia en Suisse italophone

concept directeur à la base de la scuola dell'infanzia en Suisse italophone est la nécessité pour les jeunes enfants d'apprendre dans le cadre d'un groupe en dehors de la famille. En effet leur intégration dans la société représente une mission devant être prise en charge conjointement avec les parents.

À l'échelle de l'ensemble de la Confédération, le préscolaire ne fait pas partie de l'enseignement primaire et constitue par conséquent une mission assumée à titre volontaire par les cantons. Toutefois, de nos jours, près de 100% des enfants fréquentent pendant au moins un an un établissement préscolaire avant d'intégrer l'école primaire.

École primaire

Grâce à diverses réformes en profondeur des systèmes éducatifs cantonaux réalisées au 19^{ème} siècle, l'enseignement primaire a connu un véritable essor. Au début du 20^{ème} siècle, l'école publique suisse présentait certes un paysage hétérogène avec, toutefois, un axe de développement commun autour de questions centrales : une offre obligatoire en matière d'enseignement primaire placée sous le contrôle de l'État, la gratuité des écoles publiques et la neutralité sur le plan confessionnel.

En vertu de la Constitution fédérale, la responsabilité de l'enseignement primaire incombe aux cantons qui, en s'appuyant sur le cadre juridique cantonal, garantissent une offre pédagogique suffisante, accessible à tous les enfants. De nos jours, cet enseignement primaire qui s'étend sur neuf ans est dispensé à l'école primaire et au degré secondaire I.

Degré secondaire I

Le degré secondaire I a connu une évolution très contrastée. D'ailleurs, les différences restent nettement perceptibles dans les structures cantonales actuelles. Au cours du développement du système éducatif se sont profilés principalement trois types d'école.

Au 19^{ème} siècle, les élèves habitant à la campagne et ne pouvant de ce fait pas bénéficier, à l'école publique, d'un enseignement de « qualité élevée », ou les élèves de la ville n'ayant pas accès au lycée, fréquentaient les classes supérieures de l'école primaire. Les classes aisées à la campagne exigeaient une éducation publique de qualité pour leurs enfants. C'est pourquoi un nouveau type d'école (école pré-gymnasiale) a été créé pour préparer des jeunes talentueux à l'exercice d'activités professionnelles exigeantes dans le domaine du commerce et de l'industrie permettant même à une partie d'entre eux de fréquenter le lycée de la ville après avoir achevé l'école pré-gymnasiale. Dans les villes, les enfants des élites politiques et économiques étaient soit d'emblée inscrits au lycée, soit inscrits après avoir fréquenté l'école primaire pendant quatre ans.

Dans la comparaison intercantonale, de nos jours, le degré secondaire I reste très hétérogène et marqué par la diversité des modèles :

- le modèle des filières où l'enseignement est dispensé aux élèves dans des écoles séparées sur le plan institutionnel. L'idée est de rassembler les élèves atteignant des performances similaires. Chaque filière dispose habituellement de ses programmes et de ses supports pédagogiques spécifiques, et dans certains cas également de ses disciplines propres. Il existe des cantons qui disposent de deux, trois, voire même quatre filières.
- le modèle coopératif où sous le même toit : les élèves sont répartis en classes différenciées en fonction des exigences scolaires et des matières (en règle générale, langue d'enseignement, mathématiques et éventuellement aussi langues étrangères) selon trois niveaux différents.
- le modèle intégré est indépendant du type d'école et assure l'enseignement aux élèves dans des classes à niveaux hétérogènes et donc indépendamment des performances des élèves. Dans certaines disciplines, des cours de niveau sont proposés comme c'est le cas dans le modèle coopératif. Certains cantons laissent aux écoles le choix entre les différents modèles.
- le modèle intégré se retrouve surtout à la campagne, dans les régions relativement dépeuplées. Le modèle des filières et le modèle coopératif est prédominant dans les villes et les agglomérations.

Formation générale dans le degré secondaire II

L'éducation générale dans le degré secondaire II se compose à l'heure actuelle de deux systèmes, les écoles de maturité²⁸ et les écoles de culture générale.

En raison de la souveraineté des cantons en matière d'éducation, l'enseignement dans le degré secondaire II était extrêmement diversifié au début du 19^{ème} siècle. Les disparités se retrouvaient notamment au niveau des responsabilités (cantons ou communautés religieuses), de la durée d'enseignement, mais également de la structure interne et des exigences définies. Un règlement uniforme du certificat de maturité gymnasiale²⁹ avait été réclamé dès le milieu du 19^{ème} siècle, mais il a fallu attendre 1968 et l'ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité pour son avènement concret. Aujourd'hui, l'enseignement au lycée s'étend sur au moins quatre ans. Dans certains cantons, par ailleurs, il est possible d'entrer au lycée dès la sortie de l'école primaire (gymnases longue

²⁸ N.d.T. : appelée aussi gymnase

²⁹ N.d.T. : Certificat de fin d'étude secondaire II

durée) ou, dans le cadre du modèle coopératif, de poursuivre par une filière progymnasiale.

Les écoles de culture générale trouvent leur origine dans les écoles de filles et les écoles commerciales et remontent en partie au 19^{ème} siècle. Pour délester les écoles de maturité, les directeurs cantonaux de l'instruction publique ont incité à la mise en place des écoles du degré diplôme au cours des années 1970. En tant qu'écoles à plein temps du degré secondaire II, elles étaient destinées à proposer une formation générale approfondie permettant de préparer à des formations exigeantes dans le domaine des soins infirmiers et du travail social. Les écoles de culture générale actuelles préparent depuis 2004 à des formations professionnelles exigeantes dans le domaine de la santé, du travail social, de la pédagogie, de la communication et de l'information, de l'art et du design, de la musique et du théâtre ainsi que la psychologie appliquée. L'école de culture générale s'étend sur trois ans. Par ailleurs, il est désormais possible d'obtenir la maturité spécialisée après réussite à l'examen final de l'école de culture générale en suivant une formation supplémentaire d'une année pour poursuivre des études supérieures auprès d'une Fachhochschule³⁰.

2. Acteurs et compétences

Ce sont les 26 organes exécutifs cantonaux (conseillers d'Etat) qui représentent l'autorité de contrôle suprême sur l'école préscolaire, l'école primaire et le degré secondaire I ainsi que sur l'enseignement général du degré secondaire II. Ils ont pour mission essentielle de promulguer les dispositions administratives concernant la législation scolaire cantonale, de rendre des comptes sur le budget et les comptes ainsi que sur l'évolution et la qualité du système éducatif cantonal auprès des organes législatifs cantonaux (parlements cantonaux) et du grand public.

Le directeur ou la directrice cantonal(e) de l'instruction publique est la personne compétente au sein du gouvernement cantonal (conseiller d'Etat) pour la mise en place de la politique éducative cantonale. Elle ou il est élu(e) pour un mandat de quatre ans par les électrices ou les électeurs. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique regroupe les 26 directrices et directeurs. Cette conférence coordonne les travaux effectués sur le plan intercantonal (collaboration entre les cantons) ou national (collaboration entre les cantons et la Confédération).

Les amendements touchant aux constitutions cantonales, les lois ou les accords intercantonaux qui concernent le système éducatif relèvent de la compétence des parlements cantonaux (organes législatifs).

³⁰ Etablissement d'enseignement supérieur appliqué

École infantine, école primaire et degré secondaire I sous tutelle communale

Les cantons et leurs communes assument l'entière responsabilité de la réglementation et de la mise en œuvre de l'enseignement au niveau de l'école infantine et de l'école obligatoire (école primaire et degré secondaire I). Dans la majorité des cantons, les organes en charge de ces établissements scolaires sont les communes.

Là où l'école infantine et l'école publique relèvent de la compétence des communes, l'autorité exécutive communale (conseil communal) délègue habituellement ces tâches à une administration scolaire (commission scolaire, inspection, conseil scolaire) élue par les électrices et électeurs de la communauté des habitants pour une période de quatre ans. Ces autorités scolaires locales sont principalement habilitées à représenter l'école auprès des parents d'élèves et du public et vice-versa, à approuver la création de classes, la programmation des cours et les grilles horaires, à recruter le personnel enseignant, à acquérir et entretenir les espaces scolaires, préparer le budget et gérer les crédits, veiller à la qualité de l'établissement scolaire et de l'enseignement prodigué à l'aide de bilans d'évaluation internes et externes. Dans les communes qui ne possèdent pas d'autorité scolaire locale, c'est à l'organe exécutif communal qu'incombent ces fonctions.

Dans les années 90, des projets d'établissements bénéficiant d'une certaine autonomie ont été lancés au niveau de l'école infantine et de l'école publique. Ce processus progresse plus ou moins vite selon les cantons ou les communes. Dans ces structures, l'école est considérée comme une entité disposant d'une grande autonomie qui dispose de ce fait d'une responsabilité accrue assortie d'une plus grande liberté d'action et des compétences décisionnelles correspondantes. Les tâches sont redistribuées entre les différents acteurs locaux. L'autorité scolaire locale (ou l'organe exécutif local) est en charge de tout ce qui touche aux questions stratégiques de l'école. Dans le cadre des réglementations cantonales, elle prend des décisions quant aux objectifs généraux de l'école, à l'évolution du personnel et aux moyens mis à la disposition de l'école sur un laps de temps donné. Chacune des écoles met en application les décisions stratégiques et élabore l'enseignement prodigué en fonction d'un programme scolaire qu'elle a défini elle-même. La direction de l'école assure la gestion opérationnelle et adopte une position de supérieur hiérarchique vis-à-vis du corps enseignant.

Enseignement général au degré secondaire II sous la responsabilité des cantons

Les gymnases et écoles de culture générale sont placés sous la responsabilité des cantons. Les différentes écoles sont depuis un certain temps organisées d'après le modèle de l'école autonome.

Financement

Le financement public de l'éducation au niveau de l'école enfantine et de l'école publique obligatoire est assuré par les communes et le canton, le canton se chargeant du financement de l'enseignement général du degré secondaire II.

En règle générale, les communes mettent à disposition les locaux scolaires et leur équipement pour l'école enfantine, l'école primaire et le degré secondaire I. Le canton, quant à lui, contribue largement aux frais du personnel de l'établissement scolaire et ce en fonction de la capacité financière des communes et du nombre d'élèves ; il prend à sa charge la formation continue appropriée du corps enseignant et des membres de la direction de l'établissement scolaire, apporte son soutien aux différentes écoles dans le cadre du développement de leur stratégie pédagogique et de la qualité de l'enseignement et finance le matériel pédagogique.

Pour ce qui est des écoles d'enseignement général, ce sont les cantons qui prennent en charge tous les coûts au niveau des locaux scolaires, de leur équipement et de leur entretien, du personnel, de la formation continue, de la stratégie pédagogique et de l'assurance qualité.

3. Fonctionnement

École enfantine

Il n'existe aucune procédure d'admission à l'école enfantine, les enfants y entrant dès qu'ils ont atteint l'âge prescrit. Environ un tiers des cantons applique une obligation de fréquentation imposant aux enfants âgés de quatre ou cinq ans révolus de fréquenter l'école enfantine pendant un an voire deux ans dans le cas de quelques cantons. Les autres cantons sont assujettis à une obligation d'offre mais pas à une obligation de fréquentation.

Dans la majorité des cantons, l'année scolaire à l'école enfantine s'étale sur une période de 38 à 39 semaines scolaires. Cette école dispense entre 21 et 25 cours d'une durée de 45 ou 50 minutes par semaine, souvent en matinée en fonction des heures d'ouverture et de fermeture de l'école, avec un ou deux après-midi de plus. L'école enfantine sur deux ans dispense des cours dans des classes d'âge mixte. L'enseignement est dispensé par des enseignants habilités à l'enseignement pluridisciplinaire. L'effectif des classes est fixé par les cantons et l'effectif moyen sur l'ensemble du territoire suisse se situe autour de 18 enfants. L'objectif général de l'enseignement à l'école enfantine consiste à stimuler le développement personnel et l'apprentissage de la vie en société pour les enfants, ainsi qu'à les préparer au passage à l'école primaire. Jusque dans les années 90, les cantons opéraient

dans le cadre de prescriptions relativement flexibles, les plans d'études cantonaux avec des objectifs pédagogiques clairement définis n'existent que depuis environ 12 ans. Ces plans d'études cantonaux mettent l'accent sur un enseignement global, interdisciplinaire s'appuyant sur le niveau de développement de l'enfant. L'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul étant réservé à l'école primaire, le processus d'éducation et d'apprentissage repose fondamentalement sur une approche ludique.

École primaire et degré secondaire I

L'école obligatoire ne permet pas de choisir l'école et les enfants doivent fréquenter l'établissement auquel ils sont rattachés en raison de l'emplacement de leur domicile.

L'âge d'entrée à l'école primaire est fixé dans le Concordat sur la coordination scolaire de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique de 1970 (concordat scolaire). Cette entrée a lieu lorsque l'enfant a atteint l'âge de six ans. A la fin de l'école primaire, les élèves, sur la base de conseils d'orientation émanant de l'enseignant de la classe concernée sont orientés vers un certain type d'école, voire vers un certain niveau de performance du degré secondaire I.

En règle générale, l'école primaire s'étale sur une durée de six ans et le degré secondaire I sur trois ans, certains cantons ont toutefois adopté le système d'une école primaire sur cinq ou quatre ans et par conséquent d'un degré secondaire I sur quatre ou cinq ans. Dans la plupart des cantons, l'année scolaire dure entre 38 et 39 semaines et commence, selon le canton, entre mi-août et mi-septembre. Le nombre d'heures de cours hebdomadaire est fixé dans les grilles horaires cantonales et varie en fonction des cantons. Il s'agit de 21 à 25 cours pour la première année scolaire, de 26 à 30 cours dans les classes supérieures de l'école primaire et de 30 à 36 cours de 45 ou 50 minutes au niveau du secondaire I. Les cours ont lieu en matinée et l'après-midi, la plupart des cantons ne proposent aucun cours le samedi. En règle générale, les cours sont dispensés dans des classes regroupant des élèves de la même tranche d'âge alors que dans les petites écoles en zone rurale – en particulier dans les écoles primaires – les classes regroupent des enfants d'âges différents. Les enseignants du degré primaire possèdent une formation de base très étendue qui leur permet d'enseigner dans leurs classes pratiquement toutes les matières voire les domaines spécifiques. Les cours du degré secondaire I sont en général donnés par des enseignants spécialisés dans une discipline bien précise. L'effectif moyen des classes pour les deux niveaux est en moyenne de 19 élèves sur l'ensemble du territoire suisse.

Même si en raison de sa souveraineté en matière scolaire, chaque canton les fixe lui-même, les objectifs généraux de l'école primaire et du degré secondaire I sont comparables à échelle intercantonale. L'école primaire et le degré secondaire I contribuent au

développement des aptitudes intellectuelles, créatives, artistiques et physiques de l'enfant ainsi qu'à lui faire prendre conscience de sa responsabilité envers lui-même, son entourage, l'environnement et la société. L'école respecte la liberté de foi et de conscience. De plus, le degré secondaire I prépare les jeunes à leur vie d'adulte et les encourage à apprendre tout au long de leur vie. Une grande importance est accordée à la responsabilité personnelle et à l'esprit d'initiative, sans oublier l'aptitude à identifier les problèmes et à les résoudre, à gérer les conflits, à savoir apprendre et travailler individuellement et en groupe. Chacune des différentes écoles ainsi que son corps enseignant doit orienter son enseignement en fonction des plans d'études cantonaux. Les enseignants disposent d'une grande liberté dans le choix des méthodes pédagogiques, tout en sachant qu'entre-temps, les écoles autonomes veillent de plus en plus à ce que le programme du cours suive des idées directrices pédagogiques prioritaires et soit le plus logique possible pour les élèves. En règle générale, les cantons prescrivent également le matériel pédagogique à utiliser pendant les cours.

Selon le canton, l'évaluation des performances se fait par l'attribution plus ou moins tardive de notes, tout en sachant que les performances des élèves sont notées au plus tard à partir de la quatrième. Pour les classes inférieures du niveau primaire, cette évaluation des résultats se fait au cours d'entretiens d'évaluation avec les parents et au moyen de rapports sur les progrès d'apprentissage. Le système de notation va de 1 à 6 (6 = résultats excellents, 4 = résultats suffisants, 3 et en dessous = résultats insuffisants ou mauvais). Le critère décisif pour le choix du passage au degré secondaire I réside sur les notes attribuées au cours de la dernière année d'école primaire ainsi qu'une évaluation globale du travail de l'élève par l'enseignant, certains cantons ajoutant à cela un examen de passage cantonal, en particulier lorsqu'il s'agit d'un passage pour le niveau le plus difficile du degré secondaire I. Il n'existe pas de certificat valable sur l'ensemble du territoire suisse qui clôture le degré secondaire I. Les jeunes ont achevé avec succès leur scolarité obligatoire lorsque les deux bulletins de notes semestriels de la 9^{ème} année scolaire attestent que leurs résultats scolaires affichent une moyenne globale satisfaisante par rapport à celle requise d'après la réglementation cantonale.

Enseignement général du degré secondaire II

Chaque canton fixe lui-même les conditions d'admission au gymnase ou à l'école de culture générale. Selon le canton, l'entrée au gymnase s'effectue à la fin du degré primaire (pour le gymnase longue durée) ou au degré secondaire I en règle générale après la huitième année de scolarité – également la neuvième dans certains cas isolés (gymnase de quatre ans), sans examen d'entrée, en se basant sur le bulletin de notes et une recommandation de l'enseignant compétent. Certains cantons font, en outre, passer un

examen d'entrée (langue d'enseignement, mathématiques et langue étrangère). En revanche, pour le passage à l'école de culture générale de trois ans, tous les cantons exigent que l'enfant ait terminé sa scolarité obligatoire. Selon le canton, l'admission peut se faire sur la base des bons résultats scolaires au degré secondaire I ou en association avec un examen d'entrée. Le nombre d'élèves qui, dans les cantons achèvent le gymnase ou l'école de culture générale, est très fluctuant (en 2008 par ex. le quota cantonal d'élèves ayant obtenu leur certificat de maturité variait entre 14 et 29 %).

La durée de l'année scolaire correspond à celle de l'école obligatoire (de 38 à 39 semaines) ; en moyenne, les élèves assistent à quelques 32 à 36 cours d'une durée respective de 45 minutes, répartis sur cinq jours. L'enseignement est prodigué par un enseignant qualifié dans une matière donnée, dans des classes d'enfants répartis par tranche d'âge. Les cantons fixent les effectifs des classes, l'effectif théorique d'une classe variant la plupart du temps entre 20 et 25 élèves.

Les gymnases ont pour but de dispenser un enseignement polyvalent, équilibré et cohérent destiné à aider les élèves à satisfaire un jour les conditions requises pour des études supérieures. Les écoles de culture générale prodiguent un enseignement général approfondi et préparent les élèves à une ou deux disciplines professionnelles, voire filières du degré tertiaire non universitaire. Les plans d'études promulgués par les cantons pour les gymnases et les écoles de culture générale tiennent compte des plans d'étude cadre correspondants émis par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Le gymnase s'achève sur l'obtention du certificat de maturité suisse qui est reconnu à l'échelle de l'ensemble de la Confédération. Cela suppose la réussite d'un examen dans cinq matières différentes et la rédaction d'un travail personnel de maturité. Un certificat de fin d'études est délivré à l'issue de l'école de culture générale. Six matières sont soumises à examen dont une ou deux doivent être en rapport avec la branche professionnelle choisie. En outre, la rédaction d'un travail personnel est exigée. La fin des études avec l'obtention du certificat de maturité professionnelle suppose que l'élève ait achevé l'école de culture générale. En complément, l'élève peut obtenir une qualification professionnelle supplémentaire (d'une durée maximale d'un an) dans un domaine professionnel lié à son certificat de maturité professionnelle.

4. Défis et réformes

École enfantine, école primaire, degré secondaire I

Depuis le début des années 90, les efforts politiques ont redoublé sur le plan national en faveur de la création d'un système éducatif homogène à l'échelle de l'ensemble de la Suisse. Un tel système devrait faciliter la mobilité en matière d'éducation et permettre d'obtenir un enseignement de grande qualité, similaire pour tous les cantons si l'on compare les systèmes éducatifs des cantons entre eux.

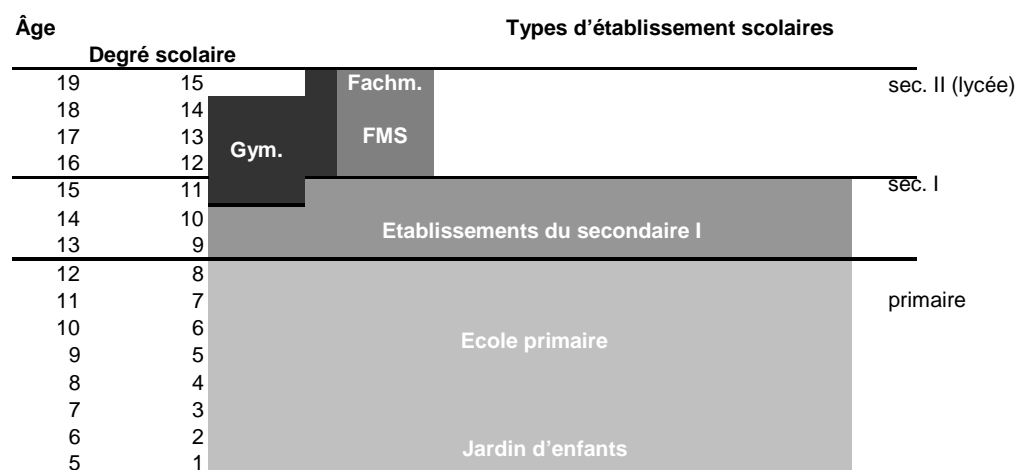
En 2006, une révision des dispositions relatives à l'éducation dans la Constitution fédérale a été très clairement acceptée par voie de votation populaire, avec 86 % des voix. En vertu du nouvel art. 62 de la Constitution fédérale, les cantons sont tenus, au niveau de la scolarité obligatoire, de coordonner leurs activités et d'uniformiser l'âge d'entrée à l'école, la durée et les objectifs des degrés d'enseignement, les passages entre les différents degrés et la reconnaissance des certificats de fin d'études correspondants. S'il s'avérait impossible d'aboutir à une harmonisation intercantonale du système scolaire public par voie de coordination, ce même article autorise la Confédération à promulguer les dispositions législatives nécessaires pour y parvenir.

Sur ce, le 14 juin 2007, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique a adopté l' « Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire » (Concordat HarmoS) et l'a soumis aux cantons en vue de la ratification. Avec son adhésion au Concordat, chaque canton s'engage à procéder aux aménagements de son système éducatif suivants (Cf. Schéma Structuration de l'école publique et de l'enseignement général du degré secondaire II selon le Concordat HarmoS).

- Obligation de fréquentation de l'école enfantine de deux ans : l'enfant doit avoir quatre ans révolus (jour de référence : le 31 juillet) pour être admis à l'école enfantine. Cela se traduit par une prolongation de la scolarité obligatoire qui passe de neuf à désormais onze ans.
- Harmonisation des structures scolaires cantonales : le degré primaire, y compris l'école enfantine doit prochainement s'étaler sur huit ans et le degré secondaire I sur trois ans.
- Standards éducatifs : il est prévu de mettre en place des standards éducatifs nationaux contraignants et de procéder régulièrement au monitoring national de leur application. Ces standards définissent, pour ce qui est de la scolarité obligatoire, les compétences minimales que chaque élève doit avoir acquises à un moment donné (fin de la 4^{ème}, de la 8^{ème} et de la 11^{ème} année de scolarité, d'après le nouveau décompte des structures scolaires).
- Collaboration entre les régions linguistiques concernant les plans d'études et les supports pédagogiques : les cantons de Suisse occidentale et de Suisse alémanique établissent conjointement un plan d'études tenant compte des différences linguistiques régionales et élaborent le matériel pédagogique correspondant.

- Langues étrangères : au cours du nouveau degré primaire qui s'étend désormais sur une durée de huit ans (école enfantine et école primaire), il est prévu d'enseigner deux langues étrangères : une deuxième langue nationale et l'anglais. La première langue étrangère au plus tard à partir de la cinquième année de scolarité et la deuxième langue étrangère à partir de la septième.

Schéma : Structuration de l'école publique et de l'enseignement général de degré secondaire II d'après le Concordat HarmoS



Gym: = Gymnasium, FMS = Fachmittelschule, Fachm. = Fachmaturität
gymnase école de culture générale certificat de maturité professionnelle

En juin 2010, 13 cantons avaient ratifié le concordat HarmoS. Dans deux autres cantons, les parlements ont donné leur accord pour adhérer au concordat, mais la décision définitive sera prise à l'issue d'une votation populaire. Dans sept cantons, le souverain a signifié son refus d'adhérer au concordat. La raison majeure de ce rejet vient de l'obligation de fréquentation de l'école enfantine pendant deux ans, voire la prolongation de la scolarité obligatoire qui passerait de 9 années scolaires à l'heure actuelle à désormais 11 années. Néanmoins, si sur les 26 cantons, 18 voire plus ratifient le concordat HarmoS, les cantons qui ont refusé de signer peuvent tout de même être contraints par décision de la Confédération de mettre en œuvre les décisions du concordat.

Enseignement général du degré secondaire II

Entre 2002 et 2008, l'enseignement gymnasial dans les cantons a fait l'objet d'une analyse plus poussée réalisée en deux étapes.

La première analyse a révélé des lacunes considérables au niveau des connaissances en mathématiques et sciences naturelles ainsi que dans l'aptitude à traiter certaines tâches de façon autonome. Depuis, les matières scientifiques (biologie, physique et chimie) ont été

renforcées dans la mesure où, lors de l'évaluation des performances elles ne comptent plus comme un seul groupe de matières à évaluer avec une seule note mais chacune d'entre elles comme un matière à noter individuellement. De plus, le nombre d'heures de cours en mathématiques et sciences naturelles a augmenté. Le travail de maturité individuel a également été revalorisé ; son évaluation est depuis peu assortie d'une note qui est prise en compte pour la réussite à l'examen de maturité.

La deuxième analyse a porté sur un examen approfondi du certificat de fin d'études d'enseignement général. Cet examen a révélé que les écoles de maturité gymnasiales n'assuraient pas une préparation suffisante des élèves aux études supérieures. Au cours des prochaines années, il doit être établi et ce pour tout le territoire suisse, quelles sont les connaissances que les élèves doivent avoir acquises à la fin de leurs études gymnasiales pour pouvoir relever les défis des études supérieures.

La transformation des anciennes écoles de degré diplôme en écoles de culture générale s'est achevée en 2004. La réglementation sur la reconnaissance des certificats de fin d'études des écoles de culture générale (certificat de fin d'études de culture générale et certificat de maturité professionnelle) a fait l'objet d'une révision mineure en 2007. Il a été précisé quelles devaient être les exigences requises pour obtenir le certificat de maturité professionnelle dans les filières proposées et depuis peu le certificat de fin d'études de culture générale peut être obtenu en deux langues (certificat bilingue).

Sources

- Description du système éducatif suisse sur educa.ch:
<http://www.educa.ch/dyn/73136.asp> (en Allemand)
<http://www.educa.ch/dyn/73668.asp> (en Français)
- Description du système éducatif suisse sur Eurybase:
<http://www.edk.ch/dyn/12961.php> (en Allemand, il n'y a pas encore de traduction française)
- Kantonale Schulstrukturen und kantonales Bildungsangebot:
<http://www.cdip.ch/dyn/12318.php> (en Allemand)
<http://www.edk.ch/dyn/15425.php> (en Français)
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat):
http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf (en Allemand)
http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf (en Français)
- Commentaire juridique HarmoS-Konkordat:
http://edudoc.ch/record/24712/files/HarmoS_Kommentar_d.pdf?ln=deversion=1 (en Allemand)
http://edudoc.ch/record/24713/files/HarmoS_Kommentar_f.pdf?ln=deversion=1 (en Français)

Autres références

- Badertscher, Hans (Hrsg.) (1997). Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 1897 - 1997. Entstehung - Geschichte - Wirkung. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt Verlag
- Criblez, Lucien (Hrsg.) (2008). Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt Verlag
- CSRE (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation) (2010). L'éducation en Suisse. Rapport 2010. Aarau : CSRE
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen) (1996). Von der „Mittelschule von morgen“ zur Maturitätsreform 1995 / De l'«enseignement secondaire de demain» à la réforme de la maturité 1995. Bern: EDK
- Lengwiler, Martin, Rothenbühler, Verena, Ivedi, Cemile (2007). Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich. 1832 - 2007. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung) (2010). Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau: SKBF
- Tschoumy, Jacques-André, Cardinet Schmidt, Geneviève, Forster, Simone (1994). Le passé est un prologue: 25 ans de Coordination scolaire romande: maquette pour un fédéralisme coopératif suisse, et européen. Neuchâtel: IRDP; Le Mont-sur-Lausanne: Loisirs et pédagogie (LEP)

Le système éducatif français - l'enseignement primaire et secondaire

Pour comprendre l'organisation et le fonctionnement du système éducatif français, il faut connaître, un tant soit peu, le contexte historique, politique et culturel dans lequel notre système éducatif s'est mis en place, structuré et affirmé.

La référence aux principes républicains qui, tout au long des deux derniers siècles, ont fixé le cadre de l'enseignement en France, permet de comprendre les débats, en particulier avec l'Eglise et les spécificités nationales et régionales.

1. Le cadre politique et l'organisation du système éducatif

Les grands principes

Sans retracer le processus historique dans son ensemble, il faut toutefois rappeler que le domaine de l'Education, en France, est régi par des principes fondamentaux inspirés de la révolution de 1789, formulés par des lois votés dès la fin du 19^{ème} siècle et repris par la constitution de 1958 : « l'organisation de l'enseignement public obligatoire, gratuit et laïc à tous les degrés est un devoir de l'Etat ».

Les principes et les lois

- La **gratuité** de l'enseignement qui concerne l'école primaire est votée dès 1881 et étendue à l'enseignement secondaire en 1933.
- L'**obligation scolaire** (1882) est le corollaire de la gratuité et concerne les enfants de 6 à 13 ans, puis 14 ans (1936), enfin 16 ans (1959).
- La **neutralité** : les enseignants et les élèves doivent observer la neutralité philosophique et politique.
- La **laïcité** : inscrit dans les lois de 1882 et 1886, ce principe reformulé en 1905 lors de la séparation de l'Eglise et de l'Etat implique le respect des croyances (mais l'absence d'instruction religieuse dans les programmes, le jeudi est libéré pour que les familles puissent offrir un enseignement religieux à leurs enfants), la laïcité des enseignants et l'interdiction du prosélytisme. Il faut rappeler la situation particulière de l'Alsace-Moselle.
- La **liberté de l'enseignement** : depuis 1959, la « loi Debré » définit les rapports entre l'Etat et l'enseignement privé qui coexiste avec l'enseignement public (aide, contrats). Mais l'Etat est seul habilité à délivrer les diplômes et organise les examens au niveau national.

Avant les lois de la III^{ème} République ou « Lois Ferry », il convient de citer la loi Guizot (1833) qui a imposé aux communes d'ouvrir une (ou plusieurs) écoles primaires et d'assurer une partie de son entretien.

Elle fait obligation aussi à chaque département d'ouvrir une école normale d'instituteurs pour jeunes filles d'une part, jeunes hommes d'autre part.

Enfin, la dernière loi (23 avril 2005) d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole vise à renforcer le respect des valeurs républicaines et à mieux organiser le système éducatif, les établissements et les enseignements pour élever le niveau de formation des élèves.

2. Acteurs et compétences

Organisation générale

Pour piloter le ministère de l'Education Nationale et mettre en œuvre une politique éducative qui concerne environ 11 millions d'élèves et 800 000 personnels, le ministre s'appuie sur une administration centrale (ministère) et déconcentrée qui correspond à une structure pyramidale du paysage éducatif : académies (30), départements (100), circonscriptions du 1er degré (plus d'un millier).

Il n'est pas nécessaire, voire utile, de détailler cette immense organisation qui a fait l'objet de qualificatifs qui insistent sur sa lourdeur, son opacité et son inertie.

Il convient néanmoins de préciser les fonctions et missions essentielles des recteurs et des inspecteurs d'académie.

L'académie est le territoire administratif qui correspond, à quelques exceptions près, aux régions.

Le Recteur, nommé en Conseil des Ministres, représente le ministre de l'Education Nationale : il est responsable de tout ce qui concerne le service public de l'éducation en appliquant les dispositions législatives et réglementaires. Ses services ont pour mission de gérer et de contrôler l'organisation et l'enseignement en collège et lycée (mutation des personnels, construction d'établissements, examens et concours, affectation des moyens, etc.

Il travaille en liaison avec les présidents et les élus des collectivités territoriales, les milieux économiques et sociopolitiques.

La durée de leur présence à la tête d'une académie est assez variable (de 3 à 6 ans en moyenne, avec des exceptions en Alsace, le Recteur Deyon est resté 10 ans, le Recteur De Gaudemar, 8 ans)

L'Inspecteur d'Académie, sous l'autorité du Recteur et à la tête d'un département, gère l'ensemble du 1er degré (écoles) et dans certains domaines, les collèges.

L'évaluation du système éducatif

Depuis une vingtaine d'années, se pose la question des performances des élèves et du fonctionnement des établissements ainsi que du système éducatif. Compte tenu du coût de plus en plus important de l'école et de la possibilité de disposer de données internationales, le ministère a impulsé une culture de l'évaluation fondée sur la recherche de la performance.

Dans le cadre plus général de la **LOLF** (2004 : loi organique relative aux lois de finances), l'Etat cherche à réformer sa gestion toute entière en étudiant la manière dont l'argent public est utilisé par chaque ministère. Il examine non seulement les dépenses nouvelles, mais l'ensemble du budget. Des indicateurs chiffrés (réussite aux examens, pourcentage de réussite aux évaluations nationales, évolution de l'absentéisme, etc.) définissent les performances attendues par rapport aux moyens alloués et chaque administration doit rendre compte de son action.

L'évaluation du fonctionnement et des performances du système éducatif

Le ministère dispose de plusieurs instances qui peuvent procéder à l'évaluation de tel ou tel aspect de son action ou de son fonctionnement.

Les Inspections Générales de l'Education Nationale évaluent les programmes, les contenus d'enseignement, les méthodes et le fonctionnement pédagogique des établissements.

L'Inspection Générale de l'Administration, quant à elle, réalise des études sur la gestion, les finances et les aspects organisationnels.

Les rapports sont directement transmis au ministère qui, en général, les rend publics.

Dans le domaine de la gestion, également, **la cour des comptes**, rédige un rapport sur l'utilisation des fonds publics. Le dernier (mai 2010) est particulièrement critique sur certains aspects de fonctionnement du système éducatif.

Mais le dispositif d'évaluation intégré au ministère est la **direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance** qui travaille essentiellement sur les performances des élèves mais aussi sur les pratiques pédagogiques en liaison souvent avec des instituts de recherche.

C'est cette direction qui participe, pour la France, aux travaux d'évaluation internationaux (enquêtes PISA et PIRLS, qui, cela peut surprendre, ne sont pas très connues en France et donc peu exploitées, comparativement à d'autres pays).

L'évaluation des personnels

- Les professeurs des écoles, à l'école primaire, sont inspectés environ tous les 3 ou 4 ans par l'Inspecteur de l'Education Nationale de la circonscription qui compte en moyenne 300 enseignants. Un rapport noté et un entretien font suite à une observation d'un moment d'enseignement et à l'analyse de son action au sein de l'école.
- Les professeurs de lycée et de collège sont soumis à une double évaluation : pédagogique par l'Inspecteur Pédagogique Régional de leur discipline (60 % de la note globale) et administrative, proposée par le chef d'établissement (40 % de la note globale).
- La note attribuée a une incidence directe (essentiellement financière) sur la progression de la carrière.
- Les chefs d'établissement et les inspecteurs font également l'objet d'une évaluation (sans être notés) par le recteur qui s'appuie sur une lettre de mission pluriannuelle.

L'évaluation des élèves

Depuis une vingtaine d'années, tous les élèves de CE2 et de 6ème (CM2 depuis 2009) sont soumis, au cours d'une semaine précise, à une évaluation identique pour tous en français et en mathématiques. Les résultats n'ont pas d'incidence sur le parcours scolaire des élèves ou leur orientation mais permettent de disposer de repères pour la mise en œuvre de dispositifs d'aide pédagogique.

D'autre part une synthèse nationale, académique et départementale dégage des indicateurs fiables pour mieux piloter, parfois recentrer ou renforcer tel ou tel domaine des contenus scolaires dans l'enseignement.

Exemple : au CM2

en français : repérer dans un texte des informations explicites ou implicites ; utiliser le contexte pour comprendre un mot ; orthographier (dictée) correctement un texte simple ; savoir utiliser un dictionnaire ;

en mathématiques : écrire et nommer les nombres entiers, décimaux et les fractions ; calculer mentalement, résoudre des problèmes.

L'évaluation des établissements : le lycée

Cette évaluation ne vise pas, même si certains médias s'arrêtent à cette approche simpliste, à établir un palmarès des bons ou moins bons établissements en fonction de la réussite au

baccalauréat mais à améliorer, au sein de chaque lycée, l'efficacité de l'action et à savoir ce qu'il a ajouté au niveau initial des élèves lorsqu'il les accueille en classe de 2^{nde}.

Conçue sur la base d'une démarche méthodologique très rigoureuse voire irréprochable, cette évaluation prend en compte de nombreux critères de performances et de paramètres liés au contexte, en particulier :

- le taux de réussite au baccalauréat,
- le taux d'accès de 2^{nde} et de 1^{ère} au baccalauréat,
- la proportion de bacheliers parmi les sortants.

On s'efforce, en fait, de neutraliser les facteurs de réussite scolaire extérieurs pour dégager la valeur ajoutée du lycée.

Le « classement » n'est évidemment pas le même qu'une approche simpliste, limitée au simple taux de réussite au baccalauréat, pourrait donner.

Les enseignants

Depuis 1990, les instituteurs recrutés par concours sont devenus professeurs des écoles et bénéficient des mêmes avantages de carrière que ceux qui enseignent en collège et lycée où il faut encore distinguer les professeurs certifiés (concours du CAPES après la licence) et des agrégés (concours de l'agrégation après obtention du Master 1).

Professeurs des écoles :

27 heures/semaine (dont 24h d'enseignement et 3h d'accompagnement ou d'aide individualisée). Ils enseignent l'ensemble des disciplines et peuvent indifféremment exercer en école maternelle (où ils bénéficient de l'aide d'une assistante maternelle) ou élémentaire. Certains peuvent se spécialiser pour prendre en charge des élèves en difficulté ou handicapés.

Professeurs certifiés :

Recrutés par concours dans leur discipline. Ils n'enseignent qu'une matière, dans plusieurs classes, à raison de 18h par semaine. Ils exercent en collège ou en lycée.

Professeurs agrégés :

Après avoir réussi le difficile et sélectif concours de l'agrégation, les professeurs agrégés enseignent essentiellement dans les lycées, à raison de 15 h par semaine.

La formation et les concours font actuellement l'objet d'une réforme dont les contours exacts sont en train d'être définis. Elle sera mise en œuvre à partir de l'année scolaire prochaine. Cette réforme va exiger le Master 2 pour se présenter aux concours de recrutement et modifier les modalités de la formation (durée, stages, etc.).

Les personnels non enseignants

A côté des enseignants, le principal pour le collège et proviseur pour le lycée assurent une mission pédagogique (organisation des enseignements) et administrative (aide par le gestionnaire intendant et l'agent comptable pour tout ce qui relève des finances).

Les chefs d'établissement qui sont à la fois exécutif de l'établissement et représentants de l'Etat ont autorité sur tous les personnels mis à leur disposition. Ils sont recrutés par concours dans le corps des enseignants et n'exercent plus devant une classe contrairement aux directeurs d'école qui bénéficient d'une décharge partielle et sont remplacés un ou deux jours par semaine, voire totalement, en fonction du nombre de classes de l'école (13 classes pour une décharge de cours totale).

Il faut préciser également qu'en lycée et en collège, un conseiller principal d'éducation est responsable de la vie scolaire (gestion des absences, formation des délégués-élèves, relation avec les familles).

Enfin, les écoles et les établissements bénéficient de l'intervention de personnels sociaux et de santé (médecin, assistant social, infirmier) dont le champ d'exercice couvre plusieurs établissements et qui assurent des actions de prévention.

Répartition des compétences Etat - collectivités territoriales

Le système éducatif français est par tradition historique très centralisé. En 1982 (lois Defferre), la France s'est engagée dans une importante action de décentralisation qui a profondément modifié le champ des attributions respectives des administrations publiques de l'Etat et des collectivités territoriales.

Toutefois, l'Etat reste garant du bon fonctionnement du service public et de la cohérence de l'enseignement et le ministre est responsable de la politique éducative.

Décentralisation/Déconcentration

*La **décentralisation** consiste à transférer à des élus des compétences propres et le pouvoir de décider localement pour favoriser le rapprochement des citoyens des décideurs.*

*La **déconcentration** consiste à transférer les décisions du ministère aux services déconcentrés de l'Etat. Ainsi, à chaque niveau de la hiérarchie administrative, on trouve un représentant de l'Etat (en général, le préfet) et un représentant de l'Education Nationale qui sont les interlocuteurs des collectivités territoriales.*

Ce schéma très simplifié présente la nouvelle répartition des compétences.

	Ecole	Collège	Lycée
Investissement (construction, reconstruction) et fonctionnement matériel	Commune	Département	Région
Fonctionnement pédagogique (micro-informatique...)	Commune	Etat	Etat
Personnels enseignants (recrutement, formation, rémunération)	Etat	Etat	Etat
Personnels administratifs, techniques, de santé	Etat	Etat	Région
Personnels ouvriers	Commune	Département	Région
Programmes d'enseignement	Etat	Etat	Etat
Validation des diplômes		Etat	Etat

Dispositions financières

La loi a prévu que les charges financières résultant de cette nouvelle répartition des compétences devaient être compensées.

Pour les écoles, les communes n'assument pas de nouvelles charges de fonctionnement ; l'aide de l'Etat intervient, comme avant, pour les opérations importantes (constructions, ...).

Pour les collèges et les lycées, la charge financière est importante pour le département et la Région. Les collectivités territoriales reçoivent une dotation correspondant aux dépenses précédemment effectuées par l'Etat.

3. Fonctionnement du système éducatif

Structure et fonctionnement

Les niveaux d'enseignement : scolarité

L'enseignement primaire et secondaire est organisé de la façon suivante :

Ecole primaire

Ecole maternelle

2 ans (concerne $\frac{1}{4}$ des enfants)

3 ans

4 ans

5 ans

} concerne la quasi-totalité

Ecole élémentaire

6 ans : cours préparatoire

7 ans : cours élémentaire 1

8 ans : cours élémentaire 2

9 ans : cours moyen 1

10 ans : cours moyen 2

Enseignement secondaire

Collège

11 ans : classe de 6ème

12 ans : classe de 5ème

13 ans : classe de 4ème

14 ans : classe de 3ème / Brevet des collèges

Lycée d'enseignement

général

15 ans : classe de 2nde

technologique

16 ans : classe de 1ère

professionnel(*)

17 ans : classe de Terminale / Baccalauréat



enseignement supérieur

(*) L'enseignement professionnel, qui n'est pas détaillé ici, offre des formations et des qualifications variées (apprentissage, alternance) et a fait l'objet d'une récente réforme (2008).

L'école maternelle

Spécificité française, l'école maternelle est organisée, en fonction de l'âge des enfants, en petite, moyenne et grande section. C'est à la fois le premier lieu de socialisation hors de la famille et la première expérience scolaire qui, à travers un programme de découverte, permet à l'enfant de développer le langage, de se familiariser avec les premiers repères du monde extérieur, de stimuler son imagination, ses facultés créatives et de s'exprimer avec son corps.

L'accueil est assuré par l'école à raison de 24 h par semaine et peut, comme à l'école élémentaire, être prolongé par des activités péri-éducatives ou par la prise en charge à midi dans le cadre de la restauration scolaire organisée par les municipalités.

L'école élémentaire

C'est, dès le cours préparatoire et dans le prolongement de ce qui a été abordé à l'école maternelle, le moment des apprentissages fondamentaux (lecture et maîtrise de la langue). Les programmes définis au niveau national sont fixés pour chaque cycle (1 : PS-MS / 2 : GS-CP / 3 : CE2-CM, CM2).

Les différentes disciplines se différencient progressivement (sciences, histoire, etc.) et on introduit les nouvelles technologies ainsi que l'apprentissage d'une langue étrangère.

Fonctionnement dans l'enseignement primaire (1er degré)

Le directeur ou la directrice d'école primaire exercent leur fonction administrative et pédagogique sans bénéficier d'un statut hiérarchique. Ils réunissent une fois par trimestre le conseil des maîtres (questions pédagogiques) et le conseil d'école (fonctionnement de l'école) auquel participent le maire, l'ensemble des enseignants de l'école et les représentants des parents élus (fonctionnement de l'école).

Le collège et le lycée

L'enseignement secondaire concerne les élèves de la classe de 6^{ème} à la 3^{ème} (collège → Brevet) et de la 2^{nde} à la classe de Terminale (lycée → Baccalauréat). Au maître unique succède une équipe de professeurs, formés et recrutés par discipline.

Le **collège**, dirigé par un(e) Principal, accueille ainsi l'ensemble des élèves d'un secteur qui regroupe plusieurs écoles élémentaires. L'organisation pédagogique et les programmes sont identiques pour tous les élèves depuis 1975 (réforme Haby) sur l'ensemble de ce cursus de 4 années (pas de filières). Les difficultés liées à l'hétérogénéité des niveaux de compétences sont gérées par la différenciation pédagogique dans les enseignements et par des dispositifs spécifiques de soutien, d'aide et d'accompagnement éducatif.

Les élèves en très grande difficulté sont admis, avec l'accord des parents, dans une section adaptée (Segpa) après l'étude du dossier par une commission départementale.

Le **lycée**, dirigé par un Proviseur, fonctionne sur les mêmes modes d'organisation.

Après le collège, les élèves peuvent poursuivre leur scolarité en lycée d'enseignement général et technologique (LGT) ou en lycée professionnel (LP).

En lycée, à l'issue de la classe de 2nde au cours de laquelle l'élève a suivi des enseignements communs, deux enseignements de détermination et une option facultative, il peut opter pour le baccalauréat général ou technologique. Pour la voie générale, trois séries s'offrent à lui (à dominante littéraire, scientifique, économique). Le baccalauréat technologique comporte, quant à lui, sept séries.

La rénovation de la voie professionnelle en 2008 qui passe de 4 à 3 ans pour préparer 75 spécialités et la réforme du lycée qui entrera en vigueur en septembre 2010 visent précisément à rendre plus lisibles ces choix d'orientation.

On voit la complexité du système et il n'est pas possible, dans cette présentation synthétique, d'entrer dans les détails des parcours scolaires et des formations.

Fonctionnement dans l'enseignement secondaire (2nd degré)

Depuis 1989, dans le cadre d'une autonomie accrue, les collèges et lycées ont élaboré un **projet d'établissement** qui, sur la base d'un diagnostic (ressources, contexte, indicateurs de performances, difficultés particulières) dégage des objectifs prioritaires et un programme d'actions correspondant. Le projet d'établissement met ainsi en œuvre, tout en restant dans le cadre des orientations et programmes nationaux, des modalités particulières répondant aux besoins spécifiques des élèves de l'établissement, tant sur le plan pédagogique qu'éducatif. Construit avec les différents partenaires, il est présenté au conseil d'administration.

Le **conseil d'administration** regroupe, par tiers, des représentants du personnel de l'établissement, des représentants de parents d'élèves et d'élèves, des représentants des collectivités territoriales et personnalités qualifiées. Il règle essentiellement des questions d'organisation de l'établissement et vote le budget.

Aspects financiers : collège et lycées sont financièrement autonomes. L'Etat rémunère les enseignants et le personnel éducatif. Les collectivités territoriales (le département pour les collèges, la Région pour les lycées) rémunère les personnels techniciens, ouvriers et de service. En outre, elles versent une subvention de fonctionnement.

Le contrôle financier et administratif relève du recteur, du préfet, de la collectivité territoriale, de l'inspection générale de l'administration, de la chambre régionale des comptes.

Sur le plan pédagogique, le chef d'établissement préside le conseil de classe qui examine et se prononce sur la scolarité des élèves. Les élèves, dans les lycées, élisent deux délégués par classe que le proviseur réunit et qui participent aux différentes instances.

Enfin, un comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté assure des missions de prévention (violence, conduites à risques, etc.).

4. Défis et réformes

Pour répondre aux grandes orientations, à savoir l'amélioration des performances des élèves et du fonctionnement du système éducatif, le ministère de l'Education Nationale a déjà tracé les orientations majeures dans la loi du 23 avril 2005 « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole » et rappelle de façon plus concrète les mesures d'organisation et les priorités pédagogiques à mettre en œuvre dans une circulaire annuelle.

Actuellement, les deux chantiers importants sont

- la réforme du lycée d'enseignement général,
- la réforme de la formation des enseignants.

La réforme du lycée

Pour assurer une bonne poursuite des études des élèves dans l'enseignement supérieur, le « nouveau lycée » doit mettre en œuvre trois principes essentiels qui auront des incidences sur l'organisation des enseignements dans le cadre de l'autonomie des établissements et qui reposent sur un réel accompagnement du lycéen

- assurer une orientation plus progressive, plus ouverte, plus juste ;
- organiser un accompagnement personnalisé de chaque lycéen en lui accordant plus d'initiatives et plus de responsabilités ;
- adapter le lycée à son époque grâce au développement des langues vivantes, de l'accès à la culture et de la responsabilisation des élèves.

La réforme sera introduite progressivement et dès la classe de 2nde à la rentrée 2010.

La formation des enseignants

En exigeant que les candidats aux concours de recrutement soient titulaires d'un Master (Baccalauréat + 5) dans leur discipline, on vise à « remonter » le niveau de connaissances des nouveaux enseignants.

La formation pédagogique proprement dite, déjà présente, pour la partie théorique surtout, dans le Master et la préparation au concours, sera assurée pour la partie pratique par des stages d'observation, de pratique accompagnée en responsabilité et l'aide d'un collègue expérimenté.

La formation continue (dont bénéficient sur leur temps de travail) les enseignants en France sera réaménagée afin de consolider leurs compétences professionnelles.

La mise en place de cette réforme aura lieu dès la rentrée de septembre 2010. Le changement le plus important, à côté de la nécessité de l'obtention du Master, concerne l'entrée en fonction immédiate de jeunes enseignants, après la réussite du concours, alors que jusque là cette entrée dans le métier se faisait progressivement (la première année était pour plus de la moitié du temps réservée à la formation).

Autres défis et priorités

A côté de ces deux réformes, un ensemble de mesures qui nécessiteraient des développements plus consistants concernent :

❖ L'égalité des chances par la personnalisation des parcours scolaires

Dans la perspective d'un accompagnement scolaire plus personnalisé, sont mis en place des dispositifs d'aide en petits groupes. Déjà présents à l'école primaire et en lycée professionnel, ces dispositifs qui sont instaurés après les cours, le soir ou pendant les petites vacances, sont intégrés à la réforme du lycée.

D'autre part, la lutte contre le décrochage scolaire et les sorties sans qualification constituent une priorité inscrite dans le plan « Espoir Banlieue » (banques de stages, accès aux formations d'excellence, etc.)

Dans la même démarche de partenariat avec l'enseignement supérieur, il s'agit de soutenir les élèves qui, issus des milieux socialement défavorisés, disposent d'un potentiel leur permettant de s'engager dans des voies d'excellence (cordées de la réussite).

❖ La maîtrise des compétences fondamentales et la prévention de l'illettrisme

S'il ne s'agit pas, à proprement parler, d'une réforme ; la question de l'illettrisme, révélée lors des évaluations par des performances très faibles d'une partie d'élèves, a conduit le ministre à définir récemment un plan de prévention.

Dans la même optique, il faudra améliorer non seulement l'accueil mais la scolarisation des enfants handicapés.

❖ **Le développement des espaces numériques de travail**

L'objectif est de généraliser l'usage des nouvelles technologies dans les enseignements (en particulier dans l'apprentissage des langues vivantes) et dans la mise en réseau des élèves-professeurs-parents tout en produisant des ressources numériques.

❖ **Le renforcement de la politique de santé et la pratique du sport**

Tout en poursuivant des actions visant la promotion de la santé (toxicomanies, obésité, prévention du Sida, etc.) à tous les niveaux d'enseignement, il s'agit de développer la politique du sport et de repenser l'aménagement du temps scolaire. Le ministre a lancé une réflexion sur une nouvelle organisation du temps scolaire

❖ **La responsabilisation des équipes pédagogiques et des élèves à tous les niveaux**

Il s'agit là non pas de réforme à vrai dire, mais d'une restauration d'attitudes et de comportements fondés sur le respect (prévention de la violence, des discriminations, etc.). Dans cette optique de responsabilisation, les établissements sont invités à expérimenter et à innover en exploitant l'autonomie dont ils disposent.

ANNEXE

Quelques données chiffrées

Les élèves

Nombre d'élèves dans les écoles, collèges et lycées	11 983 311
Nombre d'écoliers	6 643 592
Nombre de collégiens	3 189 763
Nombre de lycéens	1 446 866
Nombre de lycéens professionnels	703 090

Répartition du nombre d'élèves dans les écoles, collèges, lycées

Public	9 957 811
Privé	2 025 500

Les personnels

Ecoles, collèges, lycées	1 048 668
Enseignants écoles, collèges et lycées (public et privé)	857 260
Personnel administratif académique et en administration centrale	25 526

Les établissements

Nombre d'écoles, de collèges et de lycées	66 288
Nombre d'écoles	54 875
Nombre de collèges	7 031
Nombre de lycées (y compris lycées polyvalents)	2 630
Nombre de lycées professionnels	1 672

Budget et finances

Dépense pour l'éducation 2008 <u>en milliards d'euros</u> Dépense totale de la société française (pour l'éducation primaire, secondaire et supérieure par l'Etat, les collectivités territoriales, les entreprises, les ménages, etc.)	129,7
Budget du ministère 2009 <u>en milliards d'euros</u>	59,9

Dépense moyenne par élève en 2008.

Dépense de la société française (Etat, les collectivités territoriales, les entreprises, les ménages, etc.) en moyenne pour la scolarisation d'un élève, collégien ou lycéen.

Maternelle	5 460 €
Elémentaire	5 680 €
Collège	8 000 €
Lycée général et technologique	10 710 €
Lycée professionnel	11 230 €

L'Education nationale en chiffres (sept. 2009)

Daniel VITRY, Directeur de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Ministère de l'Education nationale

Conclusions³¹

Dans leur analyse des systèmes scolaires en Suisse, en France et en Allemagne³², analyse qui fait l'objet des trois chapitres précédents, les auteurs ont suivi une trame commune : ils ont d'abord examiné les effets du système politico-administratif sur les systèmes scolaires, puis comparé la répartition des compétences et les différents processus pédagogiques, avant d'explorer les tentatives de réformes actuelles dans chacun des trois pays.

Il n'étonnera personne que les principales caractéristiques propres au système politico-administratif de chaque pays se manifestent aussi dans leurs systèmes éducatifs : le système éducatif affecte tous les citoyens à divers degrés et fait partie des missions publiques prioritaires. Ainsi, le fédéralisme se reflète dans le système éducatif allemand ; la formation est principalement l'affaire des Länder et la bien connue « souveraineté culturelle » des Länder a non seulement été confirmée dans la réforme du fédéralisme en 2006, mais a même été encore renforcée. L'hétérogénéité qui en résulte nécessite de relever un certain nombre de défis : des harmonisations sont par exemple indispensables entre les Länder pour garantir la reconnaissance mutuelle de leurs diplômes. La Conférence permanente des Ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder (Kultusministerkonferenz) constitue à ce titre un instrument important destiné à faciliter la coopération et une certaine mobilité au sein de la République Fédérale d'Allemagne. Il s'agit d'un « regroupement des Ministres ou Sénateurs des Länder compétents dans les domaines de la formation et de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche et dans les affaires culturelles »³³. La France est aujourd'hui un Etat unitaire décentralisé qui se distingue de l'Etat fédéral allemand par le fait que les régions ne disposent pas de la qualité d'Etat et n'ont donc pas de compétence législative. Par conséquent, l'enseignement et l'éducation relèvent de la compétence de l'Etat central et sont étroitement liés aux valeurs républicaines. Les épreuves de l'Abitur varient d'un Land à l'autre en Allemagne, ce qui est difficilement concevable pour les Français, car en contradiction avec le principe de l'égalité. En Suisse, Etat de type fédéral, la Confédération, les cantons et les communes se répartissent les tâches du système éducatif selon le principe de subsidiarité. Les 26 cantons sont notamment compétents pour les établissements préscolaires et scolaires dans

³¹ Résumé du chapitre « Les systèmes éducatifs de l'enseignement primaire et secondaire en Allemagne, en Suisse et en France – une comparaison » avec référence aux exposés précédents de Madame Bodenbender, Monsieur Rollet et Monsieur Wirz

³² La comparaison s'appuie principalement sur les exemples des Länder de Bade-Wurtemberg et de Rhénanie-Palatinat

³³ <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/gruendung-und-zusammensetzung.html> 03.09.2010

le cadre de l'obligation scolaire. De par la tradition fédéraliste de la Suisse, les systèmes éducatifs des cantons ont évolué différemment. En Suisse aussi, un instrument de coordination commun, à savoir la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, est en charge de la coopération au niveau intercantonal ou national. Lorsque l'on se penche sur la répartition des compétences dans les domaines de l'administration scolaire et de la surveillance des écoles, on constate très rapidement que les systèmes politico-administratifs spécifiques à chaque pays se répercutent également sur ces domaines. Alors qu'en France l'administration scolaire est prise en charge par des services administratifs subordonnés au Ministère parisien de l'éducation nationale, elle est du ressort des autorités subordonnées aux Ministères des Länder en Allemagne. En Suisse, la surveillance des écoles dans les degrés primaire, secondaire I et dans les formations de culture générale du degré secondaire II incombe aux 26 administrations cantonales. Ce sont principalement les communes qui gèrent les écoles enfantines, les écoles primaires et les écoles du degré secondaire I. Notons que les besoins scolaires au niveau local sont pris en charge par une commission scolaire élue qui dispose de larges compétences. Dans le cadre des réglementations cantonales, elle fixe les objectifs généraux de l'école, s'occupe de la gestion du personnel, de la désignation du personnel enseignant et décide de l'utilisation des ressources disponibles. Dans le système scolaire allemand, les Länder sont compétents pour l'embauche, la rémunération et les pensions du personnel enseignant. Mais, ce sont en général les communes qui assument les charges matérielles. En France, l'Etat (c'est-à-dire le niveau central) est compétent pour les contenus d'enseignement et le personnel enseignant, alors que les collectivités territoriales se répartissent la prise en charge des dépenses matérielles, telles que l'entretien des bâtiments scolaires par exemple. Alors que les caractéristiques structurelles et administratives des systèmes étudiés sont relativement clairement identifiables lorsque l'on connaît l'organisation étatique et administrative de chacun des pays, on note de grandes divergences lorsqu'on en vient à analyser les caractéristiques fonctionnelles, c'est-à-dire l'organisation des systèmes scolaires qui se définissent surtout en fonction des formes scolaires. Parmi les similitudes des trois systèmes en question, citons d'abord la répartition en degrés d'enseignement, à savoir le degré primaire et les degrés secondaires 1 et 2, sachant que le degré primaire se résume à l'école primaire en Allemagne et en Suisse, alors qu'en France il englobe aussi l'école maternelle. Lorsque l'on compare ensuite la durée du cycle primaire, les premières différences sont déjà palpables : ce cycle dure entre quatre à six en Allemagne, selon le Land considéré, cinq ans dans toute la France et généralement six ans en Suisse. En France, l'enseignement primaire sur cinq ans est suivi par un enseignement secondaire intégré dans le collège unique. La scolarité au collège dure quatre années durant lesquelles

tous les élèves d'une même classe d'âge suivent le même enseignement. En Allemagne en revanche, l'organisation du degré secondaire 1 peut différer d'un Land à l'autre. Dans certains Länder, les écoliers bénéficient d'un enseignement commun dans des écoles intégrées (écoles uniques polyvalentes), tandis que dans d'autres Länder, y compris ceux étudiés ici, les élèves sont répartis dans différents types d'écoles. En Suisse, le degré secondaire 1 est également organisé de façon très hétérogène. La structure du système va du modèle par filières, qui comprend jusqu'à quatre types d'écoles, au modèle intégré, où l'enseignement est assuré dans des classes hétérogènes sur le plan des performances scolaires, en passant par une forme hybride, le modèle coopératif. En Suisse, le degré secondaire 1 dure en général trois ans et est suivi par le degré secondaire 2 d'une durée de deux à quatre ans. Les formations de culture générale du degré secondaire 2 se terminent par la Maturité, l'équivalent du baccalauréat. En 2008, 14 à 29 % des élèves selon les cantons ont réussi l'examen de la Maturité.

En France aussi, les quatre années du degré secondaire 1 sont suivies par les trois années du degré secondaire 2, dont l'objectif est soit le baccalauréat général ou technologique soit le baccalauréat professionnel³⁴. En 2009, 65,6 % de la classe d'âge concernée a obtenu le baccalauréat³⁵, baccalauréat professionnel (22 %) compris.

Ces systèmes très différents ont un point commun : œuvrer pour donner les meilleures chances de formation possibles à tous les enfants et à tous les jeunes. Etant donné la variété des situations, les réformes lancées sont fort différentes d'un pays à l'autre. Bien que cela s'explique avant tout par la diversité des situations de départ dans chacun des systèmes, les approches culturelles différentes sur ce que l'on entend par apprentissage et enseignement réussis jouent également un rôle important. Les résultats de l'étude PISA ont eu un grand retentissement en Allemagne et en Suisse, alors qu'ils n'ont pas été perçus comme un « choc » en France où les évaluations qui sont réalisées au niveau national n'ont de toute évidence pas été éclipsées par l'impression laissée par l'étude PISA. C'est surtout en Allemagne que les résultats de cette étude ont permis de prendre conscience du fait que l'origine sociale d'un enfant a de grandes incidences sur ses chances de formation. Diverses mesures ont été prévues pour y remédier, par exemple sous forme de programmes encourageant la compétence linguistique au niveau élémentaire ou de projets d'enseignement et d'éducation au niveau préscolaire. Par ailleurs, l'aménagement d'écoles ouvertes toute la journée est encouragé avec le soutien de la Fédération. Cette mesure doit permettre de mieux concilier vie de famille et vie professionnelle et de renforcer les

³⁴ Orientation à visée professionnelle donnant la possibilité soit d'entrer directement dans la vie active soit de poursuivre ses études par une formation professionnelle courte (p. ex. BTS) (cf. www.onisep.fr 06.09.2010)

³⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html> 07.07.2010

chances de formation des écoliers. Le principe de l'école toute la journée n'est toutefois pas encore appliqué sur tout le territoire, contrairement à la France, où les cours de l'après-midi font partie du déroulement normal et se présentent exactement sous la même forme que ceux du matin.

La réforme la plus importante en Suisse est actuellement « l'accord intercantonal sur l'harmonisation de l'école obligatoire » (dit concordat HarmoS). Cet accord a pour but, entre autres, la coordination et la réglementation uniforme de l'âge d'entrée à l'école et de la durée et des objectifs des degrés d'enseignement. Deux années préscolaires doivent par exemple être obligatoires, l'apprentissage précoce des langues étrangères doit être promu et les structures scolaires cantonales doivent être uniformisées. La coopération intercantonale nécessite une démarche importante : les régions linguistiques doivent collaborer au niveau des plans d'apprentissage et des moyens d'enseignement.

En Allemagne comme en France, le Gymnasium (lycée) et l'enseignement secondaire supérieur sont en cours de modernisation. Suite à la réforme du Gymnasium, l'Abitur est désormais passé à l'issue de huit années d'enseignement secondaire dans presque tous les Länder allemands, au lieu de neuf précédemment. Cette mesure a toutefois été critiquée par les parents qui dénoncent une sollicitation excessive des élèves. 40% environ des élèves d'une classe d'âge fréquentent l'enseignement secondaire supérieur, alors que les 60 % restants suivent une formation professionnelle.

Les réformes en cours en France concernent surtout l'enseignement secondaire supérieur et la formation des enseignants. Elles prévoient que les lycéens bénéficient d'une aide optimale dans leur orientation professionnelle et pédagogique. Parmi les autres points importants, citons la consolidation des compétences en langues étrangères et de façon plus générale, un suivi personnalisé renforcé pour chaque élève. Les thèmes de l'individualisation et de l'orientation sur les compétences sont également d'actualité en Allemagne. Lors d'un séminaire franco-germano-suisse³⁶ sur la comparaison des systèmes éducatifs, les experts présents ont constaté qu'une mixité d'âge ou une pédagogie différenciée étaient à même d'activer des potentiels. Lorsque l'on parle de potentiels inexploités, on a tendance à penser par exemple aux élèves issus de l'immigration. Les experts ont toutefois conclu que bon nombre d'élèves disposent de potentiels « dormants » indépendamment de leur appartenance à un groupe donné. La pédagogie moderne doit se donner pour objectif de mobiliser ces potentiels d'apprentissage en adoptant une approche pédagogique individualisée pour le bien des élèves et de la société.

³⁶ Séminaire de l'Euro-Institut intitulé « Les défis actuels de l'éducation dans le primaire et le secondaire - Regards croisés franco-germano-suisses », 1.12.2009. Les résultats des comptes rendus d'ateliers de Verena Bodenbender et Friedrich Peter ont en partie été intégrés au présent résumé.

Deuxième partie

Regards croisés sur les systèmes de l'enseignement supérieur et de la recherche en Allemagne, en Suisse et en France

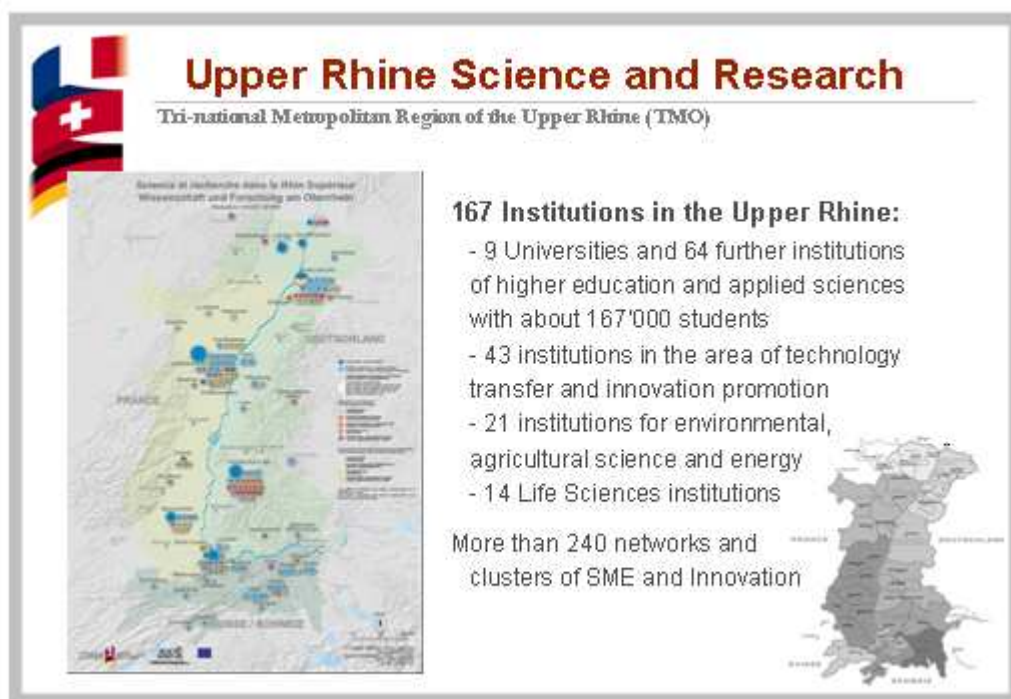
Introduction

Dans un système d'innovation régional fondé sur le savoir, l'enseignement supérieur, la science et la recherche jouent un rôle majeur. En toute logique, ces domaines sont aussi un pilier de la gouvernance transfrontalière de la région métropolitaine trinationale du Rhin supérieur, au même titre que la politique et l'administration, l'économie et la société civile. Le paysage des sciences et de la recherche dans la région du Rhin supérieur se distingue par sa densité et sa diversité, également remarquables à l'échelle européenne et internationale. Il incarne la spécificité de l'espace économique et social innovant formé par ces trois pays.

Parmi les 176 structures recensées par la Regio Basiliensis dans le cadre d'une étude destinée à analyser le potentiel des établissements d'enseignement supérieur et des instituts de recherche du Rhin supérieur, on compte des universités qui non seulement jouissent d'une longue tradition (l'Université de Bâle célèbre cette année son 550^{ème} anniversaire), mais qui, en outre, se démarquent tant sur le plan national (l'Université de Strasbourg, par exemple, est la deuxième université de France par sa taille), que sur le plan international avec le classement international des établissements d'enseignement supérieur (p. ex. Bâle, Freiburg et Karlsruhe), ou dans le cadre d'initiatives d'excellence nationales (le KIT et l'Université de Freiburg sont des universités d'excellence allemandes). En outre, de nombreux établissements d'enseignement supérieur, laboratoires de recherche et organismes scientifiques hautement spécialisés ont leur siège dans l'espace du Rhin supérieur. Représenté par 9 universités, 64 établissements d'enseignement supérieur spécialisés et autres hautes écoles, 43 organismes chargés de la promotion de l'innovation et du transfert de technologies, 21 organismes de recherche consacrés à l'environnement, à l'énergie et à l'agriculture et 14 organismes de recherche dédiés aux sciences du vivant, et fort de près de 170 000 étudiants et plus de 20 000 chercheurs, le domaine de la science et de la recherche constitue l'un des principaux secteurs d'activité de la région métropolitaine trinationale du Rhin supérieur qui peut en outre se targuer d'afficher de la plus forte concentration d'activités R&D en Europe et d'abriter de nombreux clusters scientifiques transfrontaliers. À cela, il faut ajouter plus de 240 réseaux et clusters regroupant des PME, qui sont les interfaces entre la science, la recherche et l'innovation et qui concentrent une grande diversité de potentiels de coopération susceptibles de créer les synergies de demain.

L'illustration ci-dessous résume le potentiel du Rhin supérieur dans les domaines de l'enseignement supérieur, de la science, de la recherche et de l'innovation :

Illustration : Carte



L'enseignement supérieur et la recherche sont très vite devenus un champ d'action majeur de la coopération transfrontalière. L'une des premières initiatives prise il y a plus de 20 ans a, par exemple, été de fonder la Confédération des Universités du Rhin supérieur (EUCOR). De nombreux autres projets transfrontaliers ont depuis vu le jour, que ce soit dans le domaine de la formation universitaire et extra-universitaire (licences et masters bi- et trinationaux), de la recherche thématique ou de la mobilité des scientifiques et des chercheurs.

Ces projets de coopération s'inscrivent dans un contexte dominé par deux facteurs clés : tant les structures que les politiques transfrontalières en matière d'enseignement supérieur et de recherche restent très fortement influencées par les spécificités des systèmes nationaux dont elles émanent. Contrairement aux domaines politiques que l'Union européenne a largement réussi à harmoniser dans le passé, l'enseignement supérieur, la science et la recherche sont des exemples emblématiques des domaines que les États membres entendent conserver dans leurs attributions en vertu du principe de subsidiarité, ce qui s'explique historiquement par le fait que la conception de la science et de la recherche n'a pas évolué partout de la même façon. Il en résulte des zones de tension entre les acteurs dont l'intérêt matériel pour la science et la recherche est toujours plus universel et mondialisé, d'une part, et les structures qui coopèrent et qui demeurent très fortement marquées par les spécificités nationales, d'autre part. Malgré le processus de Bologne et les programmes-cadres européens pour la recherche successifs, le fonctionnement pratique des

projets de coopération transfrontalière (et internationale) dans ces domaines nécessite donc toujours une bonne connaissance des différents systèmes partenaires.

Des intervenants allemands, français et suisses s'attacheront dans les contributions suivantes à présenter les structures, les spécificités fonctionnelles et l'avancement actuel des réformes de leurs systèmes d'enseignement supérieur et de recherche respectifs. Après la présentation de chaque pays, nous tenterons de dégager une synthèse comparative.

La structure de l'enseignement supérieur en Allemagne

La République Fédérale d'Allemagne compte actuellement 394 établissements d'enseignement supérieur reconnus, dont 104 universités, 6 hautes écoles pédagogiques, 14 écoles des hautes études théologiques, 51 écoles supérieures d'art, 189 écoles supérieures spécialisées et 30 écoles supérieures d'administration. Selon l'Office fédéral de la Statistique, plus de 1996 millions d'étudiants, dont près de 48 % de femmes, étaient inscrits dans ces établissements au semestre d'hiver 2008/2009. Environ deux tiers d'entre eux étudiaient à l'université et près de 29 % fréquentaient une école supérieure spécialisée. En 2008, le financement des dépenses pour l'enseignement était pris en charge par la Fédération à hauteur de 1,7 milliard d'euros, par les Länder à hauteur de 18,6 milliards d'euros et par les communes à hauteur de 0,3 milliard d'euros.

Le présent exposé a pour objectif de décrire les principales caractéristiques structurelles de ce secteur, sous gestion publique ou privée, qui revêt une extrême importance et une grande diversité dans son organisation.

1. Le contexte politico-administratif et ses effets sur les caractéristiques structurelles du système

La République Fédérale d'Allemagne est un Etat fédéral composé de 17 Etats : les seize Etats fédérés (Länder) et la République Fédérale d'Allemagne.

Au regard de cette structure de l'Etat, les articles suivants de la Loi fondamentale (Constitution) sont particulièrement pertinents pour le domaine de l'enseignement :

- L'exercice des pouvoirs étatiques et l'accomplissement des missions de l'Etat relèvent des Länder (article 30 de la loi fondamentale), néanmoins les secteurs les plus importants de l'activité étatique sont régis par des normes spécifiques sur les compétences.
- Les Etats fédérés (membres des Gouvernements) au sein du Conseil fédéral (Bundesrat dit aussi Länderkammer, c'est-à-dire littéralement « Chambre des Länder ») participent au pouvoir fédéral législatif et exécutif (article 50 de la loi fondamentale) ; ils ont un droit général d'opposition (article 77 paragraphe 3 de la loi fondamentale), notamment en ce qui concerne les révisions constitutionnelles et la construction fédérale (cf. à ce sujet les articles 37, 84, 85, 108 paragraphe 2 de la loi fondamentale entre autres).

La réforme du fédéralisme a supprimé la possibilité pour la Fédération de promulguer une loi-cadre et a révisé les compétences législatives exclusives ou concurrentes de la Fédération et les compétences législatives des Etats fédérés.

Ce contexte politico-administratif se reflète également dans la répartition des compétences entre Fédération et Etats fédérés dans le domaine de l'enseignement supérieur. La politique en matière d'enseignement (dont la planification de l'enseignement et la construction des écoles supérieures) relève en grande partie de la compétence des Etats fédérés et est régie par les lois sur l'enseignement supérieur. Les compétences de la Fédération se limitent à la législation sur l'admission aux établissements d'enseignement supérieur et sur les diplômes finaux d'enseignement supérieur (les Länder pouvant adopter des dispositions législatives qui s'en écartent) ainsi que sur l'aspect pratique de la formation professionnelle dans le cadre du système dual.

Outre l'attribution de compétences et l'affectation de certaines autorités ou services à la Fédération ou aux Etats fédérés, le fédéralisme coopératif prévoit une coopération des Etats fédérés dans le cadre d'unions telles que la Conférence permanente des Ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder dans la République Fédérale d'Allemagne (KMK) et la Conférence scientifique commune de la Fédération et des Länder (GWK), qui a succédé à l'ancienne Commission de la Fédération et des Länder (BLK).

Les instances suivantes, organes qui ne sont certes pas directement intégrés dans les structures étatiques, sont néanmoins très influentes et revêtent une fonction consultative déterminante :

- Le Conseil scientifique de la Fédération (Wissenschaftsrat), qui conseille le gouvernement fédéral et les gouvernements des Länder en matière de contenus et de développement structurel de la science, de la recherche et de l'enseignement supérieur et a pour objet d'assurer, au moyen de recommandations et d'avis pertinents, la compétitivité internationale de la science en Allemagne dans le système scientifique national et européen.
- La Conférence des Recteurs allemands (Hochschulrektorenkonferenz - HRK), regroupement libre d'universités et de hautes écoles d'Etat et reconnues d'Etat en Allemagne, qui constitue d'une part le forum où s'exprime le processus commun de formation d'opinion des établissements d'enseignement supérieur sur tous les thèmes concernant les missions de ces établissements (recherche, apprentissage et études, formation scientifique continue, transfert de savoirs et de technologies, coopérations internationales et autogestion) et d'autre part la voix des

établissements d'enseignement supérieur face au monde politique et au grand public.

2. Acteurs et compétences

Dans la structure de l'enseignement supérieur que nous nous attachons à décrire ici, la Fédération (par l'intermédiaire du Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche et du Ministère fédéral de la science et de la technologie) et les Länder (avec des compétences diverses) assument la responsabilité commune sur le fond dans les questions relatives à la recherche ; il ne faut toutefois pas oublier qu'une partie non négligeable de la recherche, et notamment de la recherche de pointe, est menée dans des instituts dont certains sont indépendants et d'autres fonctionnent en coopération avec l'université ou dans l'université.

De plus, dans le cadre du financement de l'enseignement supérieur et de certains aspects structurels afférents, la Fédération (en interaction avec les représentants des employés [syndicats, associations]) dispose de possibilités d'influence indirecte : au niveau de la détermination du système de rémunération en vertu de la loi sur les fonctionnaires (classification des fonctions, traitements, éléments de rémunération et pensions) et au niveau des dispositions financières et administratives conclues entre la Fédération et les Länder (telles que le Pacte pour l'enseignement supérieur de 2007 visant à garantir les performances des établissements d'enseignement supérieur et une capacité d'accueil d'un nombre accru d'étudiants en première année).

Enfin, en vertu de l'article 91b (nouveau) et d'une convention correspondante, la Conférence scientifique commune de la Fédération et des Länder (GWK), en sa qualité d'organe de la Fédération et des Länder, se préoccupe de leur interaction dans les domaines à vocation nationale qui suivent :

- Promotion d'institutions et de projets de recherche scientifique hors des établissements d'enseignement supérieur
- Promotion de projets dans le domaine scientifique et dans la recherche au sein des établissements d'enseignement supérieur
- Promotions de constructions pour la recherche dans les établissements d'enseignement supérieur (y compris les équipements lourds).

Sont membres de cette Conférence le Ministère fédéral de la recherche et le Ministère fédéral des finances ainsi que les ministères compétents des différents Länder.

Cependant, les Länder assument également leurs responsabilités vis-à-vis de l'Etat fédéral par le biais de l'auto-coordination au sein de la Conférence permanente des Ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder dans la République Fédérale d'Allemagne (KMK), en conférant, dans toutes les affaires d'intérêt national, la dimension commune nécessaire aux questions relatives à l'enseignement, la science et la culture sous la forme de recommandations, conventions ou accords d'Etat portant sur :

- l'équivalence ou la comparabilité des diplômes et examens,
- la garantie de normes de qualité à l'école, dans les formations professionnelles et dans l'enseignement supérieur,
- la coopération entre les organismes œuvrant dans le domaine de l'éducation, de la science et de la culture.

Sont membres de la KMK les ministères des différents gouvernements régionaux, compétents en matière d'éducation et de culture.

Dans le domaine de l'éducation à proprement parler, à savoir ici dans le domaine de l'enseignement supérieur, la compétence est exclusivement exercée par les différents Länder et régie par leurs lois sur l'enseignement supérieur. C'est pour cette raison qu'il existe d'un Land à l'autre différentes formes d'interaction entre les établissements d'enseignement supérieur et le gouvernement du Land.

En tant que structure transversale valant pour tous les Länder (avec quelques variantes), cette interaction peut être résumée de la façon suivante :

Les établissements d'enseignement supérieur sont des institutions d'Etat ou reconnues d'Etat (comme par exemple les écoles supérieures privées ou confessionnelles, à savoir des « écoles supérieures privées » dont l'offre de formation porte préférentiellement sur des spécialités telles que le droit, l'économie et les sciences sociales). Ces institutions sont régies par les lois sur l'enseignement supérieur de chaque Land, tant dans leurs actions, qui incluent la planification des filières d'études, que dans la mise en place et la reconnaissance des examens de fin d'études.

De façon quelque peu simplifiée, on peut distinguer les types d'établissements d'enseignement supérieur suivants :

- Les universités, qui représentent les lieux traditionnels de formation scientifique de haut niveau et proposent une large palette de disciplines (« université dite entière »), qui sont encore en partie imprégnées par l'idéal humboldtien de l'unité de la recherche et de l'enseignement et qui sont orientées vers des formations

essentiellement théoriques et des formations de recherche, mais très rarement vers la professionnalisation. Toutefois, certaines universités (les « Universités Techniques » telles que l'Ecole supérieure polytechnique de Rhénanie-Westphalie (RWTH) à Aix-la-Chapelle) proposent une orientation nettement technique ou portant sur les sciences humaines et sociales. Les écoles supérieures spécialisées dans une seule discipline (citons par exemple l'Ecole supérieure médicale, l'Ecole supérieure vétérinaire, l'Ecole supérieure du sport de Cologne, l'Ecole supérieure des sciences administratives) ainsi que les hautes écoles pédagogiques du Bade-Wurtemberg, qui disposent du droit de décerner l'habilitation, constituent des formes particulières d'établissements à caractère universitaire.

- Les écoles supérieures spécialisées (en anglais „University of Applied Sciences“) qui se présentent généralement comme écoles supérieures spécialisées dans une discipline donnée (école supérieure de gestion par exemple) et qui adoptent une orientation essentiellement pratique en matière de recherche et de développement. Ceci se reflète aussi bien dans le profil des enseignants (qui disposent d'une expérience professionnelle dans l'industrie, l'économie ou le social etc.) que dans le choix des enseignements : on y privilégie une approche nettement plus structurée des études, davantage orientée vers la pratique et l'aspect professionnel et intégrant dans la plupart des cas des stages pratiques dans l'industrie, les entreprises etc. De plus, les hautes écoles spécialisées proposent principalement des disciplines spécifiques, telles que les sciences de l'ingénieur ou la technique, ou encore les sciences économiques et sociales, le travail social et le design.
- Les Ecoles supérieures d'art et de musique qui se consacrent aux activités artistiques et musicales en combinant création et apprentissage artistiques à la pratique nécessaire enseignée par des artistes nationaux et étrangers de renom. Outre la formation à l'enseignement des arts plastiques, l'offre de formation des écoles d'art comprend en règle générale des parcours artistiques dans les domaines du design, des arts graphiques, de la peinture, de la sculpture et du dessin ainsi que l'architecture scénique, la céramique, la restauration, l'architecture, la peinture sur verre et les arts médiatiques dans certains établissements spécifiques. En plus de préparer à l'enseignement de la musique, l'offre de formation des écoles supérieures de musique comprend en général la pédagogie musicale et d'autres disciplines telles que le chant, la direction d'orchestre, la composition et la formation instrumentale. Certaines écoles supérieures de musique spécialisées proposent aussi

des formations en jazz, musicothérapie, danse. Dans les écoles supérieures confessionnelles, on propose par ailleurs une spécialisation en musique d'église.

Les qualifications acquises dans ces trois types d'écoles supérieures spécialisées reposaient et reposent encore en partie sur un cursus d'études intégrées (à cycle unique) conduisant à un diplôme spécialisé (tel que le diplôme en sciences commerciales) ou à un Magister Artium (maîtrise avec une majeure et des mineures) ou encore à des diplômes d'Etat assortis de l'autorisation d'exercer certaines professions (enseignant, médecin, avocat etc.). Dans le cadre du processus de Bologne, cette organisation en un seul cursus doit être remplacée par des études échelonnées sur 2 cursus (Licence et Master). De plus, afin de garantir la qualité et la comparabilité des qualifications, l'organisation et la structure des filières d'études doivent s'aligner sur les principes et réglementations de la Conférence permanente des Ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder (KMK), ce qui est garanti depuis 1999 par un système d'accréditation national sous l'autorité d'un organe d'accréditation. Enfin, les études de doctorat sont elles aussi soumises de plus en plus souvent à une organisation structurée sous la forme d'initiatives variées (programmes de doctorants [tels que le collège doctoral de l'organisme de promotion de la recherche scientifique en Allemagne - Graduiertenkolleg der Deutschen Forschungsgemeinschaft]).

La structure juridique et organisationnelle des différentes écoles supérieures se présente de la façon suivante (à quelques variantes près) :

Sur le plan exécutif et en fonction des statuts en vigueur, un établissement d'enseignement supérieur est constitué d'une Direction, qui est associée soit à un Rectorat ou une Présidence en tant qu'autorité collégiale soit à un Président ou à un Recteur en tant que représentant unique, et qui dispose de pouvoirs d'étendue différente portant principalement sur la représentation vers l'extérieur et sur l'organisation interne. A cela s'ajoute un Chancelier (disposant généralement d'un droit de veto sur les questions financières) qui dirige l'administration centrale de l'établissement. Au deuxième niveau de l'arborescence d'un établissement d'enseignement supérieur, on trouve les facultés (unités de formation et de recherche - UFR) qui peuvent se subdiviser encore en instituts, départements et chaires et qui sont dirigées par un Doyen. Disposant de droits divers sur le fond, ces facultés sont compétentes pour l'élaboration des enseignements tant en interne que sur le plan des contenus spécialisés.

Sur le plan législatif, le Sénat (Akademischer Senat) est l'organe d'élection et de décision au niveau de l'école supérieure dans son ensemble. Il lui a été récemment adjoint un Comité de pilotage (Hochschulrat) ayant pouvoir de décision sur toutes les questions

fondamentales ; au niveau des facultés ou UFR, ce sont le Conseil de faculté (Fakultätsrat) ou le Conseil d'UFR (Fachbereichsrat) qui endossent le rôle législatif.

En fonction des dispositions législatives des Länder, les étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur constituent la corporation des étudiants et sont organisés en commission au niveau de l'établissement (le plus souvent Commission générale des étudiants - Allgemeiner Studierendenausschuss [AStA]) et en associations d'étudiants au niveau de leur faculté.

3. Caractéristiques fonctionnelles

Comme le laisse supposer le début du présent exposé, la description des caractéristiques fonctionnelles met également l'accent sur la forme fédérale et la souveraineté de la culture (Kulturhoheit) des Länder. Ceci se concrétise dans le fait que c'est généralement toujours la fonctionnalité spécifique du Land qui détermine les relations entre les divers acteurs concernés, celle relative au fédéralisme coopératif et à la Fédération ne venant qu'après.

De facto, il ne faut toutefois pas oublier que l'indépendance fondamentale des Länder se trouve limitée du fait que les ressources financières disponibles sont essentiellement entre les mains de la Fédération et que dans la majeure partie des cas, les Länder ne font que mettre en pratique concrètement les initiatives négociées conjointement avec la Fédération. Dans ce contexte, citons à titre d'exemples le Pacte pour l'enseignement supérieur conclu entre la Fédération et les Länder en vue d'élargir l'accès à l'enseignement universitaire pour un plus grand nombre d'étudiants et l'Initiative d'excellence de la Fédération visant à encourager l'excellence dans les écoles d'enseignement supérieur et dans les clusters en vue d'améliorer la compétitivité internationale et la qualité des installations de recherche au sein des universités et incitant au développement de concepts d'avenir pour la recherche universitaire de pointe dans le but de renforcer le profil de recherche de certaines universités choisies.

Au sein des Länder, on note par ailleurs différents schémas relationnels entre les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur.

Concernant les initiatives d'encouragement, ces schémas prennent par exemple la forme de programmes spéciaux pour l'enseignement supérieur (Hochschulsonderprogramme) et d'initiatives de recherche, qui viennent souvent préciser ou compléter les programmes négociés avec la Fédération.

Sur le plan des relations entre le gouvernement du Land et les établissements d'enseignement supérieur, il peut s'agir du développement institutionnel (qui est prévu dans les différentes lois sur l'enseignement supérieur) des possibilités d'influence du Ministère compétent

- sur la politique interne des écoles supérieures (par exemple sur les modalités d'élection et les compétences de la Direction ou sur la désignation ou la confirmation des membres du Comité de pilotage qui a pouvoir de décision sur toutes les questions fondamentales)
- sur l'élaboration des cursus d'Etat (notamment pour la formation des enseignants)
- sur la composition des ressources financières propres à l'école supérieure (par exemple en prélevant des frais d'inscription)

D'autres facteurs d'influence ont également une importance transversale dans ce modèle relationnel. Citons l'élaboration du système de bourses d'études (bourses de base, bourses au mérite) qui relève principalement de la loi fédérale pour la promotion de la formation (Bundesausbildungsförderungsgesetzes - BaföG) ou le financement des budgets universitaires auquel participent, outre la Fédération et les Länder, d'autres acteurs encore (sous forme d'apports de tiers par exemple) ou encore les centres des œuvres universitaires, généralement organisés comme établissement de service public, qui assurent l'aide sociale et la promotion des actions économiques et culturelles.

4. Défis et propositions de réforme

Le défi général à relever consiste à augmenter la part que représentent les dépenses publiques et privées en matière d'enseignement et de recherche dans le Produit Intérieur Brut (PIB) de l'Allemagne (2008 : 4,7 %) et à encourager la promotion des établissements d'enseignement supérieur par des aides privées (telles que des fondations) en améliorant les conditions cadres générales.

Il s'agit en outre de se concentrer sur la sauvegarde et la gestion de programmes de recherche et d'enseignement pertinents et mondialement reconnus et de promouvoir les domaines d'avenir, d'endiguer la fuite des cerveaux en récupérant les compétences expatriées (par exemple en réorganisant les rémunérations généralement considérée comme non concurrentielles et en améliorant les conditions de travail [au moyen d'une déréglementation par exemple]) et en encourageant en outre la relève universitaire. Sur ce plan, il est important aussi de déterminer quelle part de recherche et quelle part

d'enseignement doivent à l'avenir être proposées, dans combien d'écoles supérieures et dans quelles écoles supérieures, et quelle part de recherche doit être délocalisée dans les instituts de recherche traditionnels (Max-Planck-Gesellschaft, Centres de recherche allemands Helmholtz-Gemeinschaft, Fraunhofer-Gesellschaft, etc.), avec ou sans coopération avec les universités ou doit y rester.

Dans le domaine de l'enseignement, il convient de façon générale de rétablir entre enseignants et étudiants une relation de confiance appropriée favorisant la réussite et de garantir la continuité de l'enseignement (et de la recherche) grâce à l'emploi à long terme des personnels de niveau intermédiaire en tant que pilier de l'université. De façon plus spécifique, l'objectif consiste à restructurer les programmes universitaires nationaux conformément au processus de Bologne (dans des domaines tels que la quantité d'examens, la part faite aux études à l'étranger, les liens avec la pratique etc.), ce qui n'a pas été sans problème jusqu'ici.

A ce jour, ce sont surtout les questions suivantes qui restent encore controversées : l'étendue de l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, l'introduction de frais de scolarité, le bien-fondé (ou du moins la simplification) des procédures d'accréditation, la valeur des cursus traditionnels (le cursus d'ingénieur par exemple) ou des cursus requérant une autorisation d'exercer (tels que les études d'avocat, d'enseignant), les conditions d'accès aux études sans Abitur (équivalent allemand du baccalauréat) et la promotion des élites.

Sources d'information :

Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst für Informationen zum Bildungswesen in Deutschland
(Service d'information et de documentation pour toute information sur le système d'enseignement en Allemagne) (Partenaire allemand du réseau EURYDICE)

(www.kmk.org/doku/bildungswesen.htm)

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Conférence permanente des Ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder dans la République Fédérale d'Allemagne) ; Lennéstr. 6, D-53113 Bonn; Fax: +49(0)228/501-229; Tel.: +49(0)228/501-0; (www.kmk.de)

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Conférence des Recteurs allemands) ; Ahrstr. 39, D-53175 Bonn; Fax: +49(0)228/887-110; Tel.: +49(0)228/887-0; (www.hrk.de)

Hochschulkompas der Hochschulrektorenkonferenz (www.hochschulkompas.de) (liste des universités et hautes écoles allemandes)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche),
Hannoversche Straße 28-30, 10115 Berlin; Tel.: +49 (0)30 18 57-0; Faxnummer: +49 (0)30 18 57-83601
(www.bmbf.de)

Ministères compétents des Länder concernés

La structure de l'enseignement supérieur en Suisse

1. Le système politico-administratif et ses implications sur l'organisation générale du système universitaire

La Suisse est une Confédération composée de 26 cantons qui ont tous leur propre gouvernement. Il s'agit par conséquent d'un petit espace marqué par une structure fortement fédéraliste : 7,5 millions de personnes habitent dans ce pays d'une superficie de 41.000 km² et ayant quatre langues nationales officielles. Créé en 1948 à la suite des bouleversements entraînés par les guerres napoléoniennes, l'État fédéral a transféré aux cantons sa compétence en matière éducative. Cela reste tout à fait déterminant pour le système d'enseignement supérieur helvétique d'aujourd'hui. Le 21 mai 2006, le peuple suisse s'est néanmoins prononcé à une forte majorité en faveur d'un nouvel article de la Constitution qui pour la première fois confère à l'État fédéral, aux côtés des cantons, un rôle de coordinateur dans les questions relatives au système éducatif. Les cantons gardent leur souveraineté en matière d'éducation, mais à l'avenir l'État fédéral et les cantons ont pour mission de veiller ensemble à la qualité et à la perméabilité du système éducatif. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, ce nouvel article confère à l'État fédéral et aux cantons la responsabilité commune du pilotage du secteur, avec comme objectifs principaux, l'uniformisation des niveaux d'études et des principes de financement. Par ailleurs, l'État fédéral doit désormais, non seulement prendre en charge la promotion de la recherche – mission qui lui incombe depuis un certain temps - mais également la promotion de l'innovation. Il convient tout particulièrement de souligner que selon cet article de la constitution, l'État fédéral est habilité à promulguer des directives lorsque les mécanismes visant à harmoniser le système éducatif s'avèrent insuffisants. Faisant suite à cette modification constitutionnelle, une *Loi sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles* (LAHE), qui doit définir les procédures de coordination entre l'Etat fédéral et les cantons, est en cours de préparation. A titre d'exemple, il est prévu notamment de mettre en place un système d'accréditation unique pour tous les établissements afin de veiller ensemble à la qualité de l'enseignement supérieur. La loi LAHE fixe également les conditions qui doivent être remplies par les universités et les écoles supérieures spécialisées (Fachhochschulen) pour pouvoir bénéficier des contributions fédérales³⁷.

³⁷ Le projet de loi peut actuellement être consulté à l'adresse suivante :

Les efforts menés pour concrétiser, par le biais d'une nouvelle législation, le concept de « système d'enseignement supérieur suisse » - un concept jusqu'ici quasiment inexistant dans la pensée fédéraliste – ont, entre autres, pour objectif de maintenir et de renforcer la qualité de l'enseignement supérieur suisse face à la mondialisation et aux efforts visant à mettre en place un espace européen harmonisé sur le plan de la recherche scientifique et de l'enseignement supérieur. L'un des exemples à cet égard est la réforme « LMD » (processus de Bologne) qui a été coordonnée sur le plan national avec la définition de standards communs mais dont la mise en œuvre est revenue aux universités dans le cadre de leur autonomie.

Cela traduit le souhait d'une intégration plus poussée de la Suisse dans les structures créées par l'Union Européenne (UE) dans les domaines des sciences et de la recherche, malgré le fait que la Suisse ne soit pas un Etat-membre.

2. Acteurs et répartition des compétences

Le **paysage universitaire** suisse est le résultat d'une évolution historique. La Suisse compte douze universités, qui ont pour la plupart été fondées au 19^{ème} siècle. L'université de Bâle fait ici figure d'exception puisqu'elle a célébré en 2010 le 550^{ème} anniversaire de sa création. Elle avait à l'époque constitué la dot apportée par Bâle pour son entrée dans la Confédération.³⁸ Sur les douze universités, deux sont des écoles polytechniques fédérales (EPF Zurich et EPFL Lausanne) et les dix autres sont financées par des cantons, sachant que deux d'entre elles ont été créées à la fin du siècle dernier : l'Università della Svizzera italiana (USI) en 1996 et l'université de Lucerne en 2000. Cependant, ces deux universités ne sont pas des universités à vocation généraliste, elles ont une offre de formations spécialisée. L'université de St. Gallen, qui jouit d'une réputation internationale, est elle aussi spécialisée dans les disciplines juridiques et économiques. Les autres universités (Bâle, Berne, Fribourg, Genève, Lausanne, Neuchâtel, Zurich) se définissent comme des universités au sens classique du terme, avec une offre très diversifiée. Cinq universités sont dotées d'une faculté de médecine et d'un centre hospitalier universitaire : Bâle, Berne et Zurich en Suisse alémanique, Genève et Lausanne en Suisse romande. Le domaine appelé « EPF » ne comprend pas seulement les deux écoles polytechniques fédérales, mais également quatre instituts de recherche spécialisés.³⁹

Le plurilinguisme constitue l'une des caractéristiques fondamentales du système d'enseignement supérieur suisse. Six universités se situent dans l'espace germanophone,

<http://www.admin.ch/ch/f/gg/pc/documents/1504/Vorlage.pdf>

³⁸ Bâle est entrée dans la Confédération helvétique en l'an 1501.

³⁹ Voir plus loin « La structure du système de recherche en Suisse »

quatre universités dans l'espace francophone, et enfin une dans l'espace italoophone. L'université Fribourg/Freiburg est officiellement bilingue, spécificité qui la rend particulièrement attrayante. Le plurilinguisme permet en règle générale d'entretenir des relations privilégiées avec les universités des pays voisins appartenant au même espace linguistique, ce qui a également des répercussions sur la composition des étudiants et surtout du corps enseignant. Ainsi, la proportion de professeurs et d'étudiants allemands est particulièrement élevée à l'université de Bâle, située près de la frontière germano-suisse, tandis que l'université de Genève, proche de la frontière franco-suisse, attire un nombre élevé d'étudiants français.

En raison de la structure fédérale de la Suisse, le **financement** des universités est organisé différemment d'un canton à l'autre. Cependant, on constate de manière générale qu'en raison de l'autonomie accrue des universités, le principe d'une dotation globale pour leur financement et leur gestion s'est imposé. L'université de Bâle a d'ailleurs joué un rôle de précurseur en la matière, dans la mesure où, au cours des années 90, elle a dû trouver une solution pour que le canton de Bâle-Campagne participe à son financement aux côtés du Canton de Bâle-Ville. La solution a été de conférer la personnalité morale à l'université et de mettre en place un conseil d'université élu par les gouvernements des deux cantons, qui constitue le plus haut organe de surveillance et de décision de l'université. Des réglementations similaires, variables d'un canton à l'autre, se sont également imposées dans d'autres universités suisses. Le modèle bâlois a tellement fait ses preuves qu'en 2008, le financement conjoint de l'université par les deux cantons bâlois a été scellé par un traité⁴⁰. Aujourd'hui, l'université de Bâle est financée à 50% par les deux cantons, dans le cadre d'une dotation globale basée sur un mandat de prestations de services. L'État fédéral apporte également une contribution financière d'environ 10%, calculée selon une clé de répartition valable pour l'ensemble de la Suisse et intégrant des éléments concurrentiels. L'acquisition de fonds pour la recherche est quant à elle entièrement assujettie aux principes de la libre concurrence. Le Fonds national suisse est ici le principal pourvoyeur de fonds, mais les programmes de recherche européens ont une place de plus en plus importante dans les budgets des universités consacrés à la recherche. Les financements privés, auxquels les universités peuvent faire plus fortement appel du fait de leur statut autonome, prennent une importance croissante au sein des budgets universitaires. La Suisse étant fortement fédéraliste, l'une des particularités du système réside dans l'Accord

⁴⁰ Du point de vue fédéral, les deux cantons bâlois, qui ont subi une scission en 1833, ne disposent que d'un siège chacun au Conseil des Etats (la chambre haute du parlement suisse), les autres cantons ayant deux sièges. Ils étaient d'ailleurs autrefois appelés « demi-cantons ». Les deux cantons d'Appenzell ainsi que les deux cantons de Schwyz sont eux-aussi des demi-cantons avec un seul siège au Conseil des Etats.

intercantonal universitaire (AIU), qui s'applique également aux hautes écoles spécialisées.⁴¹ Cet accord fixe le principe de l'égalité de traitement des étudiants de tous les cantons dans les universités et hautes écoles spécialisées relevant de la compétence des cantons. D'autre part, il y est stipulé que les cantons doivent, pour chacun de leurs habitants étudiant dans un établissement d'enseignement supérieur d'un autre canton, verser des contributions financières à ces derniers. Le montant de cette contribution varie en fonction des facultés : il s'élève à environ 10 000 francs suisses pour les sciences humaines et sociales, approximativement 24 000 francs pour les sciences naturelles et les études d'ingénieur, et de près de 49 000 francs pour la médecine et les études de vétérinaire. On peut considérer que l'AIU introduit un élément de compétition dans le mode de financement des universités, dans la mesure où le montant des contributions reçues par une université dépend du nombre d'étudiants venant d'un autre canton qu'elle accueille. Les deux hautes écoles financées par l'État fédéral (la EPFZ et la EPFL) ne sont pas concernées par cet accord. L'une des questions non résolues est le financement des études poursuivies par des étudiants étrangers, qui, en règle générale, s'acquittent des mêmes frais d'inscription que leurs camarades suisses. C'est la raison pour laquelle les voix réclamant une contribution financière plus importante de la part des étudiants étrangers se sont faites de plus en plus insistantes ces dernières années.

De façon analogue à la mise en place du système universitaire au 19^{ème} siècle, les années 1990 ont vu la création en Suisse des **écoles supérieures spécialisées**, venues succéder à 70 écoles spécialisées et écoles d'ingénieurs pré-existantes. Les écoles supérieures spécialisées sont elles-aussi portées par des cantons, mais l'État fédéral a eu d'emblée une influence nettement plus importante dans l'organisation du système. Il a ainsi imposé le regroupement des hautes écoles spécialisées en pôles régionaux afin d'échapper à une fragmentation qui aurait exigé des structures de gestion complexes et coûteuses. A l'heure actuelle, ces hautes écoles spécialisées régionales sont au nombre de huit : Berne, Suisse du Nord-Ouest, Suisse centrale, Suisse orientale, Zurich, Suisse occidentale, Suisse du Sud.

Il est à noter à cet égard que c'était la première fois qu'étaient créées des unités régionales supra-cantoniales. Elles reposent sur des concordats élaborés pour certains dans le cadre de processus politiques complexes. L'École Supérieure Spécialisée de Suisse du Nord Ouest comprend par exemple neuf écoles supérieures spécialisées, réparties dans quatre cantons, dans les domaines suivants : techniques, sciences de la vie, économie, architecture, psychologie, design et arts, musique, travail social et enfin pédagogie. Ces regroupements,

⁴¹ <http://www.cus.ch/wFranzoesisch/portrait/rechtliches/iuv.php>

qui sont à l'heure actuelle en période d'essai, ont pour objectif de renforcer l'efficacité et de réduire les coûts. La création des hautes écoles spécialisées répond d'une part au besoin de l'économie de disposer de spécialistes qualifiés, avec une formation située entre l'apprentissage professionnel classique et le cursus universitaire. Les écoles supérieures spécialisées se développent d'ailleurs rapidement actuellement, plus rapidement que les universités, du fait qu'avec leurs filières orientées vers la pratique professionnelle, elles sont proches du marché, comme on dit aujourd'hui. D'un point de vue politique, la promotion des hautes écoles spécialisées dans les années 90 correspond toutefois également à la recherche d'une intégration plus forte entre les cantons, sachant que la volonté de rendre le système eurocompatible a joué ici un rôle déterminant. Chose typique dans le cadre d'un fédéralisme suisse réticent à toute réglementation centralisatrice, les dossiers des universités et des écoles supérieures spécialisées sont gérés au niveau fédéral par différents départements et différents ministères. C'est pourquoi des voix s'élèvent régulièrement pour réclamer la création d'un département spécifique consacré à l'éducation.

3. Fonctionnement

En raison de la structure fortement fédéraliste du système éducatif, il n'existe que peu de mécanismes de coordination à l'échelle supra-cantonale. La *Conférence des recteurs d'universités suisses* (CRUS) représente les intérêts de l'ensemble des universités suisses face aux autorités politiques, milieux économiques, institutions sociales et culturelles ainsi qu'auprès du grand public. Elle assume en premier lieu une fonction de coordination, mais elle est aussi en charge de la planification pluriannuelle stratégique relative aux hautes écoles universitaires. Elle s'engage en faveur de la coordination et de la coopération en matière d'enseignement, de recherche et de services et contribue ainsi à garantir l'éducation et les sciences, conformément aux objectifs et au mandat donné par les institutions qu'elle représente. Sur mandat de l'État fédéral, la CRUS a, ces dix dernières années, coordonné la mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans les universités. La *Conférence des recteurs des écoles supérieures spécialisées de Suisse* (KFH) ainsi que de la *Conférence suisse des rectrices et des recteurs des hautes écoles pédagogiques* (COHEP) remplissent des fonctions similaires. Les hautes écoles pédagogiques relèvent de la compétence exclusive des cantons et ne bénéficient pas de subventions fédérales. Elles sont assimilées aux hautes écoles spécialisées et sont en partie intégrées dans un groupement des hautes écoles spécialisées. Toutefois, certaines sont gérées comme des établissements d'enseignement supérieur autonomes, tandis que d'autres sont rattachées à une université.

La *Conférence universitaire suisse* (CUS) est l'organe commun de l'État fédéral et des cantons en charge de la coopération sur le plan de la politique universitaire. Elle décide par exemple de la durée des études et fixe les règles relatives à la validation des acquis et à la reconnaissance des diplômes de fin d'études. La reconnaissance d'institutions ou de cursus fait également partie de ses compétences. Pour ce faire, elle s'appuie sur l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité des hautes écoles suisses (OAQ) qui est une instance de niveau fédéral. La CUS a également comme mission d'évaluer périodiquement les programmes de recherche nationaux dans la perspective d'une bonne répartition entre les établissements supérieurs. Elle a aussi en charge l'octroi de subventions pour certains projets, par exemple pour des projets de coopération à l'échelle de l'ensemble de la Suisse. On peut citer par exemple l'initiative suisse *SystemsX.ch* pour le développement de la biologie systémique qui peut à l'heure actuelle être considérée comme l'un des principaux projets de recherche menés en Suisse sur une base coopérative.⁴²

L'un des éléments majeurs de la gestion du système d'enseignement supérieur suisse est le *Message relatif à l'encouragement de l'éducation, de la recherche et de l'innovation* adopté tous les quatre ans par le Parlement fédéral. Le Conseil fédéral y formule à l'adresse des conseillers fédéraux les directives, objectifs et mesures destinées à promouvoir l'éducation, la recherche et l'innovation en fixant les crédits y étant affectés. Il en ressort clairement que malgré la structure fondamentalement fédéraliste du système d'enseignement, l'Etat fédéral y participe d'ores et déjà très largement, avec des contributions financières d'une ampleur considérable. Plus de 20 milliards de francs suisse sont d'ailleurs prévus pour la période de planification 2008–2011. *La loi d'encouragement et de coordination des hautes écoles* que nous avons évoquée plus haut devrait à cet égard régler plus clairement la répartition des tâches et des compétences entre l'État fédéral et les cantons, sans renoncer au principe fondamental du fédéralisme en matière d'éducation.

4. Défis et réformes

Le « paysage de l'enseignement supérieur » de la Suisse a radicalement changé au cours des 20 dernières années. Les efforts visant à encourager l'autonomie des universités ont entraîné de profondes réformes. Grâce aux hautes écoles spécialisées, le système éducatif dual de la Suisse s'est étendu à l'enseignement supérieur. Une étape importante à cet égard fut la mise en place de la maturité professionnelle dans le cadre du système de

⁴² <http://www.systemsx.ch/>

formation professionnelle.⁴³ La Suisse a ainsi créé les conditions devant permettre de préserver la compétitivité de son système d'enseignement supérieur. Le système de Bologne a été introduit avec succès. L'un des défis consistera à concilier la nouvelle architecture de l'enseignement supérieur avec les exigences en termes de qualité de l'enseignement, l'encouragement à la mobilité et la qualification pour le marché du travail en tant qu'exigences fondamentales de la déclaration de Bologne. Encourager la relève scientifique constitue l'une des autres missions majeures dans un pays dépendant de son ouverture sur l'international, afin que les sciences restent le moteur d'un développement sociétal de haut niveau.

Avec l'article relatif à l'harmonisation du système éducatif qui a été introduit il y a quatre ans dans la Constitution, la Suisse s'est exprimée en faveur d'un système universitaire qui mise sur l'auto-responsabilité fédéraliste et la capacité – propre au système politique suisse – à trouver des consensus. La nouvelle loi d'encouragement et de coordination de l'enseignement supérieur constitue le cadre obligatoire dans lequel s'effectue la recherche de consensus.

⁴³ Pour obtenir de plus amples informations, veuillez vous rendre sur le site Web suivant <http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00131/index.html?lang=fr>

L'enseignement supérieur en France

1. Le cadre politique et l'organisation de l'enseignement supérieur

Le système d'enseignement supérieur français doit être analysé en prenant aussi en compte le stade final des études secondaires qui mène à l'obtention du baccalauréat, premier diplôme de l'enseignement supérieur indispensable à la poursuite des études⁴⁴. La filière du bac (générale, technique ou professionnelle), ses spécialités et le niveau du lycée, sur les trois années précédant le baccalauréat, jouent un rôle important dans l'orientation et la sélection vers les études supérieures. En effet obtenir un bac général ouvre plus de choix d'orientation qu'un bac technique ou professionnel.

L'enseignement supérieur en France est organisé autour de deux types de formation : les formations courtes et les formations longues.

Les formations courtes (deux ans après le bac) délivrent des diplômes de techniciens supérieurs (DUT⁴⁵ et BTS⁴⁶) qui permettent aux étudiants diplômés d'entrer directement sur le marché du travail. Ces formations sont sélectives à l'entrée (sur dossier) et sont dispensées soit dans les universités (DUT) soit dans des lycées (BTS). La création d'une Licence Professionnelle en 1999 offre aux titulaires de DUT et BTS qui le souhaitent la possibilité d'acquérir rapidement une qualification professionnelle répondant à des besoins et à des métiers clairement identifiés (stages, partenariat avec les entreprises). Cette licence professionnelle se prépare en un an (ou deux semestres) et délivre un diplôme qui répond aux engagements européens du processus de Bologne et à la demande de nouvelles qualifications, entre le niveau technicien supérieur et le niveau ingénieur- cadre supérieur.

Les formations longues sont caractérisées par la coexistence de deux systèmes :

- Un système ouvert au sein des universités⁴⁷, où les bacheliers ont librement accès aux premières années de Licence. L'université offre des formations fondamentales, technologiques et à finalité professionnelle dans toutes les disciplines. Conformément à l'organisation européenne des études, les formations longues universitaires sont organisées

⁴⁴ Le baccalauréat ou « bac » est le diplôme qui sanctionne la fin des études secondaires dont les titulaires sont appelés des bacheliers.

⁴⁵ DUT Diplôme Universitaire de Technologie préparé dans Institut Universitaires de Technologie (IUT).

⁴⁶ BTS Brevet de Technicien Supérieur préparé en Section de Technicien Supérieur (STS) dans un lycée.

⁴⁷ Dans certaines universités on trouve les Facultés disciplinaires traditionnelles mais aussi d'autres instituts et écoles dont l'accès est sélectif : les IUT (Institut Universitaire de Technologie), Écoles d'Ingénieurs, Institut d'Études Politiques ou encore des Écoles de Journalisme.

en trois niveaux qui permettent d'obtenir trois diplômes nationaux : la Licence (en trois ans), le Master (en deux ans) et le Doctorat (trois ans) qui est une formation à la recherche.

- Un système sélectif d'écoles supérieures dont l'entrée s'y fait par concours. Ces écoles supérieures sont des établissements sélectifs publics ou privés qui préparent à des diplômes professionnels spécialisés de niveau Master. Parmi ces établissements, les très sélectives « grandes écoles » (École Nationale d'Administration, Écoles Nationales Supérieures, écoles d'ingénieurs et de commerce) à capacité d'accueil réduite constituent une particularité française. L'accès aux formations de ces écoles d'élites suppose la réussite à des concours d'entrée très prisés. Ces concours d'entrée sont préparés durant deux ans dans des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE) au sein des lycées ou de certains de ces établissements.

La spécificité française que constitue cette dualité entre les universités et les « grandes écoles » perdure toujours avec ses inconvénients : reproduction peu démocratique des élites au sein des « grandes écoles », séparation de la formation de ces élites et de la recherche, endogamie des recrutements des cadres dirigeants (privés et publics) issus des écoles supérieures, et faible lisibilité internationale des diplômés de cette spécificité française.

En 2008-2009, la répartition des 2 231 700 étudiants inscrits dans les trois grands types de cursus était la suivante :

- 13% en CPGE (en lycée ou intégrées) et Grandes Ecoles
- 24% en BTS et écoles spécialisées (comme les écoles d'infirmiers)
- 63% en Université (cursus classique LMD et IUT)

Depuis 2007, l'enseignement en France a été organisé en deux ministères : le ministère de l'Éducation Nationale (enseignement primaire et secondaire) et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR) qui est chargé de l'enseignement supérieur, de la recherche publique et de l'emploi scientifique.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche habilite les établissements à délivrer les diplômes, après avoir donné son approbation sur le contenu et la finalité des formations. Il coordonne aussi la politique de recherche scientifique, technologique et d'innovation, et la met en œuvre. Les personnels universitaires (enseignants, ingénieurs, administratifs et ouvriers) relèvent également du ministère qui les recrute et les rémunère sur son propre budget. Cependant la loi relative aux libertés et responsabilités des

universités (LRU 2007) a transféré aux universités volontaires la gestion et la rémunération de leur propre personnel.

2. Acteurs, compétences et financement

Au niveau national, le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (Cneser) est un comité consultatif et une juridiction administrative placé auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Il est composé de représentants de tous les acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche (enseignants, chercheurs, administratifs...) et se prononce sur les orientations générales de l'enseignement supérieur et sur les diplômes. Il est aussi chargé d'examiner le budget du ministère et est consulté sur les dotations et les contrats quadriennaux liant l'État et les établissements d'enseignement supérieur.

Dans les Régions, les ministères de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et celui de l'Éducation Nationale sont représentés par les Recteurs qui gèrent 30 circonscriptions administratives, les Académies. Les rectorats, qui sont les services des ministères au niveau de l'Académie, mettent en œuvre au niveau régional la politique éducative définie au niveau national. Le recteur est également Chancelier des Universités : à ce titre, il assure la coordination des établissements d'enseignement supérieur, intervient dans la répartition des crédits d'Etat pour les constructions universitaires et pilote, avec le préfet de région, le schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche, en concertation avec le conseil régional.

Les établissements d'enseignement supérieur publics (dont 81 universités) sont financés par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, les collectivités territoriales et par les frais d'inscription des étudiants. Les frais d'inscription des étudiants représentent une faible part du budget des universités (2010 : 174 Euros en Licence, 237 euros en Master et 359 euros en Doctorat). Les universités sont essentiellement financées par le ministère sur la base de contrats quadriennaux qui fixent les orientations stratégiques de chaque établissement.

Les écoles spécialisées et « grandes écoles » sont aussi financées par le ministère (selon leur statut) et certaines d'entre elles, notamment les écoles de commerce et certaines écoles d'ingénieurs, bénéficient aussi des frais d'inscription de leurs étudiants qui peuvent varier de 5 000 à 20 000 euros /an.

Si on l'évalue par son coût unitaire, l'enseignement supérieur français n'apparaît pas comme prioritaire dans les dépenses d'éducation, sauf pour les formations d'élite (Grandes Écoles et autres écoles spécialisées). C'est ce que montrent les statistiques suivantes. La Figure 1, pour les comparaisons internationales, indique une moyenne nationale annuelle

légèrement inférieure à celle de l'ensemble des pays de l'OCDE. Mais le détail des dépenses moyennes par étudiant en France selon les filières (2008, Ministère de l'Enseignement Supérieur) fait bien apparaître la disparité du système :

- Les dépenses annuelles par étudiant formé dans les *grandes écoles* avoisinent les 20 000 € contre 9 400 € dans les universités.
- Les STS, IUT et CPGE (formations niveau bac + 2 et préparations au concours) sont à un niveau intermédiaire, entre 13200 et 14500 € (CPGE).

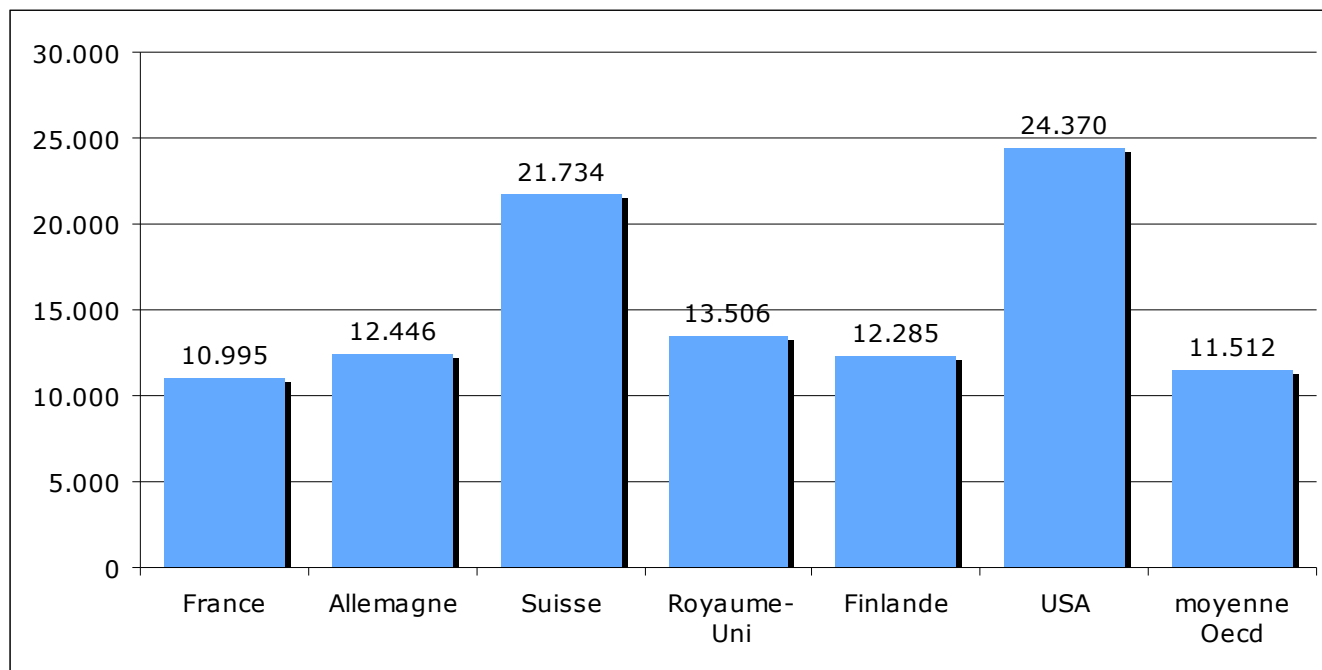
On observe donc non seulement un classement implicite des grandes écoles comme lieu de formation supérieure prioritaire et les mieux dotées pour les élites, mais aussi un avantage donné aux formations supérieures courtes comme les classes de STS dans les lycées techniques et les IUT dans les universités (autonomes dans leur gestion). Cet écart de coût très important observé entre les formations supérieures provient essentiellement des différences des taux d'encadrement : faible dans les universités et élevé dans les lycées, grandes écoles et formations courtes spécialisées. Cette comparaison budgétaire reflète bien les choix d'une large partie des bacheliers qui préfèrent les formations en deux ans, sélectives et les mieux encadrées (les STS et IUT sélectionnent à l'entrée, ce que ne peuvent pas faire les Facultés) ou encore les CPGE qui donnent accès aux meilleures écoles et qui, en cas d'échec, permettent généralement une réorientation universitaire de même niveau.

Les formations professionnalisées courtes (STS et IUT) étaient, à l'origine, destinées à des étudiants visant une insertion professionnelle immédiate du niveau technicien supérieur. Or, le paradoxe est qu'une majorité des diplômés de ces formations souhaitent ensuite poursuivre en licence (s'ils sont acceptés par les universités par un accord de passerelle). Ainsi ces formations sélectives destinées aux bacheliers des filières techniques pour une insertion professionnelle rapide, accueillent les bons bacheliers qui, avant de poursuivre des études longues, utilisent cette stratégie de contournement pour éviter ainsi les premières années universitaires (enseignement de « masse » moins bien encadré). C'est ainsi que plus du tiers des nouveaux bacheliers sont inscrits à l'université « par défaut », après avoir postulé, sans succès, aux formations courtes professionnelles.

Tout cela constitue un dysfonctionnement majeur du système d'orientation post bac, dommageable pour le premier cycle universitaire classique. Cette concurrence des formations courtes et sélectives aboutit au recrutement en première année d'université des bacheliers les moins brillants, étant donné que les Facultés classiques ne peuvent faire de sélection à leur entrée. Le comportement de certaines d'entre elles est alors de sélectionner

assez strictement les étudiants en fin de première année, ce qui pose le problème du taux de réussite en licence, une des inquiétudes récurrentes du Ministère.

Figure 1 : Comparaisons internationales du coût moyen par étudiant (2005)



Source : *Regards sur l'éducation*, OCDE 2005

3. Fonctionnement et articulation des cursus

La figure 2 montre le parallélisme des cursus après le baccalauréat dans le système éducatif français. Dans la colonne de gauche, on trouve le cursus LMD désormais classique (adaptation du processus européen de Bologne) pour les universités : Licence - Master - Doctorat. La deuxième colonne concerne l'enseignement supérieur universitaire « court » des IUT. La troisième colonne correspond aux STS organisés dans les lycées. Deux types de licence sont délivrés : la licence académique, étape vers une poursuite en Master et la licence professionnelle destinée notamment aux diplômés d'IUT et de STS pour une insertion professionnelle immédiate. Ces licences contribuent à conforter le rapprochement des cursus et à ainsi intégrer le modèle européen LMD.

Figure 2 : Études à l'université et études de techniciens supérieurs

Université : LMD	Université : IUT	Lycée
<i>Doctorat 3</i>		
<i>Doctorat 2</i>		
<i>Doctorat 1</i>		
Master 2		
Master 1		
Licence 3	Licence professionnelle	
Licence 2	DUT 2	BTS 2
Licence 1	DUT 1	BTS 1

Les études dans les grandes (et moins grandes) écoles sont généralement organisées sur la base des CPGE en lycée ou de plus en plus dans des classes préparatoires intégrées aux écoles. Après ces deux années, les étudiants suivent trois années de formation, jusqu'au diplôme d'ingénieur (ou d'école de gestion, ou d'études politiques) de niveau Master. Certaines écoles comme celle de vétérinaires vont jusqu'à 6 ans après le baccalauréat.

Il existe aussi des écoles spécialisées qui recrutent par concours après le baccalauréat, sans passer par des CPGE, et qui mènent jusqu'à Bac+5 ou Bac+6 : architecture, journalisme, art. Enfin, des écoles pour études paramédicales ou dans le domaine social délivrent des diplômes en 3 ou 4 ans.

4. Défis et réformes de l'enseignement supérieur

Nous avons déjà cité une importante réforme de la décennie 2000, celle du LMD. Elle a abouti à aligner le régime des études sur un standard international (*undergraduate, graduate, postgraduate*), ce qui facilite la « lecture » du système national pour l'étranger et encourage la mobilité étudiante dans les deux sens. L'autre grande réforme est fondée sur la loi LRU, "*Liberté et Responsabilité des Universités*", sur laquelle nous allons nous concentrer.

La loi LRU du 10 août 2007 poursuit 3 objectifs :

- « rendre l'université attractive » ;
- « sortir de la paralysie de la gouvernance actuelle » ;
- « rendre la recherche universitaire visible à l'échelle internationale ».

En coordination avec la loi sur la recherche (avril 2006), la nouvelle loi sur les universités contribue à changer l'esprit de cette institution en accordant une importance particulière à l'orientation des étudiants, au suivi de leur formation ainsi que de leurs éventuelles réorientations, aux partenariats avec le monde du travail, et à l'insertion professionnelle des diplômés. Tout en favorisant l'émergence d'universités d'excellence relativement spécialisées en recherche, les nouveaux dispositifs visent à ce que l'ensemble des établissements universitaires se préoccupent plus frontalement de toutes les dimensions de la formation, de l'orientation et de la qualité de l'insertion professionnelle. C'est en effet une dimension sur laquelle le système universitaire traditionnel était critiqué et où les filières courtes comme les écoles supérieures ont pris avec le temps un avantage concurrentiel fort dans la perception du grand public. Pour caricaturer, on peut dire que les écoles et instituts spécialisés sont vus traditionnellement comme des établissements qui ne font pas de recherche mais qui sont efficaces pour l'entrée sur le marché du travail, alors que les universités formeraient des professions académiques (enseignement et recherche publique)... ou des chômeurs. Cette vision est bien entendu très exagérée voire carrément fautive pour de nombreuses spécialités universitaires, mais il était important à la fois de réformer le système universitaire pour l'adapter aux réalités contemporaines et de lutter contre des préjugés solides de la société française.

- Pour répondre aux nouvelles missions de l'enseignement supérieur inscrites dans la loi, *l'orientation et l'insertion professionnelle*, des dispositifs ont été mis en place :
 - une procédure nationale d'orientation et de pré-inscription obligatoire pour les lycéens préparant le baccalauréat a été créée pour informer et orienter des candidats (orientation active), en concertation avec les lycées et avec les universités : les élèves font un classement a priori des formations post-baccalauréat qu'ils souhaitent en répondant à une enquête informatique nationale.
 - des Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) dans chaque université ont comme missions d'aider les étudiants à construire leur cursus de formation et de les accompagner dans leur insertion professionnelle au terme de leurs études.
- Les nouveaux statuts universitaires prévoient plus d'autonomie pour ces établissements publics, particulièrement en renforçant le poids décisionnel des chefs d'établissement : le président d'université dispose d'un peu plus de latitude vis-à-vis du Ministère, en particulier en matière budgétaire, mais il renforce aussi son pouvoir vis-à-vis des Facultés et des communautés scientifiques (par disciplines) qui donnent leur avis sur les choix de recrutement des personnels enseignant et de recherche. Les universités sont plus nettement mises en

concurrence et leurs présidences incitées à définir des stratégies propres. De nouvelles possibilités de financement et de contact avec des partenaires économiques et de la société civile existent depuis la loi LRU, comme la création de fondations habilitées à recueillir des dons (le mécénat était jusqu'à présent particulièrement étranger au système français, très axé en revanche sur l'intervention de l'Etat).

- Au-delà de la loi sur l'enseignement supérieur, il existe beaucoup de dispositifs nouveaux qui contribuent à intégrer plus fortement les établissements universitaires dans leur contexte économique et social, comme les *Pôles de compétitivité*, associant dans des formes de clusters territorialisés des entreprises technologiques, des centres de recherche et de formation et des collectivités locales et régionales, ou les *Pôles Régionaux d'Enseignement et de Recherche (PRES)* qui fédèrent des établissements géographiquement proches, en partenariat avec les collectivités, sans aller jusqu'à la fusion.
- La nouvelle politique met l'accent sur la mobilité internationale des chercheurs, des enseignants et des étudiants dans l'espace européen et mondial. C'est pour contribuer à cette dimension internationale que des efforts particuliers sont faits par les établissements et leurs partenaires (collectivités territoriales essentiellement) pour soutenir les étudiants qui souhaitent intégrer dans leur cursus une formation à l'étranger : ainsi les étudiants français sont les champions européens des échanges Erasmus en 2010.
- En matière de formation doctorale, la loi sur la recherche reconnaît pour la première fois le doctorat comme une première *expérience professionnelle* et souligne l'importance de la préparation du *projet professionnel* des doctorants. Elle donne aux Ecoles Doctorales de nouvelles attributions, notamment : « *les écoles doctorales (...) organisent un suivi de l'insertion professionnelle des docteurs et, plus généralement, de l'ensemble des doctorants qu'elles ont accueillis* » (art. 4). Elle renforce la représentation du monde socio-économique au sein des conseils des Ecoles Doctorales afin de développer leurs liens pour la formation des doctorants et leur insertion professionnelle.

Conjuguées au processus européen de Bologne, les récentes lois sur la recherche et l'université ont permis aux universités françaises de faire face aux nouvelles exigences de l'espace européen et international de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ainsi, une des priorités du ministère affiché dès 2004 « 50% d'une jeune génération diplômée de l'enseignement supérieur » est unanimement partagée et s'inscrit dans les objectifs de

Lisbonne. Les réformes visant à améliorer l'orientation, la formation et l'insertion professionnelle des étudiants permettent depuis deux ans de « corriger » certains dysfonctionnements des cursus de formation dans le cadre du LMD et tentent de restaurer un meilleur équilibre entre les établissements (université / grandes écoles). L'adaptation du système institutionnel français et surtout des mentalités des acteurs sous la poussée de ces réformes prendra certainement du temps. Néanmoins la décennie écoulée aura vu une vague impressionnante d'initiatives se lancer et l'enseignement supérieur français a commencé à montrer ses capacités d'adhésion au nouveau modèle européen. Celui-ci a d'ailleurs été initié à Paris en 1998 avec la déclaration de la Sorbonne qui appelait à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, appel lancé conjointement par les ministres chargés de l'enseignement supérieur d'Allemagne, de France, de Grande-Bretagne et d'Italie et qui précédait la conférence de Bologne en 1999.

Références bibliographiques

MSR DGSIP (2010) « Coût de l'éducation en 2008, évaluation provisoire du compte », *Note d'information – Enseignement Supérieur et Recherche*, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, N°10.01, janvier.

MSR DGSIP (2010) « Que deviennent les bacheliers après leur bac », *Note d'information – Enseignement Supérieur et Recherche*, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, N°10.06, juillet.

MSR DGSIP (2009), « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

EPIPHANE D., SAUVAGEOT C., STOEFFLER-KERN F. (2006) « Objectif 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur », *Haut Comité Éducation, Économie, Emploi*, La Documentation Française.

OCDE (2005), « Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE »

EURYDICE (2009), « L'enseignement supérieur en Europe, les avancées du processus de Bologne », Commission Européenne.

La recherche en Allemagne

Introduction

La diversité de la recherche en République fédérale d'Allemagne constitue à la fois une force extraordinaire et une grande faiblesse. Outre les instances classiques chargée de la recherche, telles que les écoles d'enseignement supérieur et les universités, on y trouve un grand nombre d'instituts de recherche regroupés, pour la plupart depuis la fin du 19^{ème} siècle, en sociétés et communautés plus ou moins liées entre elles, qui se distinguent en partie par la force particulière de leur infrastructure de recherche (par ex. la communauté des centres de recherche Helmholtz) ou de leur équipement (par ex. les instituts de la société Max-Planck) ou encore de leur proximité avec le monde de l'entreprise (par ex. les instituts de la société Fraunhofer). Tout récemment, de nouvelles formes sont apparues comme les écoles supérieures de formation en alternance que sont les Berufsakademien ou les hautes écoles spécialisées auxquelles il a été confié tout récemment un mandat de recherche, en sus de leur mission d'enseignement. Les écoles d'enseignement supérieur et universités privées, par contre, se concentrent sur leur mission d'enseignement, à quelques rares exceptions près.

Il convient toutefois de noter qu'au sein de chaque regroupement, les différentes institutions affichent chacune une orientation plus ou moins marquée vers la recherche. À titre d'exemple, il est intéressant de relever que certaines écoles supérieures (spécialisées) ont considérablement développé leurs activités de recherche, en particulier au cours des dernières années, alors que nombre d'universités traditionnelles semblent nettement privilégier l'enseignement par rapport à la recherche. Quant au financement, on constate également de fortes disparités entre les regroupements d'instituts. Si la recherche au sein des universités par exemple est fortement tributaire de l'obtention de fonds supplémentaires, d'autres instituts sont par contre richement dotés. Le système d'évaluation « Förderranking » de la DFG⁴⁸, l'agence de financement allemande pour la recherche, donne un bon aperçu des efforts déployés par les scientifiques des différents instituts pour collecter des subventions supplémentaires. L'appel à projet du programme « initiatives d'excellence » (Exzellenzinitiative) lancé par l'État fédéral et les Länder a donné un nouvel essor au concept de compétitivité et pour la première fois mis les universités en concurrence directe les unes avec les autres. Cette initiative a joué en même

⁴⁸Cf. : système d'évaluation (Förderranking) de l'agence de financement allemande pour la recherche (DFG), consulter le site sur : http://www.dfg.de/dfg_profil/evaluation_statistik/ranking/ranking_2009/index.html (Etat : 30.06.2010).

temps le rôle de catalyseur quant à la ségrégation mentionnée au début de cet article, exercée par des groupes d'instituts qui, tout récemment, avait été discréditée parce que encourageant le « morcellement » du système scientifique. Aujourd'hui, les formes de coopération institutionnalisées vont des ententes informelles aux procédures d'habilitation communes en passant par l'implication institutionnalisée dans certains modules (par ex. JARA – Jülich-Aachen Research Alliance : alliance entre les centres de recherche Helmholtz et l'école supérieure technique de Rhénanie-Westphalie à Aix-la-Chapelle (RWTH)) jusqu'aux fusions intégrales (par exemple KIT – Karlsruher Institut für Technologie, Fusion du centre de recherche de Helmholtz avec l'université de Karlsruhe (TH)).

1. Le contexte politico-administratif et ses implications sur l'organisation générale du domaine de la recherche

Le fédéralisme de la République fédérale d'Allemagne a entraîné la création d'un système complexe en particulier dans le domaine de l'éducation, de la recherche et des sciences. Il est difficile de ne pas y voir une certaine dualité : d'une part les Länder considèrent toujours la politique en matière d'éducation et de recherche comme leur domaine réservé, mais d'autre part leur situation financière rend souvent séduisante toute intervention limitée de l'État fédéral.

On peut citer comme exemple phare l'« initiative d'excellence » (Exzellenzinitiative) qui est prise en charge par l'État fédéral et les Länder dans un rapport de 75 : 25 pour cent. L'initiative d'excellence, concours lancé sur l'ensemble du territoire allemand récompense les projets les plus remarquables des écoles doctorales (Graduiertenschulen) et des pôles de recherche (Forschungscluster). En outre, des établissements entiers obtiennent le label « université d'excellence », appelées communément « d'université d'élite »⁴⁹ qui récompense leur projets d'avenir. Étant donné que ce projet d'avenir met l'accent sur l'orientation stratégique et les priorités de développement de l'établissement en question, l'« initiative d'excellence » (Exzellenzinitiative) renforce considérablement l'image des universités performantes et empiète ainsi progressivement sur l'autorité suprême des Länder en matière de pilotage. Au cours des années passées, on a pu constater d'ailleurs une tendance à l'une autonomie accrue des universités dont la portée pouvait varier considérablement d'une situation à l'autre.

⁴⁹ Les universités d'excellence sont depuis octobre 2006 : l'Institut de Technologie de Karlsruhe, l'Université technique de Munich et l'Université Louis-et-Maximilien de Munich depuis octobre 2007 : les universités de Fribourg, de Heidelberg, de Constance, de Göttingen, l'Université libre de Berlin et l'Université technique de Rhénanie-Westphalie à Aix-la-Chapelle.

Le pilotage de la recherche se fait différemment selon les regroupements d'instituts. Alors que dans le domaine de l'enseignement supérieur, la liberté de la recherche et de l'enseignement est inscrite dans la Loi fondamentale allemande, pour les instituts Helmholtz, par exemple, les programmes de recherche sont définis d'après les priorités socio-politiques. Il ne faut pas sous-estimer les effets du pilotage via les incitations financières, souvent sous forme d'appels à projet émanant du Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche (BMBF) ou des ministères des Länder, qui peuvent conduire à une réorientation des axes de recherche de tout un institut. C'est ainsi que la décision politique d'abandonner l'énergie nucléaire au profit d'une entrée en force dans le secteur des énergies renouvelables et de l'électromobilité a eu des répercussions importantes en termes d'orientation de recherche.

En outre il n'est pas rare de voir que des préférences politico-partisanes ont des conséquences considérables : les gouvernements régionaux aux tendances politiques autres peuvent parfaitement adopter des politiques divergentes, comme sur la question de l'introduction de frais de scolarité pour financer les écoles supérieures. Un changement de coalition gouvernementale ou de majorité parlementaire, comme ce fut le cas dans la Sarre et en Hesse, a entraîné la suppression des frais de scolarité introduits quelques années plus tôt.

2. Acteurs et compétences (financement)

D'un point de vue structurel, le système de recherche allemand s'articule autour de deux secteurs : la recherche publique et la recherche privée. Selon les données de l'Office fédéral des statistiques, au titre de l'année 2008, l'ensemble des dépenses consacrées en République fédérale d'Allemagne à l'éducation, à la recherche et aux sciences s'élevait à près de 215 milliards d'euros (en 2007 : 204) pour un produit intérieur brut d'environ 2.496 milliards d'euros (en 2007 : 2.428), soit une part de 8,6% (en 2007 : 8,4%). Pour le secteur de la recherche et du développement, les dépenses étaient de 66,5 milliards d'euros (en 2007 : 61,5) (2,7 % du PIB, en 2007 : 2,5).

Recherche et développement	Mrd. € en 2007	Mrd. € en 2008
Économie	43,0	46,1
Centres de recherche nationaux	1,1	1,2
Centres de recherche privés (à but non lucratif)	7,4	8,1
Écoles supérieures	9,9	11,1
Total	61,5	66,5

Dépenses consacrées à la recherche en 2007 et 2008, tableau élaboré par les auteurs, source : Destatis⁵⁰

Il n'existe encore aucun chiffre pour 2008 sur la provenance des moyens dépensés. La répartition en 2007 de 68 % (42,1 Mrd. €) pris en charge des financements privés et de 32 % (16,9 Mrd. €) par le secteur public (État fédéral, Länder, communes) devrait être du même ordre de grandeur pour l'année 2008. Alors que les communes contribuaient à hauteur de 0,1 milliard d'euros seulement, la contribution de l'État fédéral et des Länder s'élevait à 8,6 voire 8,2 milliards d'euros. La répartition de ces dépenses est très diversifiée : alors que les Länder financent en intégralité les universités et les écoles supérieures spécialisées et en partie les écoles supérieures professionnelles (Berufsakademien), l'État fédéral finance en grande partie les centres de recherche de la communauté Helmholtz et de la société Fraunhofer. L'État fédéral et les Länder se partagent le financement de la communauté Leibniz ainsi que de la société Max-Planck. Par ailleurs, via l'initiative d'excellence, l'État fédéral contribue également au financement des universités, les Länder contribuant ici à raison de 25 % du montant octroyé pour les centres d'excellence situés dans leur zone territoriale (volume total du deuxième appel à candidature de l'initiative d'excellence 2012-2017 : 2,7 milliards d'euros).⁵¹ La Deutsche Forschungsgemeinschaft – agence de financement allemande pour la recherche - en tant qu'organe donateur autogéré de la science est financée à 58 % par l'État fédéral et à 42 % par les Länder.

⁵⁰ Destatis – Office fédéral des Statistiques : dépenses pour l'Éducation, budget pour l'Éducation, la Recherche et la Science 2007/2008, consulter le site sur : http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Content75/AusgabenBudget__Pdf,property=file.pdf (Etat : 28.05.2010), p. 8.

⁵¹ Cf. : Deutsche Forschungsgemeinschaft (agence de financement allemande pour la recherche) à consulter sur : <http://www.dfg.de/foerderung/programme/exzellenzinitiative/index.html> (Etat : 28.05.2010).

Organisation	Budget 2005	Bailleurs de fonds
Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)	1,4 Mrd €	État fédéral : 58% Länder : 42%
Centres de la communauté Hermann von Helmholtz (HGF)	2,5 Mrd. €	État fédéral : 90 % Länder : 10 %
Société Max-Planck (MPG)	1,2 Mrd. €	État fédéral : 50% Länder : 50%
Société Fraunhofer (FhG)	1,3 Mrd. €	État fédéral : 90% Länder : 10%
Centres de la communauté Leibniz	0,8 Mrd. €	État fédéral : 50% Länder : 50%
Universités de (Berlin, Düsseldorf, Göttingen, Hambourg, Heidelberg, Leipzig, Mayence, Munich)	0,1 Mrd. €	Financement de base : Länder : 100% Programme de recherche : État fédéral : 50% Länder : 50%

Dépenses pour les organismes de recherche en 2005, tableau élaboré par les auteurs, source : BMBF⁵²

L'État fédéral finance par ailleurs une série d'établissements de recherche de l'administration fédérale (entre autres Offices fédéraux, instituts fédéraux, instituts de l'armée fédérale), qui ont pour mission, outre leur activité scientifique d'être une passerelle entre la recherche et l'Etat.⁵³

Une autre difficulté vient du fait que les fonds alloués par l'État fédéral ou les Länder ne sont versés aux organismes de recherche qu'en partie sous la forme de budget fixe (le financement de base). Des moyens considérables sont octroyés dans le cadre d'appels à projet individuels ou de programmes des différents Länder ou de l'État fédéral dans le cadre de multiples procédures de soumission concurrentielles. Si l'on y ajoute les mesures prises par l'Union européenne pour promouvoir la recherche et les diverses possibilités de

⁵² Cf.: Ministère fédéral pour l'Education et la Recherche, <http://www.bmbf.de/de/96.php> (Etat : 28.05.2010).

⁵³ Cf.: Ministère fédéral pour l'Education et la Recherche, <http://www.bmbf.de/de/7416.php> (Etat : 28.05.2010).

collecter des fonds émanant d'entreprises privées ou de fondations, le schéma d'ensemble est des plus complexes – avec des répercussions substantielles sur les différents établissements ainsi que sur les scientifiques. Étant donné que les différents bailleurs de fonds hésitent à prendre en charge les frais généraux (qui peuvent se résumer en frais d'occupation des locaux, frais de chauffage, frais de fonctionnement généraux, ou autres frais similaires), les établissements performants en particulier, encourent le risque évident « d'avoir à vaincre jusqu'à ce que mort s'ensuive » : le financement de base qui stagne la plupart du temps (ou se réduit de facto en raison de l'inflation) est absorbé par les frais généraux des projets obtenus, ce qui réduit de facto la marge de manœuvre, malgré une autonomie officiellement croissante.

3. Défis et réformes

Sur le plan institutionnel, le défi majeur actuel réside dans la manière de gérer la concurrence croissante, la pression exercée par la nécessité de renforcer son image et de conclure des alliances stratégiques, défi accéléré par le nouvel appel à candidature de l'initiative d'excellence pour la période 2012-2017.

En principe, le fait de favoriser une situation de concurrence peut avoir des effets absolument positifs chez tous les participants. La concurrence stimule la mobilité et le développement des concurrents. L'obligation de se mesurer aux performances des autres et donc de défendre ses propres capacités et particularités positives peut générer une dynamique du changement et donner naissance à une culture de la performance. Toutefois, cette situation de concurrence s'accompagne également de plusieurs problèmes : dans le cas de l'initiative d'excellence, les institutions sont « enfermées » dans un cycle quinquennal artificiel qui ne tient pas compte de la profondeur du processus de changement initialisé ni, le cas échéant, des phases de consolidation souhaitables.

La participation à l'initiative d'excellence est facultative et permet aux instituts mal financés de pouvoir tout simplement échapper à la concurrence et d'éviter la mauvaise image conférée par l'échec. Il est actuellement impossible de tirer les conséquences à long terme d'un échec ou de non-participation au concours. Il n'y a toutefois aucun doute sur le fait que la promotion du vainqueur continue à accentuer l'avance dont il disposait déjà sur ses concurrents. Cependant même les vainqueurs sont confrontés au défi de l'incertitude d'une réussite future. De plus, l'abandon de domaines jugés marginaux dans le but de la création forcée d'une certaine image présente au moins un risque fondamental, puisque

l'on renonce ainsi de façon précipitée aux éventuels potentiels futurs présentés par ces secteurs d'activité.

Devant le besoin sans cesse croissant de moyens et la réduction ostensible des ressources, le système de la recherche se trouve globalement devant le défi qui consiste à rassembler ses forces par le biais de coopérations, à éviter d'effectuer un double travail inutile tout en continuant à accroître la quantité et la qualité des performances au niveau de la recherche.

La collaboration ciblée dans des domaines précis entre les centres de recherche et les entreprises représente une opportunité à saisir. L'augmentation des fonds octroyés par des tiers prouve qu'il est plus intéressant pour les entreprises privées de n'avoir aucune activité de recherche ou de ne pas les poursuivre elles-mêmes mais de les confier à des instituts de recherche.⁵⁴ Cela ne s'explique pas seulement par le fait qu'elles peuvent faire appel, à moindre coût aux étudiants et aux doctorants, avec l'attrait supplémentaire de pouvoir les embaucher ultérieurement, mais surtout par la grande qualité et la possibilité de traiter de manière approfondie des questions complexes dans le cadre d'une collaboration interdisciplinaire.

Sur le plan individuel on peut observer un changement de rôle des scientifiques expérimentés qui de chercheurs deviennent des « managers ». Sous la pression permanente de l'obligation de formuler sans cesse de nouvelles demandes pour garantir le niveau en ressources humaines et en équipement une fois celui-ci acquis, le travail scientifique passe de plus en plus à l'arrière-plan par rapport aux activités administratives. Le temps passé à devoir rédiger des rapports et à faire des évaluations à remettre aux bailleurs de fonds afin de vérifier l'utilisation des fonds alloués est de plus en plus ressenti comme une contrainte. La naissance d'une « industrie de l'attribution de fonds » qui consomme elle-même une grande partie des fonds disponibles ou qui, du fait de ses exigences administratives élevées même en cas de faibles subventions, limite l'efficacité des chercheurs, peut se transformer en véritable danger. Des contre-mesures telles que le regroupement des donateurs privés en association doivent donc être considérées comme positives. Le débat autour de la création d'un organisme européen commun pour promouvoir la recherche doit également être vu dans ce contexte.

La dépendance croissante vis-à-vis des fonds octroyés aboutit à ce que les scientifiques occupent de plus en plus des postes à durée déterminée. Cette tendance est tout particulièrement perceptible dans le secteur de la recherche par grands projets, même si le

⁵⁴ Cf. : Destatis – Office fédéral des Statistiques : dépenses pour l'Education, budget pour l'Education, la Recherche et la Science 2007/2008, consulter le site sur : http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Content75/AusgabenBudget_Pdf.property=file.pdf (Etat : 28.05.2010).

quota de postes fixes y est nettement plus élevé que celui des environnements universitaires. Quant au risque permanent, associé au défaut de fonds tiers qui sont pour la direction d'un institut de recherche une nécessité économique, il constitue également une grande contrainte pour le personnel : des perspectives professionnelles incertaines, l'épée de Damoclès d'un départ involontaire du monde scientifique et l'insécurité permanente de la pérennité économique font que certaines disciplines (par exemple les sciences de l'ingénieur), notamment celles qui offrent de bonnes perspectives d'emploi dans le privé, risquent de se voir confrontées à l'absence de relève scientifique.⁵⁵ D'autre part, l'accent mis sur l'encouragement de la relève scientifique (doctorants, post-doctorants, candidats à l'habilitation) dans d'autres disciplines (par ex. certains secteurs des sciences naturelles, ainsi que des sciences humaines et sociales) au cours des dernières années a généré une relève scientifique nettement supérieure aux besoins si bien que d'excellents chercheurs, hommes ou femmes ont relativement peu de chance d'occuper un poste à responsabilités dans le milieu scientifique.

Les défis lancés au système de recherche allemand au cours des prochaines années résident avant tout dans le développement de solutions pour remédier à ce déséquilibre. Le 21^{ème} siècle reconnaît parfaitement que la science est fondamentale pour l'évolution sociétale sur le long terme. Il en résulte la nécessité de garantir la marge de manœuvre correspondante aux centres de formation, d'enseignement et de recherche.

Par ailleurs, il est impératif d'instaurer un débat public permanent. Il faudra ainsi au cours des années à venir, par exemple, clarifier dans quelle mesure le recours sans cesse croissant à la technologie exige la confrontation aux principes éthiques et aux nécessités économiques – et ce, d'une part au sein de la science mais d'autre part également dans le cadre d'échanges avec la société. La condition préalable fondamentale pour un tel débat est de garantir qu'à l'avenir les idéaux d'une approche autonome, critique, exempte de préjugés et de jugements de valeur restent l'assise fondamentale du système de recherche allemand, et ce malgré une lutte concurrentielle acharnée entre des organismes de formation et des centres de recherche qui, pour partie d'entre eux, sont très différents.

⁵⁵ L'absence d'enfants chez les universitaires, voire les naissances tardives ou le faible nombre d'enfants tant décrié n'est qu'une autre conséquence de cette situation précaire.

La recherche en Suisse

1. Le contexte politico-administratif et ses implications sur l'organisation générale du domaine de la recherche

En Suisse, dont l'économie se base sur le savoir, la recherche et l'innovation constituent les deux moteurs principaux du développement et de la prospérité nationale. Dans un petit pays tel que la Suisse, la qualité représente un critère décisif permettant de s'affirmer sur le plan international. Compétitivité élevée, recherche de l'excellence et internationalisation représentent quelques-unes des caractéristiques qui marquent de leur empreinte le paysage de la recherche en Suisse. A cet égard, en plus des financements d'Etat, le pays profite du fait que les industries établies sur le territoire suisse mettent à disposition des moyens considérables à la promotion de la recherche et du développement.

En Suisse, la recherche au niveau de l'enseignement supérieur est, contrairement au système éducatif⁵⁶ marqué par le fédéralisme, dans une large mesure une compétence qui relève de la Confédération. L'origine historique de cette situation remonte à la crise économique de l'entre-deux guerres du siècle précédent, période pendant laquelle la promotion de la recherche fut considérée comme une mission confiée au gouvernement de la Confédération pour apporter son soutien à l'industrie exportatrice et constituant ainsi une contribution à la lutte contre le chômage⁵⁷. Les efforts effectués dans ce sens ont finalement abouti en 1952 à la création du Fonds national suisse pour la promotion de la recherche scientifique (FNS) qui représente à l'heure actuelle l'instrument principal pour la promotion de la recherche des hautes écoles suisses. Il est alimenté par les subsides alloués par la Confédération qui sont fixés chaque fois dans le cadre du *Message relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de l'innovation*⁵⁸ promulgué tous les quatre ans par le Parlement fédéral. Pour la période allant de 2008 à 2011, le FNS a été doté d'une subvention de 2,7 milliards de francs. De son côté, le secteur privé investit un multiple de cette somme. Selon les données publiées par l'Office fédéral de la Statistique⁵⁹, les dépenses en Suisse générées par les activités de Recherche et Développement des

⁵⁶ cf. infra : Le système universitaire de la Suisse

⁵⁷ Fleury, Antoine ; Joye, Frédéric: Les débuts de la politique relative à la recherche en Suisse. Histoire de la création du Fonds national suisse pour la promotion de la recherche scientifique (1934–1952). Baden, 2002, ISBN 3-906419-36-3

⁵⁸ cf. infra : Le système universitaire de la Suisse

⁵⁹ Office fédéral de la statistique OFS, économie suisse : recherche et développement dans l'industrie privée suisse 2008. 2010. Cliquer sur www.science-stat.admin.ch sous la rubrique Analyses, rapports ou sous www.economiesuisse.ch.

entreprises s'élevaient pour l'année 2008 à douze milliards de francs, soit 2,2 % du Produit intérieur brut et plaçaient la Suisse dans le peloton de tête au plan international. Les domaines de la Recherche appliquée et du Développement expérimental enregistrent une croissance exceptionnelle qui se traduit par la création d'environ 40.000 emplois.

A côté de la promotion de la recherche pure il existe une structure pour la promotion de l'innovation financée également par la Confédération à hauteur d'un demi milliard de francs pour la période de 2008 à 2011. L'Etat fédéral prend à sa charge, à ce niveau, le financement de l'*Agence pour la promotion de l'innovation* (CTI), qui a pour mission le transfert de savoirs et de technologies entre l'enseignement supérieur et les entreprises. Cette agence finance les projets de Recherche et Développement appliqués entre l'enseignement supérieur et les entreprises et encourage la création de start-ups. Le transfert de savoirs et de technologies ainsi que l'essaimage font maintenant partie intégrante des préoccupations premières de l'enseignement supérieur qui entretient partiellement ses propres structures de transfert ou parcs scientifiques.

Le paysage de la recherche compte également quatre instituts de recherche spécialisés de renommée internationale rattachés au secteur des EPF (écoles polytechniques fédérales) : *l'Institut Paul Scherrer* (PSI), issu du secteur de la recherche nucléaire et spécialisé aujourd'hui dans la recherche structurelle et la spectroscopie dans les sciences biologiques et les matériaux, la recherche physique et la recherche énergétique, *l'Institut fédéral pour l'aménagement, l'épuration et la protection des eaux* (IFAPE), *le Laboratoire fédéral d'essai des matériaux et de recherche* (Empa), ainsi que *l'Institut fédéral de recherches sur la forêt, la neige et le paysage* (WSL). Ces instituts ont été créés au cours des siècles derniers et couvraient des secteurs de recherche d'intérêt national qui, jusqu'à ce jour n'ont rien perdu de leur actualité.

Ces dernières années les programmes européens de recherche sont devenus partie intégrante de la recherche suisse et il y a lieu de s'en réjouir. Indépendamment des réserves émises sur le plan politique, les secteurs de la science et de la recherche ont toujours cherché à faire partie du paysage européen. La participation aux programmes-cadres de recherche de l'Union européenne en constitue une preuve manifeste. Jusqu'en 2004, la Suisse ne pouvait participer aux programmes de recherche de l'Union européenne que ponctuellement par le biais de projets. Les fonds nécessaires permettant de participer à ces projets étaient versés directement par la Confédération suisse. Un accord bilatéral en date du 1^{er} janvier 2004 a permis à la Suisse d'être associée au 6^{ème} programme-cadre de recherche communautaire. Depuis, la Confédération paie une cotisation de membre lui permettant de participer. A partir de là, les subsides alloués aux projets suisses homologués

viennent d'un fonds commun, la concurrence étant le seul facteur décisif pour déterminer le quota des subsides utilisés qui seront reversé à la Suisse⁶⁰. Un bilan dressé en juillet 2008 montre une image plutôt favorable de la participation de la Suisse au 6^{ème} programme-cadre⁶¹. Avec plus d'un millier de projets de recherche, la Suisse se plaçait ex-aequo avec l'Autriche au 11^{ème} rang des pays participants. Les subsides attribués aux projets suisses s'élèvent à 793 millions d'euros, soit 3,1% de l'ensemble des fonds alloués. Ce montant correspondait presque exactement à la contribution de la Suisse au 6^{ème} programme-cadre dont le budget total s'élevait à 19,3 milliards d'euros. En plus de ce résultat réjouissant, force est de constater l'expansion de la participation suisse au 7^{ème} programme-cadre. Cette évolution montre bien qu'au moins dans le domaine des sciences et particulièrement dans le secteur universitaire, l'intégration européenne de la Suisse est devenue une évidence.

2. Acteurs et compétences

Dans le secteur de la recherche le Fonds national suisse (FNS) est le principal bailleur de fonds tiers du secteur public. Il est organisé sous la forme d'une fondation. Le Conseil du Fonds national suisse de la recherche juge, en tant que comité exécutif mandaté par le Conseil de fondation, les demandes de financement et décide du soutien à leur apporter. Le Conseil se compose d'un maximum de 100 scientifiques, pour la plupart d'entre eux, rattachés à l'enseignement supérieur suisse. Il existe pour cela une procédure bien précise qui prévoit également l'intervention d'experts externes pour examiner les demandes. L'attribution de subventions de recherche se déroule ainsi dans le cadre d'une procédure où la concurrence joue un grand rôle. Le montant des subsides alloués par le FNS aux demandeurs constitue donc un indicateur important des performances d'une université. Les universités cantonales ainsi que le secteur des écoles polytechniques fédérales sont les partenaires principaux du FNS ; ensemble, ils remportent environ 90% des subsides consacrés à la recherche.

Une grande partie des fonds de la FNS est allouée à la **recherche libre** qui finance les projets remis par les chercheurs directement. Les subsides alloués à la **recherche orientée** se limitent à un dixième de l'ensemble du budget.⁶²

⁶⁰ Euresearch INFO, Informations sur la recherche européenne et internationale – Edition mai, n°. 4, Berne 2006 (sur demande du Secrétariat d'Etat à l'Education et à la Recherche) (ISSN 1660-5233)

⁶¹ Département fédéral de l'Intérieur – Secrétariat d'Etat à l'Education et à la Recherche, La participation suisse au 6^{ème} Programme-cadre de recherche européen. Chiffres et faits, Berne 2008 (ISSN: 1662-2634)

⁶² 2009 : Recherche libre : 620 millions de francs répartis sur 2613 ententes (63% du budget), Recherche orientée : 87 millions de francs répartis sur 256 projets (12% du budget). Source : rapport annuel 2009 du FNS http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/inb_jb_09_d.pdf

Dans le cadre de la recherche orientée, le FNS présente tous les quatre ans des **Programmes nationaux de recherche (PNR)** qui ont pour objectif d'apporter des solutions aux problèmes urgents d'importance nationale grâce à une contribution scientifique. Leurs thèmes sont définis par le Conseil fédéral. Ces programmes ont, pour la plupart d'entre eux, un caractère interdisciplinaire, un lien avec la pratique et s'appuient sur des réseaux de compétences qui englobent toujours plusieurs universités et autres institutions. Les programmes sont dotés de 5 à 20 millions de francs.⁶³

Les **Pôles de recherche nationaux (PRN)** constituent le dernier instrument mis en place dans le domaine de la recherche orientée. Ils financent sur le long terme des projets de recherche traitant de thèmes d'importance stratégique pour l'avenir de la science, de l'économie et de la société suisses. Les PRN sont structurés en réseaux de compétences où travaillent des équipes réparties sur l'ensemble du territoire suisse. Le management des différents PRN est confié à un « Leading House » (réseau de compétence) ». Les PRN ont, entre autres, pour objectif une meilleure structuration du paysage de la recherche en Suisse. Les 20 pôles de recherche actuels sont financés actuellement par des subventions fédérales, les fonds propres des hautes écoles et les contributions tierces.⁶⁴

L'une des tâches essentielles du FNS concerne l'**encouragement de la relève scientifique** pour laquelle il dispose de divers instruments tels que les bourses, la promotion de cours aux candidats à l'habilitation ou les formations de doctorants. Au cours des dernières années, le programme de postes de professeurs boursiers s'est avéré tout particulièrement efficace et attrayant. Il permet à de jeunes scientifiques ayant plusieurs années d'expérience dans la recherche de mettre en place leur propre équipe et projet de recherche dans une université de leur choix. Un poste de professeur boursier permet à de jeunes chercheurs de franchir une étape décisive dans leur carrière, par ex. après un séjour à l'étranger.

3. Fonctionnement

D'une manière générale, on peut dire qu'il existe une répartition des tâches dans le domaine de la recherche. C'est ainsi que la recherche fondamentale est confiée en premier lieu aux universités. Les écoles supérieures spécialisées doivent concentrer leurs activités sur la recherche appliquée. L'industrie est en premier lieu chargée de la recherche appliquée et du développement, tout en consacrant une faible partie de ses activités à la

⁶³ Une liste des PNR en cours figure sous <http://www.snf.ch/D/forschung/Forschungsprogramme/LaufendeNFP/Seiten/default.aspx>, celle des PNR terminés, sous <http://www.snf.ch/D/forschung/Forschungsprogramme/abgeschlossen/Seiten/default.aspx>

⁶⁴ Une vue d'ensemble des pôles de recherche actuels peut être consultée sur le site Web du FNS sous <http://www.snf.ch/nfp/nccr/D/nfskonkret/laufende/Seiten/default.aspx>

recherche fondamentale. On citera comme exemple ici *l'Institut Friedrich Miescher* (FMI) de la *Fondation de recherche Novartis* qui travaille dans le domaine de la recherche fondamentale biomédicale et collabore étroitement dans ce secteur avec l'université de Bâle. Alors que le FNS avec ses quatre départements⁶⁵ doit couvrir l'ensemble du secteur de la recherche, la recherche industrielle se concentre sur les sciences du vivant ainsi que sur le secteur de la technologie. La part du lion revient à l'industrie pharmaceutique pour sa contribution aux dépenses de la recherche, puisqu'elle assume à elle seule 30% des investissements. L'industrie suisse de la construction mécanique, traditionnellement connue pour le dynamisme de sa recherche, accuse un revers de tendances. En revanche, les technologies de l'information et de la communication ainsi que les instruments de haute technologie font preuve d'un dynamisme exceptionnel.⁶⁶

En règle générale, la distinction très marquée entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée tend à s'estomper de plus en plus. C'est ainsi que le FNS s'est donné pour objectif stratégique pour les prochaines années, à côté de la promotion de la recherche fondamentale pure d'augmenter son soutien également à la « recherche fondamentale appliquée » ainsi que d'intensifier sa collaboration avec *l'Agence pour la promotion de l'innovation* (CTI).⁶⁷ Pour ce type de recherche, le concept entériné est celui de « recherche translationnelle » (Translational Research). Celle-ci se concentre sur l'interface entre la recherche fondamentale avancée et la recherche appliquée, qui se base sur les connaissances scientifiques acquises en toute autonomie. Elle implique la création de liens logiques entre des disciplines scientifiques parentes et entre différentes compétences dans les domaines de la théorie, de l'expérience et de l'application. Les sciences biomédicales où s'applique de plus en plus le slogan « from bench to bedside », autrement dit « de l'éprouvette au lit du patient » ou les sciences orientées vers les nouvelles technologies comme les nanosciences constituent autant d'exemples d'une approche qui ne s'en tient pas seulement aux connaissances de base mais qui, en posant des questions fondamentales, envisage d'éventuelles applications. Ainsi donc la recherche est étroitement liée à l'innovation notamment encouragée par l'existence d'une collaboration intensive entre le secteur privé et le secteur public. Le tableau de bord européen de l'innovation « European Innovation Scoreboard (EIS) 2009 » place la Suisse en tête de la liste des pays européens

⁶⁵ (I) Sciences humaines et sociales, (II) Mathématiques, Sciences naturelles et de l'ingénierie, (III) Biologie et Médecine, (IV) Recherche orientée

⁶⁶ Source : Cf. Note de bas de page 4. En ce qui concerne la recherche privée, seule la partie dite « intramuros » est présentée. Les investissements en matière de recherche réalisés par les entreprises à l'étranger ne sont pas pris en compte. Pour l'industrie pharmaceutique ce montant dépasse le montant des investissements réalisés dans le pays.

⁶⁷ FNS : Programme pluriannuel 2012 – 2016. Données de planification basées sur les données des autorités fédérales. Berne 2010 (http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/snf_mehrjahresprogramm_12-16_d.pdf)

au niveau de l'innovation.⁶⁸ Il est évident que la performance déjà évoquée de l'industrie dans le domaine de la recherche y contribue largement. La Suisse dispose en effet non seulement d'entreprises industrielles multinationales qui jouent un rôle actif dans le domaine de l'innovation technologique mais également d'un nombre considérable de petites et moyennes entreprises (PME) actives également à ce niveau là, un point commun qu'elle partage avec l'Allemagne.

4. Défis et réformes

L'objectif ambitieux de l'Union européenne est d'avoir l'économie fondée sur le savoir la plus compétitive et la plus dynamique du monde (Lisbonne 2000) et, pour réaliser cet objectif, d'accroître les investissements au niveau de la recherche, du développement et de l'innovation jusqu'à ce qu'ils représentent 3% du Produit intérieur brut (Barcelone 2002). La Suisse adhère à cette orientation stratégique qui constitue notamment la base du 7^{ème} programme-cadre de recherche. La priorité est en l'occurrence avant tout de promouvoir l'excellence et de développer une politique de coopération au niveau national et international. Le *Conseil européen de la recherche* représente un instrument d'encouragement compétitif d'envergure européenne créé pour soutenir la recherche de pointe dans le secteur de la recherche fondamentale auquel les scientifiques des universités suisses ont contribué avec succès. Le FNS soutient des objectifs similaires sur le plan national par le biais de ses différents instruments d'encouragement pour les personnes et les projets.

Les Programmes nationaux de recherche (PNR) ainsi que les Pôles de recherche nationaux (PRN) sont des programmes encourageant la coopération qui ont un effet structurant. Ils constituent un autre moyen pour renforcer la collaboration pluridisciplinaire par le biais de projets de coopération et d'innovation de l'Etat fédéral et qui devraient favoriser la création collective de centres de compétences spécialisés dans la recherche et l'apprentissage. Ces projets sont présentés jusque là tous les quatre ans dans le cadre du *Message relatif à la promotion de la formation, de la recherche et de l'innovation*, le dernier appel à projet ayant tout particulièrement encouragé la biologie systémique (SystèmesX.ch) ainsi que la micro- et nanotechnologie.

Sur le plan international, la Suisse veut également intensifier sa collaboration avec des pays ne faisant pas partie de l'Union européenne mais qui disposent d'un potentiel de recherche important et prometteur. Le *Message 2008-11* mentionne ici la Russie, la Chine,

⁶⁸ « Le Danemark, la Finlande, l'Allemagne, la Suède, la Suisse et le Royaume-Uni sont les **pays leaders en innovation**, avec une performance « innovation » nettement supérieure à celle de l'Union européenne des 27 et de tous les autres pays. » Tableau de bord européen de l'innovation (European Innovation Scoreboard (EIS)) 2009, page 12 <http://www.proinno-europe.eu/page/european-innovation-scoreboard-2009>

l'Inde, l'Afrique du Sud, le Japon, la Corée du Sud, le Chili et le Brésil, où la collaboration avec chacun de ces pays sera pilotée par une université en tant que centre de compétences. L'Université de Bâle est, en partenariat avec un autre institut bâlois, l'Institut Tropical et de Santé Publique Suisse (Swiss TPH), le centre de compétences pour l'Afrique du Sud, cette collaboration englobant également les centres suisses d'Abidjan (Côte d'Ivoire) et Ifakara (Tanzanie) qui existent depuis plus de 50 ans et dont le travail est orienté sur la recherche sur les maladies tropicales.

En résumé, le paysage de la recherche suisse peut être décrit comme un ensemble d'acteurs publics et privés tous caractérisés par une forte aspiration à la qualité, le secteur privé contribuant largement au dynamisme de l'innovation de la recherche suisse, compensant ainsi certains déficits de la promotion de la recherche par l'État. La politique de recherche du secteur public confère une grande marge de manœuvre à l'initiative individuelle en encourageant la recherche libre, mais vise en même temps à structurer d'une certaine manière le paysage de la recherche grâce à la coopération, suite à la prise de conscience que la résolution de nombreuses questions scientifiques ne pourra désormais se faire que dans des contextes élargis. Toutefois l'encouragement de la relève scientifique demeure un défi essentiel et permanent.

La recherche en France

1. Le système politico-administratif et ses implications sur l'organisation générale du domaine de la recherche

Jusqu'aux années 70 et 80, le système de recherche et d'innovation français est resté très marqué par le pilotage public, avec un engagement de l'Etat dans le financement et la gouvernance de la recherche fondamentale et appliquée, allant parfois jusqu'au développement industriel (toute la chaîne de la R&D – recherche et développement). A travers un système d'établissements et d'agences relevant du secteur public, d'une ampleur exceptionnelle en comparaison internationale, l'Etat français est présent non seulement dans le pilotage de la R&D mais aussi dans son exécution. Cette philosophie interventionniste a souvent été qualifiée de « colbertisme technologique » (cf. Larédo, Mustar, 2001) en référence au célèbre homme d'Etat qui a marqué la monarchie au XVIIème siècle et fortement contribué au développement économique du pays dans un contexte d'affirmation de l'absolutisme royal et de centralisation politique.

En fait, la référence à cette tradition nationale de gouvernance (au sens du terme anglais « *polity* »), doit être étendu à une très large période historique puisqu'on peut considérer que l'option interventionniste de la France remonte à la Renaissance, lorsque François I^{er} impose au pays une forme de mercantilisme de production à travers ses manufactures royales, contrastant avec le mercantilisme plus commercial, et donc décentralisé, des Flandres, de l'Angleterre ou de l'Italie. L'approche centraliste de la recherche, de l'enseignement d'élite et du développement industriel se confirme après la Révolution, en particulier sous Napoléon I^{er} qui fonde de nombreuses institutions qui sont toujours en place (Grandes Ecoles, Académies). Le même souci anime la France des années 50 qui, pour relever de ses cendres (suite à la seconde guerre mondiale, mais aussi à un certain déclin entre les deux guerres) le système national scientifique, technique et économique, décide de mettre plus l'accent sur les grandes agences publiques de recherche que sur les universités ou le secteur privé. En gros, la perception des cercles gouvernementaux est toujours le même : les agents décentralisés (agriculteurs, artisans, entreprises indépendantes de l'Etat, monde universitaire en dehors de quelques établissements parisiens, etc.) n'ont ni la créativité, ni le courage, ni les moyens d'assumer le progrès. Il faut donc leur substituer l'action d'institutions centrales. C'est ainsi qu'on crée par exemple l'INRA pour faire la R&D du paysan français, le CEA pour développer le

nucléaire militaire mais aussi civil et qu'on renforce le CNRS⁶⁹ en substitution de l'université, laquelle est plutôt perçue comme une banale institution de formation, loin du modèle Humboldtien qu'a su développer l'Allemagne.

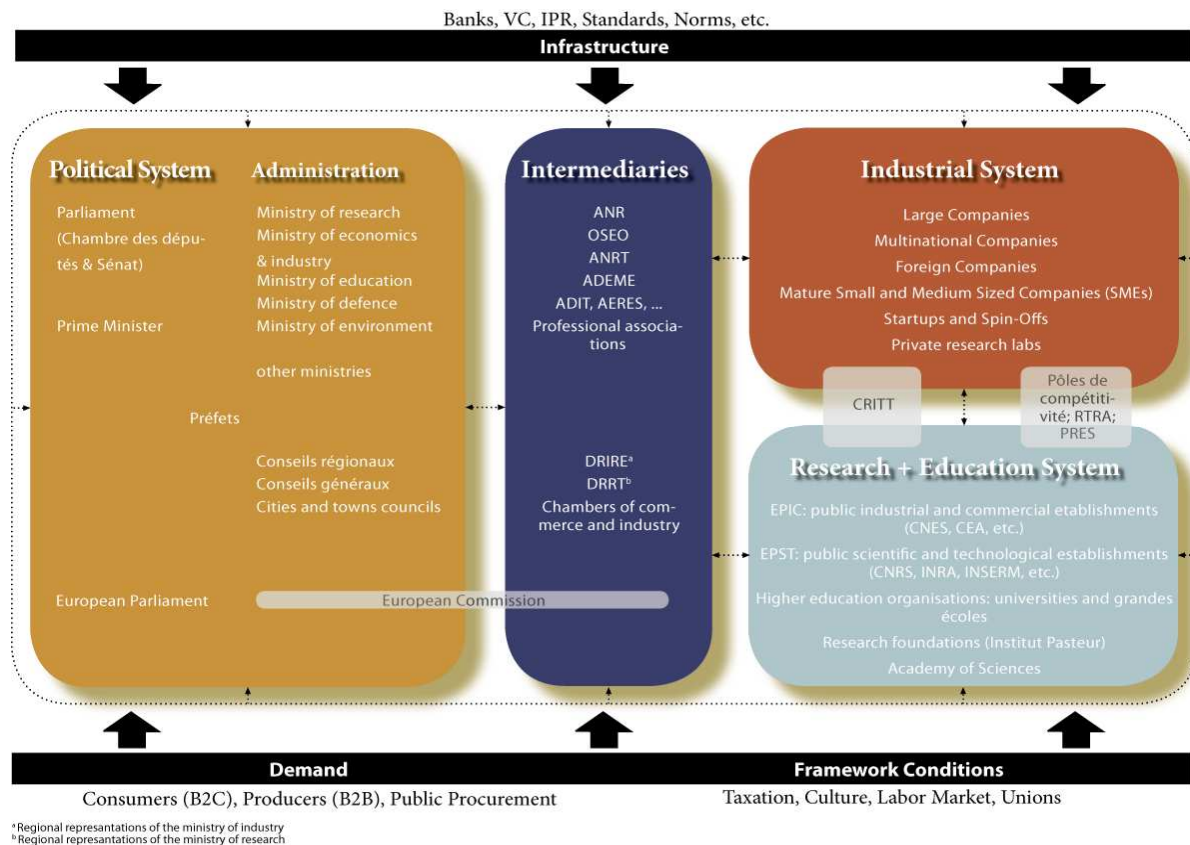
C'est ce système et cette tradition séculaire qui vont progressivement être remis en cause à partir des années 80, sous l'influence de la mondialisation qui oppose d'autres modèles particulièrement prégnants, sous l'influence voire la contrainte de l'Europe (qui se construit sur des normes plus libérales et décentralisées que le modèle colbertiste), mais aussi en raison de l'évolution de la société française et de quelques autres facteurs comme les logiques propres aux champs technologiques émergents. Pour expliciter ce dernier point, on peut prendre l'exemple des nanotechnologies ou des technologies de l'information et de la communication qui, à la différence des applications de la physique des années d'après-guerre comme le nucléaire, ne se prêtent pas aussi bien à une conduite publique centralisée. On peut prendre comme symbole du changement de régime d'innovation le fait que le *cluster* internationalement connu des nanotechnologies françaises se trouve en région Rhône Alpes et se soit constitué dans un cadre non planifié centralement : bien qu'enrôlant des institutions et infrastructures publiques nationales présentes sur le territoire, l'auto-organisation s'est faite localement et dans un contexte multi-acteurs non colbertiste.

2. Acteurs et compétences

Avant de présenter en détail les acteurs du système de recherche, il est intéressant de replacer ce dernier dans le cadre plus large du système national d'innovation, lequel articule la fonction de production de connaissances nouvelles (recherche) avec d'autres fonctions connexes comme la diffusion de connaissances, la formation et l'application à des activités innovantes, ainsi que la sphère de gouvernance. La Figure 1 schématise ce système global.

⁶⁹ Ces organismes sont présentés dans le Tableau 1 de la section 2.

Figure 1 : Le système national d'innovation français



Source : Muller, Zenker, Héraud (2010)

On observe que le système d'enseignement supérieur et de recherche, composé d'un certain nombre d'institutions explicitées plus loin, est relié au système industriel par des institutions spécifiques comme les CRITT (Centres de Recherche, d'Innovation et de Transfert de Technologie) qui sont des structures d'interface présentes dans les territoires, parfois adossées à un centre de recherche précis de la région lorsqu'ils sont spécialisés, ou par des organisations correspondant à des politiques de regroupement d'acteurs : *clusters* à la française comme les pôles de compétitivité qui associent laboratoires de recherche publics, entreprises et collectivités territoriales ; ou regroupements de laboratoires académiques d'excellence comme les RTRA (Réseaux Thématiques de Recherche Avancée).

A ces structures d'interface régionalisées s'ajoutent des institutions nationales comme OSEO qui aide, par le conseil et le financement, les entreprises dans leur effort de recherche et d'innovation. Cet acteur intermédiaire est d'extension nationale mais possède une organisation territorialisée qui lui permet de rester à l'écoute des spécificités régionales. De même, l'Etat est présent en région par ses services déconcentrés comme la DRRT (Délégation Régionale à la Recherche et la Technologie) qui représente le Ministère

de la Recherche ou la DRIRE (Direction Régionale de l'Industrie, de la Recherche et de l'Environnement) qui représente le Ministère de l'Industrie. Ces services déconcentrés sont l'expression typique de la décentralisation à la française. En région, ils interviennent en partenariat avec les collectivités territoriales. Beaucoup d'opérations touchant la recherche et l'innovation se réalisent grâce à ces partenariats publics multi-niveaux, associant les représentants de l'Etat, le Conseil régional ainsi que les collectivités départementales et locales. Les budgets régionaux de la recherche font, à intervalles réguliers, l'objet de négociations pour le cofinancement entre ces acteurs publics, à l'occasion des Contrats de Projet Etat-Région (CPER). Les services déconcentrés de l'Etat, c'est-à-dire les antennes des ministères en région, sont actuellement en pleine réorganisation : la DRIRE et la DRRT par exemple n'existent plus en tant que telles car elles sont regroupées dans des structures plus larges dans l'intention de rationaliser l'action de l'administration publique et d'en diminuer le coût de gestion.

Nous pouvons maintenant détailler le sous-système de recherche et d'enseignement supérieur en considérant ses différentes parties - dont la typologie apparaît assez typique du système français. Le Tableau 1 ci-dessous fait, en effet, apparaître d'une part la dualité Université - Grandes Ecoles et d'autre part l'important dispositif d'instituts et agences publiques spécialisées dans la recherche. Dans la plupart des autres pays, l'activité de formation des Grandes Ecoles est assumée par les universités (éventuellement dans des parcours d'excellence), de même que la recherche publique de pointe est plus largement confiée aux grandes universités qu'en France. Les instituts publics relevant des EPST (Etablissement Public à Caractère Scientifique et Technologique) et EPIC (Etablissement Public à Caractère Industriel et Commercial) définis dans le Tableau 1 ont parfois des équivalents à l'étranger. Mais la correspondance parfaite n'est pas assurée (par exemple la Max Planck Gesellschaft n'est pas exactement un CNRS allemand) et la taille globale de la recherche publique extra-universitaire est exceptionnellement grande en France⁷⁰.

⁷⁰ D'après la note d'information MSR DGSIP (2010), la dépense de recherche des établissements publics et services ministériels était de 9,1 Mrd€ en 2007 contre 4,9 pour les universités et autres établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Le CNRS a un budget de 3 Mrd€, à comparer à celui de la société Max Planck : 1,4 Mrd€, ce qui ne représente pas plus que l'équivalent de deux grosses universités allemandes.

Tableau 1 : Présentation du système institutionnel français : les acteurs contribuant pour une partie au moins de leur activité à l'effort de recherche

[Budget de recherche : chiffres 2007]

Etablissements d'enseignement supérieur [4884 M€]

Universités (au nombre de 82)

Grandes écoles : publiques ou privées, de différents types (instituts nationaux polytechniques, écoles normales supérieures, « grands établissements », écoles financées par les chambres de commerce et d'industries, etc.)

EPST (Etablissements Publics à caractère Scientifique et Technique) [4620 M€]

CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique) : recherche plutôt fondamentale, toutes disciplines ; largement en symbiose avec le système universitaire à travers ses unités mixtes de recherche

INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale) : recherche dans le domaine de la santé, en forte symbiose avec les Facultés de Médecine

INRA (Institut National de la Recherche Agronomique) : recherche largement appliquée pour le monde agricole, les industries agro-alimentaires, etc.

Autres EPST : INRIA (Institut national de recherche en informatique et en automatique), INRETS (Institut national de recherche sur les transports et leur sécurité), INED (Institut national d'études démographiques), IRD (Institut de recherche pour le développement), LCPC (Laboratoire central des ponts et chaussées), CEMAGREF (Centre national du machinisme agricole, du génie rural, des eaux et des forêts)

EPIC (Etablissements Publics à caractère Industriel et Commercial) [3364 M€]

CEA (Commissariat à l'énergie atomique), qui fait de la recherche et du développement industriel en matière d'énergie, de défense, de sécurité, de technologies numériques, etc.

CNES (Centre National d'Etudes Spatiales), qui est chargé de mener la politique spatiale de la France

ADEME (Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie), qui fait de l'expertise et du conseil auprès des entreprises, des collectivités territoriales, des administrations et du grand public pour promouvoir le développement durable.

... et une quarantaine d'autres agences publiques spécialisées par domaine technique et industriel

Divers [1621 M€]

Etablissements publics à caractère administratif (EPA), comme le CEE (Centre d'études de l'emploi) ou le CEREP (Centre d'Etudes et de Recherche sur l'Emploi et les Qualifications) qui font des études dans le domaine du travail, de l'emploi, de la formation et des qualifications professionnelles

Groupements d'intérêt public (GIP), comme l'OST (Observatoire des Sciences et des Techniques)

Fondations de recherche, comme l'Institut Pasteur ou l'Institut Curie dans le domaine de la santé

Centres techniques de branche comme le CSTB (Centre Scientifique et Technique du Bâtiment)

Institutions liées à la Défense Nationale, etc.

Pour plus d'information, consulter la note d'information MSR DGSIP (2010) et le site ministériel:

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/organism/index.htm>

3. Fonctionnement

Le fonctionnement des institutions françaises a souvent évolué depuis leur création. C'est le cas du CNRS, organisme typique de la philosophie politique centraliste en matière de recherche fondamentale. Ce très gros établissement (le plus important d'Europe en effectifs, avec actuellement 26000 employés permanents) s'est assez vite décentralisé en une multitude de laboratoires mixtes hébergés dans des universités. Ces derniers, sous le nom d'UMR (Unité Mixte de Recherche) forment maintenant les 4/5 des 1048 unités de recherche du CNRS, la proportion des unités propres, c'est-à-dire hors établissements universitaires, ayant régulièrement chuté depuis les années 50. Au cours du temps, la mission initiale du CNRS qui était de concentrer la recherche d'excellence de type académique, a laissé la place à une fonction d'accompagnement de la recherche universitaire. De facto, on peut considérer que le CNRS remplit principalement une double fonction : reconnaître et aider la recherche universitaire d'excellence. La reconnaissance se fait par le travail d'évaluation régulier des laboratoires à travers le Conseil National de la Recherche Scientifique et par l'octroi (ou le retrait) du label d'Unité Mixte de Recherche à des équipes universitaires. L'aide à ces unités mixtes se fait à travers des dotations budgétaires qui complètent les dotations du Ministère ainsi que par l'affectation de chercheurs de statut CNRS (ces personnels qui travaillent dans des équipes universitaires ont le privilège de ne pas avoir de service d'enseignement imposé : ils enseignent s'ils le souhaitent et généralement seulement au niveau Master). L'évolution du CNRS n'est pas finie comme nous le verrons au paragraphe suivant. Sur les missions que nous venons de décrire il est concurrencé par de nouveaux dispositifs mis en place dans la décennie 2000.

Le fonctionnement des Grandes Ecoles (GE), c'est-à-dire du système élitiste à la française, est l'autre grand sujet d'analyse de ce tour d'horizon rapide de la recherche française. La capacité qu'ont les GE à sélectionner leurs étudiants crée un différentiel de qualité considérable avec les universités qui, elles, doivent généralement accueillir tous les bacheliers qui le désirent (quitte à faire une sélection de facto en fin de première année). Les moyens par étudiant sont aussi considérablement plus importants dans les GE⁷¹. En termes de recherche, le problème est que les GE, qu'elles soient scientifiques ou commerciales, n'ont pas été conçues initialement pour former des chercheurs, mais plutôt des décideurs publics ou privés. Cela renforce une tendance psycho-sociologique à séparer le monde de la connaissance pure de celui de l'action, qui a toujours distingué la France de

⁷¹ Voir le chapitre sur l'enseignement supérieur rédigé par Françoise Stoeffler-Kern et Jean-Alain Héraud dans le même ouvrage

la norme internationale, particulièrement de la tradition anglo-saxonne, mais aussi des traditions des pays d'Europe centrale.

4. Défis et réformes

Comme le rappelle Jacques Lesourne dans le premier chapitre de l'ouvrage sur la recherche et l'innovation en France en relation avec le projet FutuRIS (Lesourne, Randet, 2008, p. 15), « *c'est à partir de 2002 (...) que le thème de la recherche et de l'innovation en France a fait irruption comme sujet de débats et donné lieu à une suite quasi-ininterrompues de réformes* ». Outre la traduction nationale de l'impératif européen affiché lors du Conseil européen extraordinaire de Lisbonne en mars 2000, « *vers une Europe de l'innovation et de la connaissance* », les responsables politiques de la recherche publique et quelques grands industriels français se sont brusquement inquiétés du déclin national en la matière. De nombreux groupes de réflexion se sont constitués, aussi bien dans des institutions reconnues comme la vénérable Académie des sciences et la plus récente Académie des technologies (créée en 2002) que dans les centres de recherche, les universités ou des associations comme FutuRIS⁷².

Un enjeu important, particulièrement en France, vise l'opposition entre le scientifique inséré dans le monde de la recherche fondamentale et l'innovateur préoccupé par l'existence d'un marché potentiel. Les réformes successives (2004-2006, puis 2007-2008) tentent tout particulièrement de s'attaquer à cette question. Atteindre l'objectif de Lisbonne, à savoir 3% de R&D dans le produit intérieur brut, ne peut rester qu'un mot d'ordre politique incantatoire et inefficace pour un pays où 1% est financé depuis longtemps par l'Etat, si le monde de l'entreprise ne se mobilise pas pour financer les 2% restants. Dans le monde actuel, ce n'est plus aux pouvoirs publics de compenser la faiblesse persistante de l'initiative privée en revenant à un modèle colbertiste de recherche pilotée « top down », mais la politique publique peut et doit créer un contexte favorable où la recherche académique se concentre sur l'excellence pendant que les acteurs privés sont encouragés dans leurs démarches propres, en plus ou moins forte relation avec la sphère scientifique.

Les réformes de la période 2004-2006 consacrent l'arrivée d'un nouvel acteur majeur sur la scène nationale de la recherche publique : l'Agence Nationale pour la Recherche (ANR). Sous la tutelle du Ministère de l'Industrie, est aussi créée une Agence de l'Innovation Industrielle (AII) pour stimuler les activités de R&D et d'innovation des entreprises, en

⁷² Projet lancé en 2001 avec l'appui du gouvernement et stabilisé en 2005 comme « plateforme prospective du système français de recherche et d'innovation », une structure permanente et indépendante hébergée par l'ANRT.

visant surtout les PME jusqu'alors un peu délaissées dans les politiques publiques françaises en comparaison internationale (cf le *Small Business Act* américain souvent donné en exemple, mais peu imité). S'inscrivant dans un mouvement mondial de prise en compte des « écosystèmes » régionaux d'innovation, la politique française de *clusters* prend la forme des *pôles de compétitivité* qui associent recherche publique et R&D industrielle avec l'appui des collectivités territoriales, en passant par un appel d'offre national pour la labellisation. La possibilité est donnée aux universités de se regrouper en Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) pour mettre en commun des ressources en concertation avec des partenaires régionaux. Un soutien particulier à l'excellence régionale dans certains secteurs disciplinaires est créé via la labellisation Réseau Thématique de Recherche Avancée (RTRA). La collaboration entre recherche publique et entreprises est favorisée par la labellisation « Institut Carnot » de certains centres de recherche, en mettant en place un mode de financement qui s'inspire de celui des instituts Fraunhofer allemands. Enfin la question de l'évaluation est mise au cœur de la gouvernance du système de recherche publique, avec la création de l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) qui fait désormais une forte concurrence au système d'évaluation traditionnel des laboratoires liés au CNRS.

Parmi ces nouveaux instruments, l'influence de l'ANR a été considérable dans les années qui ont suivi sa création. Avec un budget annuel de 850 M€, elle organise des appels à projets de recherche - dont elle ne retient qu'un quart actuellement, ce qui montre le succès et la sélectivité de la procédure. Ce système, inspiré de la NSF (National Science Foundation) américaine, fait une forte concurrence aux moyens distribués par le CNRS. Ce dernier reste un pilier de la recherche en finançant des postes et des gros équipements, mais il perd en partie le pouvoir de piloter la recherche nationale. La procédure ANR permet en effet l'émergence de projets « bottom up » qui constituent même parfois une concurrence à la politique des laboratoires eux-mêmes : l'acteur de la recherche devient l'équipe primée par l'ANR au sein du laboratoire. Un programme type financé par l'ANR est de l'ordre de 480 k€ sur deux ou trois ans, ce qui est souvent considérable en comparaison du budget alloué par l'Université et le CNRS à l'ensemble du laboratoire. Les universités se trouvent aussi renforcées par ce système grâce au *préciput*, un *overhead* de 11% que peut prélever l'établissement d'accueil au titre de frais de gestion.

Les réformes à partir de 2007 ont surtout consacré le renouveau des universités. Outre l'application du processus de Bologne, c'est-à-dire la réforme dite LMD qui restructure les enseignements en trois cycles, Licence (*Bachelor*), Master et Doctorat, selon un standard européen, le grand évènement c'est que les universités ont commencé à basculer dans le

nouveau statut prévu par la loi LRU (loi du 10 août 2007 relative aux Libertés et Responsabilités des Universités) qui leur donne plus d'autonomie de décision et de gestion. On est encore loin du modèle courant observé au niveau international, mais les établissements universitaires français ne sont plus de simples administrations de service public sur le territoire. Ils deviennent progressivement des acteurs aux fonctions différenciées (enseignement, recherche et autres missions avec leurs partenaires économiques et sociaux). Parallèlement, la réforme du CNRS en fait encore plus un partenaire du système universitaire en l'éloignant du rôle de substitut en matière de recherche qu'il avait dans les années d'après-guerre. Enfin, en ce qui concerne la recherche des entreprises, le renforcement du dispositif du Crédit Impôt Recherche (CIR) donne de plus en plus de poids aux déterminants *bottom up* de la politique nationale de R&D (cf. Héraud, Zenker, 2009).

Comme on le voit, les réformes du système national de recherche rapprochent la France du modèle international en limitant ses ambitions colbertistes. Cela amène à plus d'autonomie des acteurs décentralisés et modifie l'équilibre traditionnel entre les niveaux de gouvernance : Etat, régions, Europe. Le succès à long terme des réformes dépendra de la capacité des acteurs de terrain, en particulier les entreprises, mais aussi les établissements universitaires et les collectivités, à se saisir des opportunités de recherche et d'innovation. Il faudra aussi que l'Etat ne contrecarre pas ses intentions décentralisatrices par le maintien d'une réglementation financière et d'un contrôle rigides vis-à-vis des collectivités comme des établissements universitaires, et que le mouvement de transfert de responsabilité ne soit pas juste un argument comptable pour réduire ses propres dépenses. La France doit adapter son système de recherche au monde actuel, mais sans mettre en danger une partie des institutions qui ont fait son succès en un demi-siècle.

Références bibliographiques

HERAUD, J-A., ZENKER, A. (2009) “Le Crédit Impôt Recherche en débat : un éclairage franco-allemand », *Bulletin de l’Observatoire des Politiques Economiques en Europe*, UdS, N°21, Hiver 2009 (pp.16-19)

<http://opee.u-strasbg.fr/?Le-Credit-Impot-Recherche-en-debat>

LAREDO, Ph, MUSTAR, Ph (2001) “French research and innovation policy: Two decades of transformation”, in Larédo, Mustar (eds.) *Research and innovation policies in the new global economy. An international comparative analysis*. Cheltenham, UK: Edward Elgar (pp. 447-496).

LESOURNE, J., RANDET, D. (sous la direction de) (2008), *La recherche et l’innovation en France*, Paris : Odile Jacob.

MSR DGSIP (2010) *Note d’information –Enseignement Supérieur et Recherche*, Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche, N°10.05, juin.

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20727/notes-d-information.html>

MULLER, E., ZENKER A. HERAUD, J-A. (2010) “France: Innovation system and innovation policy”, in R. Frietsch, M.Schüller (eds.), *Competing for Global Innovation Systems and Policies in the USA, Europe and Asia*, Stuttgart: Fraunhofer Verlag (pp.93-118).

OST (2008) *Indicateurs de sciences et de technologies*, Observatoire des Sciences et des technologies, Paris

http://www.obs-ost.fr/fileadmin/medias/PDF/R08_Complet_Liens.pdf

Aspects économiques de la recherche et du développement dans la région du Rhin Supérieur

L'importance de la recherche dans une région se mesure à la part que représentent les dépenses R&D dans le produit intérieur brut (intensité de recherche) ou au pourcentage de salariés travaillant dans la recherche et développement par rapport à l'ensemble des actifs.

1. Les dépenses de recherche et développement

Tandis que le Bade-Wurtemberg est, avec des dépenses R&D s'élevant à 4 % du PIB, la région la plus dynamique en matière de recherche et développement, à la fois en Allemagne et dans l'UE, l'intensité de la recherche est sensiblement plus faible dans le *Pays de Bade* où ces dépenses ne représentent que 1,5 % du PIB. La plus grande part des performances de recherche et développement en Bade-Wurtemberg revient, de loin, au secteur privé (aéronautique et aérospatiale, secteur des TIC, industrie pharmaceutique, télécommunications, génie biomédical, technique de mesure et régulation). Toutefois, la plupart des entreprises de ces secteurs industriels sont situées en dehors de la région du Rhin supérieur, à Stuttgart, Böblingen, Heidelberg et dans la région du Lac de Constance. Dans le Pays de Bade, les entreprises qui pratiquent le plus de recherche se concentrent essentiellement dans la Région technologique de Karlsruhe et dans le Landkreis de Lörrach.

En *Suisse du Nord-Ouest*, le secteur privé se taille également la part du lion en matière de dépenses de recherche et développement. Plus de quarante entreprises sont exclusivement spécialisées en R&D (principalement dans le domaine de la découverte de médicaments, mais également dans la recherche clinique ou énergétique). Les grands groupes pharmaceutiques, agroalimentaires ou chimiques implantés en Suisse concentrent une grande partie de leurs capacités de recherche mondiales au niveau de leurs sièges situés autour de Bâle. Au regard de cette concentration exceptionnelle, l'intensité de la recherche dans la Suisse du Nord-Ouest, dont les dépenses représentent 9.2 % du PIB, est sensiblement supérieure à celle du Bade-Wurtemberg et sans commune mesure avec ce quelle est dans les autres territoires du Rhin supérieur.

En *Alsace*, l'essentiel de la recherche se concentre dans le secteur public qui, en dépit de la présence de quelques centres de recherche appartenant à des groupes internationaux dans la région de Strasbourg et de Mulhouse, dispose de moyens matériels et humains largement supérieurs à ceux du secteur privé, lequel a majoritairement implanté ses unités de

recherche et développement dans le Bassin parisien. La recherche publique en Alsace est internationalement reconnue, en particulier dans les domaines des sciences de la vie, de la chimie, de la technologie des matériaux et des nanotechnologies, et la région figure toujours dans le haut des classements nationaux. La R&D privée en Alsace est, avec à peine 0.9 % du PIB, nettement inférieure à celle de l'ensemble de la France (1.4 %) et se consacre plutôt à la transformation de produits. En outre, la plupart des missions de recherche effectuées en Alsace sont destinées à des entreprises installées en dehors de la région. Par conséquent, l'intensité de la recherche en Alsace n'est, au final, que de l'ordre de 1.6 % et se concentre principalement autour de Strasbourg⁷³. Cependant, dans la région, les dépenses en matière de recherche et développement ont plus fortement augmenté au cours de la dernière décennie que la moyenne française.

Au final, l'intensité de la recherche dans l'espace du Rhin supérieur s'établit donc à 2.4 % du PIB, ce qui place la région nettement au-dessus de la moyenne européenne qui est de 1.8 % pour les 27 pays de l'UE⁷⁴.

2. L'emploi dans la recherche et développement

Dans le Bade-Wurtemberg, les chercheurs et les développeurs représentent 1.8 % de l'ensemble des actifs. Le nombre de ces emplois a beaucoup augmenté ces cinq dernières années et cette augmentation a concerné tous les secteurs faisant de la recherche. En revanche, si l'on considère uniquement le *Pays de Bade*, seuls les Landkreise de Lörrach et de Rastatt atteignent des valeurs supérieures à la moyenne. Dans tous les autres Stadtkreise ou Landkreise, la part des effectifs R&D par rapport à l'ensemble des actifs est inférieure à 1 %. Au total, tous secteurs (public et privé) confondus, les chercheurs représentent 1.4 % des actifs dans le *Pays de Bade*.

En *Suisse du Nord-Ouest*, près de 2 % de tous les actifs travaillent dans le secteur « Recherche et Développement », auxquels ils convient d'ajouter les très nombreux chercheurs des autres secteurs d'activités, comme les industries pharmaceutiques, agroalimentaires et chimiques, le génie biomédical et l'électronique, sans oublier l'université, si bien que, de cette région, la part des effectifs R&D par rapport à l'ensemble des actifs atteint sans problème les 5 %.

En *Alsace*, le nombre de salariés qui font de la recherche et développement dans le secteur privé est faible en raison de l'absence de grands centres de recherche, et la majorité des chercheurs recensés travaillent en outre plutôt dans le « développement ». Sur les 6 000

⁷³ Région Alsace : Diagnostic Régional de l'Innovation, 2008

⁷⁴ Estimation Eurostat

chercheurs environ que comptent les universités et les organismes de recherche publics, plus de la moitié travaille dans le domaine des sciences de la vie, de la chimie et du génie des matériaux. Les secteurs de l'énergie, du textile et de l'optique bénéficient également encore de certaines capacités de recherche. Au final en Alsace, les salariés du secteur R&D ne représentent environ que 0.6 % de l'ensemble des actifs.

Pour la région du Rhin supérieur, la part des salariés employés dans le secteur de la recherche et développement s'établit en moyenne à 1.6 %.

3. La recherche et développement dans le secteur privé

Les axes de recherche du secteur privé

Seules les entreprises dont l'activité économique principale est la recherche et le développement font partie du secteur « Recherche & Développement ». Ces sociétés cèdent généralement leur savoir-faire par le biais de licences, ou vendent des prestations aux utilisateurs intéressés. Dans le Rhin supérieur, ce secteur spécialisé comprend notamment des entreprises appartenant au cluster des sciences de la vie, et, dans une moindre mesure, des sociétés du cluster des TIC.

Une proportion bien plus importante de chercheurs travaille, comme exposé précédemment, dans d'autres secteurs. Dans le Rhin supérieur, les salariés qui s'occupent de recherche et développement sont essentiellement employés dans l'industrie chimique et pharmaceutique, le génie biomédical, l'industrie MEM (construction mécanique, électrotechnique/électronique), le secteur des TIC et l'industrie automobile.

Dans l'industrie des sciences de la vie (pharmacie, agroalimentaire, génie biomédical) – qui emploie la plus forte proportion de chercheurs et de développeurs tous secteurs confondus – les salariés de la R&D représentent environ 24 % des effectifs, alors que ce chiffre n'atteint pas tout à fait 15% dans les autres secteurs. Toutefois, dans ces autres secteurs, il est difficile de déterminer la proportion de chercheurs par rapport au nombre total d'actifs à partir des statistiques dont nous disposons, et il a donc fallu en partie procéder à des estimations.

Dans le Rhin supérieur, la recherche et développement pratiquée par le secteur privé est avant tout le fait des grandes entreprises. Plus de la moitié des effectifs R&D travaillent dans des entreprises de plus de 250 salariés et la proportion des moyens spécifiquement alloués à la R&D par ces entreprises est encore plus élevée. Les PME, quant à elles, sont, nettement moins engagées dans la recherche, à l'exception des sociétés précitées qui s'y consacrent exclusivement, mais ont souvent beaucoup de choses à apporter précisément en

matière de développement et d'application de nouvelles technologies. En règle générale, du fait de leur taille, elles sont aussi plus réactives aux nouveautés.

En *Alsace*, le secteur privé est avant tout axé sur la production et la sous-traitance. Les entreprises qui font de la recherche sont essentiellement réparties dans trois clusters ou pôles de compétitivité :

- « Alsace Biovalley », qui fédère quelques grands groupes pharmaceutiques internationaux et différentes sociétés de biotechnologie de moindre envergure ;
- « Véhicule du futur » (avec la région Franche-Comté), qui regroupe quelques grands constructeurs automobiles et de nombreux petits sous-traitants ;
- « Pôle Fibres » (avec la région Lorraine), plus particulièrement consacré aux fibres en général, et « Pôle Textile », qui réunit les entreprises de l'industrie textile autour de Mulhouse.

Outre ces trois clusters, de nouveaux pôles de compétitivité ont récemment vu le jour (technologie des matériaux et nanotechnologie, technologie de l'environnement).

En *Suisse du Nord-Ouest*, le cluster dédié aux sciences de la vie (pharmacie, agroalimentaire, génie biomédical), qui regroupe les centres de recherche de différents groupes industriels internationaux, ainsi que de nombreuses petites sociétés de recherche, est de loin le cluster le plus important, qui a largement façonné la structure économique de la région et dont l'influence rayonne par-delà la frontière, jusque dans la partie sud du Rhin supérieur. En outre, la région présente le traditionnel pôle de la chimie (chimie de spécialité) et compte dans le domaine de la MRT⁷⁵ et d'autres branches du secteur des instruments de précision, de nombreuses petites sociétés dont le cœur de métier est le développement d'applications. Un nouveau cluster est en train de voir le jour, qui se décline autour des activités de recherche de l'Université de Bâle et qui porte également sur le domaine des nanotechnologies, la plate-forme i-net Basel Nano offrant aux entreprises et organismes de recherche un cadre d'organisation.

Dans le *Pays de Bade*, la recherche et développement est portée par le cluster TIC qui, dans l'espace Karlsruhe/Offenburg, développe notamment des logiciels techniques pour le commerce B2B et les médias, et dont l'activité est en partie transfrontalière. Il existe d'autres clusters dans le domaine de la construction de véhicules utilitaires (région de Karlsruhe/Palatinat du Sud) où sont implantés de grandes usines de montage et un réseau d'entreprises sous-traitantes appartenant aux secteurs les plus divers. On trouve toutefois

⁷⁵ N.d.T. : Tomographie par résonance magnétique

également des équipementiers dans le Rhin supérieur et en Suisse du Nord-Ouest. Quant à l'Ortenau, il compte une variété d'entreprises dans le domaine de la construction mécanique qui opèrent sur différents marchés, mais qui ont des points communs en ce qui concerne la technologie mise en œuvre. Enfin, dans la région de Lörrach/Bâle, on trouve une partie du cluster transfrontalier consacré aux sciences de la vie, dont le centre névralgique se situe en Suisse du Nord-Ouest.

Les coopérations transfrontalières du secteur privé en matière de recherche

Dans le Rhin supérieur, l'activité de recherche du secteur privé est largement tournée vers l'international. En effet, les grands groupes de l'industrie pharmaceutique, de l'industrie agroalimentaire et du génie biomédical notamment, dont les sièges sont domiciliés dans le Rhin supérieur, disposent de structures de recherche dans de très nombreux pays. Outre les autres pays européens (p. ex. la Grande-Bretagne et l'Irlande), le Japon, Singapour, la Chine et les États-Unis bénéficient eux-aussi d'installations de recherche de tout premier ordre. De plus, on assiste également à un échange transfrontalier à l'intérieur du territoire du Rhin supérieur, car certaines entreprises sont implantées à la fois en Suisse du Nord-Ouest et en Alsace ou dans le Pays de Bade et coopèrent ponctuellement avec des universités du Rhin supérieur de l'autre côté la frontière.

4. La recherche et développement dans l'enseignement supérieur

Les disciplines de recherche dans l'enseignement supérieur

Les différentes universités implantées dans la région du Rhin supérieur présentent une telle diversité de disciplines de recherche, tant à l'échelon universitaire que dans les différents instituts et facultés, qu'il est impossible de les énumérer dans le détail. En gros, les axes de recherche peuvent être regroupés en six catégories principales (Tab. 1).

Tab. 1 : Les disciplines de recherche dans les établissements d'enseignement supérieur de la région du Rhin supérieur (en sciences de la nature et de la vie)

Disciplines	Bâle/ Windi sch	Fribou rg	Karlsru he	Offenb ourg	Furtwan gen	Mulho use	Strasb ourg
Médecine/Pharmacie/Sciences de la vie/Santé/ Biologie	X	X	X				X
Construction mécanique	X		X	X			
Chimie	X	X	X			X	X
Génie des matériaux/ Nanotechnologies	X	X	X		X		X
Électrotechnique/Informatique	X	X	X	X			
Recherche fondamentale en physique		X	X				

Source : rapports de recherche des universités

Dans les domaines cités, les universités possèdent des instituts ou des groupes de recherche relativement importants, participent à des projets de recherche nationaux et internationaux, travaillent dans le cadre de coopérations internationales de recherche ou font partie d'organismes de recherche correspondants (notamment en Alsace).

Alors que l'**Université de Mulhouse** constitue, avec un peu moins de 300 chercheurs, une unité de recherche plutôt modeste qui se consacre à la chimie, au génie des matériaux et à la technique (principalement le textile et la mécanique), l'**Université de Strasbourg** dispose d'instituts de recherche beaucoup plus importants dédiés aux sciences de la vie, à la chimie moléculaire, au génie des matériaux et aux nanosciences. On y dénombre plus de 70 unités de recherche, dont la plupart collaborent avec le CNRS, l'INSERM et l'INRA et dont certaines entretiennent d'étroites relations principalement avec des universités japonaises. Les six écoles d'ingénieurs de Strasbourg dans le domaine de la chimie, de la

physique, des géosciences, de la biotechnologie, de l'eau et de l'environnement, et des sciences appliquées sont regroupées au sein du Polytechnicum Louis Pasteur intégré à l'Université de Strasbourg.

L'**Université de Bâle** se consacre aux trois piliers des sciences de la vie que sont les biosciences moléculaires, la biologie moléculaire systémique et le développement clinique. Dans le domaine des nanosciences, elle occupe une place éminente à l'échelle internationale et incarne la locomotive du centre de compétence « Nanoscale Science » (NCCR) créé par le Fonds national suisse. La chimie constitue une autre discipline de recherche de l'Université de Bâle. L'**école supérieure spécialisée de Suisse du Nord-Ouest** a récemment créé l'école supérieure des sciences de la vie consacrée aux technologies thérapeutiques et moléculaires et à la technologie de l'environnement, qui dispose déjà de capacités de recherche considérables. L'école supérieure d'architecture, de génie civil et de géomatique et l'école supérieure technique présentent déjà, quant à elles, une longue tradition de recherche et leurs travaux portent essentiellement sur la construction, d'une part, et sur l'électrotechnique et la technique de l'information, la construction mécanique, la technique des systèmes et l'informatique, d'autre part.

L'Université de Karlsruhe (TH) a été la première université allemande désignée « université d'excellence » en 2006. Ses activités de recherche ont récemment été regroupées avec celles du centre de recherche de Karlsruhe – l'un des plus grands centres de recherche en sciences de la nature et de l'ingénieur d'Europe – au sein du **Karlsruher Institut für Technologie** (KIT) qui, avec quelque 8 000 collaborateurs et un budget de 700 millions d'euros, représente à la fois un centre international pour les sciences de la nature et de l'ingénieur et la plus importante unité de recherche publique de la région du Rhin supérieur. Outre l'enseignement, sa mission englobe la grande recherche, qui s'articule autour de programmes, et la recherche universitaire, des synergies étant créées entre l'université et des entreprises privées afin de renforcer la capacité d'innovation. L'éventail de compétences du KIT comporte six domaines totalisant 30 champs de compétences qui s'étendent de la physique des astroparticules aux interactions entre la science, la technique et la société, en passant par la technique des centrales électriques. Les centres du KIT pour l'énergie, les nano- et microtechnologies, la physique des astroparticules et des particules élémentaires ainsi que « Climat et environnement » constituent, au même titre que les autres disciplines du KIT que sont « COMMputation (*Communication and Computation*) » et « Systèmes de mobilité », des structures de recherche très en vue. L'initiative d'excellence de la DFG (*Deutsche Forschungsgesellschaft*) a permis de distinguer tout particulièrement le *Centrum für funktionelle Nanostrukturen* (CFN) de renommée

internationale qui a déjà quelques années d'existence, et de créer la *Karlsruhe School of Optics and Photonics* (KSOP), faisant ainsi du KIT l'un des meilleurs centres de recherche en nanotechnologie sur le plan international.

Depuis 2007, l'**Université de Fribourg** fait également partie des neuf universités d'excellence allemandes. Dans le domaine de la physique, ses différents axes de recherche portent sur la physique atomique, moléculaire et optique, sur la physique des agrégats ainsi que sur la physique des particules élémentaires et la biophysique. L'Université de Fribourg travaille en liaison étroite avec le CERN et est en outre un centre de recherche interdisciplinaire sur les polymères et les matériaux. Dans le domaine de la biologie également, les travaux de recherche couvrent un large éventail de disciplines, avec notamment la biologie systémique, la biologie translationnelle et les sciences de la vie. L'axe de recherche de la Faculté de chimie, de pharmacie et de géosciences se situe à l'interface des sciences de la matière et de la vie. Les sciences de l'environnement travaillent sur de nouveaux concepts pour préserver les ressources et découvrir et exploiter de nouvelles sources d'énergie. En combinant différentes disciplines telles que l'électronique, l'optique, la nanotechnologie, la mécanique et la chimie, la faculté technique met au point des solutions miniaturisées qui concernent pratiquement tous les domaines de l'industrie et de la vie.

Du côté du Land de Rhénanie-Palatinat, l'Université de Mayence (Faculté de Germersheim), l'Université de Coblenche-Landau (campus de Landau), l'École supérieure allemande des sciences administratives (DHV) et l'Institut allemand de recherche en administration publique (FÖV) de Spire sont autant de partenaires de coopération potentiels. L'Université de Coblenche-Landau est située au cœur du périmètre de coopération grâce à l'établissement de Landau ; s'agissant de l'Université de Mayence, la faculté potentiellement concernée par la coopération est la faculté des langues étrangères appliquées (*Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaften*) de Germersheim. Le paysage scientifique du Rhin supérieur est caractérisé un profil thématique dominé, entre autres, par les sciences de l'environnement. Cette spécialité est d'ailleurs un des axes de recherche de l'Université de Coblenche-Landau, campus de Landau. L'université participe déjà à quelques projets transfrontaliers, dont celui sur l'enseignement. C'est pourquoi, à l'avenir, elle envisage de renforcer son ancrage dans le réseau EUCOR. Il semble qu'il y ait également matière à développer la coopération entre la faculté de Germersheim et l'Université de Strasbourg (Institut de Traducteurs et d'Interprètes). De nouvelles coopérations avec d'autres universités dans le domaine relativement confidentiel de la traduction et de l'interprétation pourraient être prometteuses si elles s'inscrivaient dans le

cadre de domaines de spécialité tels que la technique/l'informatique, la médecine, le droit ou les sciences économiques. La faculté de Germersheim pourrait ainsi apporter une précieuse contribution en approfondissant la formation de base des futurs traducteurs spécialisés.

Le rayonnement international des universités du Rhin supérieur

Depuis quelques années, les universités font l'objet de classements internationaux établis par les organismes les plus divers, selon des méthodes non moins variées. Le classement QS publié dans le journal *Times Higher Education* (classement QS THE) répertorie les 200 meilleures universités du monde, celles de Bâle et Fribourg y figurant respectivement à la 131^{ème} et à la 147^{ème} place. L'EPF de Zurich, fréquentée par de nombreux étudiants de Suisse du Nord-Ouest et d'Allemagne du Sud, est, quant à elle, bien mieux placée puisqu'elle occupe la 42^{ème} place. Les autres universités de la région du Rhin supérieur ne figurent pas parmi les 200 meilleures institutions selon le classement THE (Tab. 2).

Tab. 2 : Classement mondial des universités 2008 publié par le Times Higher Education

Université	Pays	Score 2008	Place 2008	Place 2007
Bâle	CH	63.9	131	114
Fribourg	D	61.2	147	144
EPF Zurich	CH	89.1	24	42
Stuttgart	D	55.9	190	165
Tübingen	D	59.8	155	142
Heidelberg	D	76.9	57	60
Strasbourg	F	-	-	184

Source : Times Higher Education

Les critères et la pondération retenus pour établir le classement THE sont les performances en matière de recherche, la qualité de l'enseignement, le pourcentage d'enseignants et d'étudiants étrangers, de même que la réputation auprès d'employeurs étrangers. L'évaluation par les pairs, ainsi que la fréquence de citation des publications de l'université

ou de l'école concernée dans la littérature spécialisée sont d'autres facteurs d'évaluation déterminants.

Le classement THE repris ici montre que des pays comme les États-Unis, le Royaume-Uni, le Canada, les Pays-Bas et l'Allemagne, qui, jusqu'à présent, ont toujours figuré en bonne place, ont encore consolidé leur position. Cependant, on constate que, de plus en plus souvent, les universités de pays comme l'Australie, le Brésil, la Nouvelle-Zélande, l'Afrique du Sud, entre autres, disputent aux universités traditionnelles leur place parmi les 200 meilleures universités au monde. Il faut savoir que, dans ces pays-là, l'enseignement et la science sont des enjeux importants largement financés par les États.

Le classement 2008 de l'Université Jiao Tong de Shanghai donne des résultats similaires. En ce qui concerne le Rhin supérieur, les universités de Bâle et Fribourg figurent parmi les cent premières universités mondiales de ce palmarès, tandis que l'Université de Strasbourg se classe honorablement entre la 100^{ème} et la 150^{ème} place, tout comme celle de Tübingen. Si l'on considère les disciplines individuellement, seule l'Université de Bâle parvient à se classer parmi les cent premières universités du monde, et ce, dans les domaines des sciences de la vie et de la médecine (Tab. 3).

Tab. 3 : Classement académique mondial des universités 2008 de l'Université Jiao Tong

Université	Pays	Rang 2008 dans le monde	Rang 2008 en Europe
Bâle	CH	87	28
Fribourg	D	96	32
Strasbourg I	F	101-150	35-58
ETH Zurich	CH	24	4
Uni. Zurich	CH	53	12
Tübingen	D	101-150	35-58
Heidelberg	D	67	18
Karlsruhe	D	201-302	80-124

Source : Classement académique mondial des universités, 2008

D'autres classements (p. ex. celui du Centre allemand pour le développement des universités CHE) font une distinction entre les cursus, sachant qu'ils ne concernent que les universités et écoles de l'espace germanophone. Dans ces classements, l'Université de Karlsruhe ainsi que certaines Fachhochschulen figurent en bonne place (Tab. 4).

Tab 4 : Classement des universités du CHE (concerne uniquement les universités germanophones)

Discipline	Uni. Bâle	Uni. Fribourg	Uni. Karlsruhe	Fach-HS Karlsruhe	Fach-HS Offenbourg	HS Furtwangen
Chimie	moyen	moyen	moyen			
Génie des procédés					moyen	moyen
Électrotechnique		très bien	très bien		très bien	moyen
Génie mécanique				très bien		moyen
Pharmacie		très bien				
Médecine	moyen	moyen				

Source : Classement des universités 2008 du CHE

Les coopérations de recherche des universités et écoles supérieures

Les universités et écoles supérieures du Rhin supérieur sont partie prenante dans tous les programmes de recherche nationaux et européens, en fonction de leurs spécialités (cf. Chap. 4.1 et 4.2). Par ailleurs, elles participent à d'innombrables programmes de recherche européens et mondiaux (p. ex. EURATOM, ITER, CERN, etc.) et entretiennent des centaines de coopérations de recherche avec des universités du monde entier. Il existe des coopérations de recherche transfrontalières dans la région du Rhin supérieur essentiellement dans les domaines de la médecine, de la chimie, des biotechnologies, des neurosciences, des nanosciences, des sciences de l'environnement et des TIC.

Neurex

Le programme INTERREG a permis de créer en 2001 le réseau trinational Neurex dans le domaine des neurosciences cliniques et appliquées, qui regroupe environ mille chercheurs issus des divers instituts universitaires de Bâle, Fribourg et Strasbourg et qui s'occupe de coopérations dans le domaine de la recherche et de la formation. C'est dans ce contexte qu'ont été mis sur pieds des projets de recherche communs, des échanges d'étudiants et de doctorants, et qu'ont été créés des bourses d'étude et des cursus trinationaux.

Aujourd'hui, ce réseau ancré dans EUCOR, compte 100 laboratoires et plus de 1 000 chercheurs, médecins, ingénieurs, techniciens et étudiants qui coopèrent, à travers la recherche et l'enseignement, dans le domaine des neurosciences cliniques et appliquées. Neurex encourage notamment l'échange de connaissances entre les scientifiques (par le biais de conférences et de séminaires annuels), forme des doctorants (formation doctorale internationale, attribution de bourses doctorales et postdoctorales) et tissent des liens étroits avec les entreprises.

Les autres organismes de recherche de la région du Rhin supérieur

Dans le Rhin supérieur, la recherche fondamentale et la recherche appliquée se pratiquent également en dehors des universités, dans des instituts de recherche spécialisés.

Dans le *Pays de Bade*, les instituts (publics) de la Société Max-Planck (institut d'immunobiologie de Fribourg) ainsi que le centre de recherche de Karlsruhe au sein de la Société Helmholtz, qui compte 3800 salariés et se consacre à la recherche biomédicale, à la recherche en sûreté nucléaire, à la recherche énergétique et à la recherche sur les particules élémentaires, constituent un pan de la recherche fondamentale extra-universitaire. Les quelque 40 centres Steinbeis de Lörrach, Fribourg, Furtwangen, Karlsruhe et Offenbourg ainsi que les 8 instituts Fraunhofer de Fribourg et Karlsruhe se consacrent à la recherche appliquée et au transfert de technologies (cf. chapitre 5).

En *Suisse du Nord-Ouest*, l'Institut Friedrich Miescher (Bâle) représente un centre de recherche privé tout à fait remarquable. Sa réputation internationale le place devant bon nombre d'instituts universitaires dans les classements internationaux, ce qui n'est guère surprenant, étant donné que ses travaux sont entièrement dédiés à la recherche fondamentale. L'Institut Friedrich Miescher se consacre à la recherche fondamentale biomédicale dans les domaines de l'épigénétique, du contrôle de croissance et de la neurobiologie. Fort de près de 300 salariés et d'environ 170 doctorants et post-doctorants, cet institut, qui fait partie de la Fondation Novartis pour la recherche, est non seulement un

centre de recherche remarquable, mais aussi un partenaire de l'Université de Bâle, très impliqué dans l'enseignement.

En *Alsace*, il existe différents organismes de recherche publics qui sont en partie rattachés aux universités ou qui sont des délégations d'organismes de recherche nationaux. Le Centre national de la recherche scientifique (CNRS) est un établissement public de recherche qui compte plus de 32 000 collaborateurs dans toute la France. L'Alsace compte en tout 47 unités de recherche du CNRS, qui emploient 1700 salariés, la très large majorité d'entre eux se trouvant dans la région de Strasbourg. Ils sont généralement en poste dans les locaux des universités de Mulhouse et Strasbourg et collaborent étroitement avec celles-ci. Leurs axes de recherche se situent dans les domaines des sciences de la vie, de la chimie et de la physique nucléaire.

Conclusions

La comparaison des systèmes de l'enseignement supérieur et de la recherche allemands, français et suisses révèle leurs principales différences structurelles et fonctionnelles, mais indique également que, bien que les trois pays aient adopté des démarches différentes pour réformer leurs systèmes, les objectifs et les mesures prises en la matière sont tout à fait comparables.

Elle montre clairement à quel point le fonctionnement des différents systèmes est influencé par les spécificités des cadres politico-administratifs. Tout comme l'enseignement scolaire primaire et secondaire, l'enseignement supérieur est fortement marqué, en Allemagne et en Suisse, par la répartition fédérale des compétences et, en France, par la caractéristique structurelle que lui confère l'État unitaire décentralisé et déconcentré. En comparant directement les systèmes allemand et suisse, on remarque dans les deux cas une tendance à l'unitarisation, mais pour des raisons totalement opposées. Alors qu'en Suisse, où l'État fédéral n'est chargé de coordonner les politiques des cantons dans le domaine de l'enseignement que depuis 2006, on peut observer aujourd'hui, avec la loi sur l'aide aux écoles supérieures, une nette tendance à l'unitarisation s'agissant de l'élaboration des conditions cadres des politiques en vigueur dans les écoles supérieures (l'État fédéral ayant un rôle important à jouer dans la création des 8 groupements d'écoles supérieures régionaux), la réforme du fédéralisme en Allemagne a renforcé les attributions des Länder dans le domaine de la culture et de l'enseignement supérieur et décentralisé les compétences ; mais l'État fédéral conserve la possibilité d'intervenir indirectement et d'influer sur les orientations prises, par exemple en instaurant l'initiative d'excellence et en proposant des mesures d'incitation financière. En outre, s'agissant de questions clés relatives à la politique des établissements d'enseignement supérieur, les Länder n'ont en réalité guère d'autonomie pour agir seuls, étant donné que, pour toutes les questions d'ordre suprarégional, ils siègent dans diverses assemblées institutionnelles destinées à coordonner entre elles les politiques des différents Länder, ou les politiques de l'État et des Länder. En revanche, dans l'État unitaire qu'est la France, on constate la tendance inverse : le ministère joue toujours un rôle prépondérant en la matière, mais, dans le cadre de la déconcentration à l'ordre du jour actuellement, les rôles du recteur et du préfet de région sont revalorisés, et tant les régions que les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes sont nettement plus impliqués dans la planification du développement de l'enseignement supérieur que par le passé.

Par contre, une caractéristique structurelle qui différencie les systèmes d'enseignement supérieur des trois pays concerne le type des établissements d'enseignement supérieur : en Allemagne et en Suisse, on trouve la dualité classique de l'université (à plein temps) et de la *Fachhochschule*⁷⁶ – écoles supérieures spécialisées – (certains Länder ont en outre des *Berufsakademien* et/ou des *Duale Hochschulen*⁷⁷) dont l'accès requiert l'équivalent du baccalauréat (*allgemeine oder spezifische Hochschulreife*) et qui délivrent les trois diplômes classiques Licence, Master, Doctorat (*Bachelor, Master, Promotion*) à côté desquels coexistent encore parfois les anciens titres *Diplom, Magister* etc. (les *Fachhochschulen* sont en passe d'obtenir le droit de délivrer des doctorats). Par contre, en France, on observe une double dualité : dans le domaine de l'enseignement supérieur, il faut faire une distinction, d'une part selon le type d'établissement, entre les universités classiques et les « grandes écoles », et, d'autre part selon le type de formation, entre les cursus courts qui permettent d'acquérir directement une qualification professionnelle (licence professionnelle, accessible aux titulaires d'un diplôme de niveau Bac+2) et les cursus longs qui conduisent à l'obtention d'un master ou d'un doctorat. Alors que l'université est en principe ouverte à tous les bacheliers, l'accès aux cursus d'études supérieures non universitaires (avec une sélection particulièrement stricte au niveau des grandes écoles !) est conditionné par un concours d'entrée. 13% d'une classe d'âge d'étudiants accèdent à une grande école (ou intègrent une classe préparatoire), 24% optent pour une formation courte et 64% s'inscrivent à l'université (les dépenses annuelles de l'État par étudiant étant précisément inversement proportionnelles : 20 000,- euros dans les grandes écoles contre 9 400,- euros dans les universités).

Il est également possible de relever des différences dans l'enseignement supérieur en termes d'autonomie : dans le système fédéral allemand, on constate parfois de grandes différences dans les formes institutionnelles que prennent les interventions du ministère compétent et qui figurent d'ailleurs dans les lois sur les établissements d'enseignement supérieur des différents Länder (p. ex. en ce qui concerne la politique interne de l'enseignement supérieur, le contenu des cursus ou la fixation du montant des frais de scolarité). Mais, en principe, en Allemagne, chaque établissement d'enseignement supérieur est autonome et dispose d'organes d'auto-administration correspondants (*Hochschulleitung, Senat, Hochschulrat, Allgemeiner Studierendenausschuss*). En Suisse,

⁷⁶ N.d.T. : les *Fachhochschulen* sont des universités des sciences appliquées qui proposent des cursus dans le domaine des sciences économiques, des sciences de l'ingénieur, des sciences de l'éducation, entre autres. L'enseignement théorique qui y est dispensé aborde largement les aspects pratiques et les étudiants effectuent régulièrement des stages professionnels obligatoires.

⁷⁷ N.d.T. : les *Berufsakademien* et les *Duale Hochschulen* sont des institutions de l'enseignement supérieur qui permettent aux étudiants d'acquérir des qualifications professionnelles en combinant une formation théorique et une formation en entreprise dans le cadre de l'alternance.

la situation est similaire, les relations entre l'enseignement supérieur et le gouvernement cantonal étant régies par des budgets globaux, des contrats de prestation et, dans certains cas, également par des accords intercantonaux universitaires. En outre, le plan quadriennal de l'État fédéral (Message relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de l'innovation) constitue un instrument de pilotage essentiel en matière de politique de l'enseignement supérieur.

En France, les 81 universités que compte le pays ont longtemps été directement rattachées au ministère compétent à Paris et au recteur nommé à l'échelon régional, qui est également le chancelier de l'université. Aujourd'hui elles disposent d'une autonomie partielle qui s'accompagne notamment d'un net renforcement du rôle du président d'université à la fois sur le plan interne et externe. La planification de l'enseignement supérieur est assurée par des plans quadriennaux conclus entre l'État et les établissements d'enseignement supérieur ; parallèlement à cela, les établissements bénéficient également des contrats de projet conclus entre l'État et les collectivités territoriales (p. ex. notamment en ce qui concerne les projets d'infrastructure d'envergure). La région est également associée à la planification de l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne la réforme actuelle, on relève dans les trois pays des démarches comparables. Elles visent à améliorer la qualité en matière de recherche et d'enseignement, ainsi qu'à accroître la mobilité des étudiants et des maîtres de conférence, sachant qu'en France, la loi LRU du 10 août 2007 met tout particulièrement l'accent sur le renforcement de l'attractivité et de la flexibilité de l'université et sur une amélioration de l'organisation des études et de l'orientation professionnelle des étudiants. À ce propos, il convient de citer les pôles de compétitivité (regroupement régionaux d'entreprises technologiques, de centres de formation et de recherche et de collectivités territoriales) ainsi que les PRES (Pôles Régionaux d'Enseignement et de Recherche), qui sont destinés à renforcer l'intégration des instituts universitaires dans le tissu économique et social d'une région. La création d'écoles doctorales assurera une relève scientifique plus ciblée. Outre la mise en œuvre du processus de Bologne, qui demeure également un thème central en France et en Suisse, la mise en place d'un encadrement plus efficace, les moyens de retenir les meilleurs éléments, une répartition plus équilibrée entre l'enseignement et la recherche, le renforcement de l'autonomie (y compris financière) des établissements d'enseignement supérieur, ainsi que la question d'une plus forte promotion des élites universitaires figurent à l'ordre du jour de la réforme de l'enseignement supérieur allemand. À cela s'ajoute un renforcement de la concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur dans le cadre de laquelle les frais de scolarité jouent toujours un rôle politique. En Suisse se pose

aujourd'hui la question d'une meilleure garantie de la qualité, de la promotion de la mobilité et de l'adéquation des qualifications à la demande du marché du travail, de la formation et de l'encouragement de la relève scientifique, ainsi que de la poursuite de l'internationalisation du système suisse de l'enseignement supérieur. Tous les efforts déployés en ce sens ont pour objectif de trouver un équilibre à long terme entre une autonomie accrue des établissements de l'enseignement supérieur, la responsabilité individuelle de l'État fédéral et l'absolue nécessité d'harmoniser l'enseignement.

Pour déterminer les principales caractéristiques structurelles des différents **systèmes de recherche**, il convient d'examiner la répartition verticale des compétences entre l'État (central), les Länder/cantons et les différents organismes, tout en tenant compte de la dimension horizontale apportée par la complémentarité des secteurs public et privé : ainsi, dans les trois pays, la recherche privée et la recherche non universitaire sont nettement plus développées que la recherche universitaire.

En Suisse, contrairement à l'enseignement supérieur, la recherche de l'enseignement supérieur, qui est financée par le Fonds national suisse, est largement pilotée par l'État fédéral. Quant à l'Allemagne, on observe, au sein d'un système relativement complexe qui compte un grand nombre d'acteurs, une répartition effectuée comme suit : les Länder financent pour une large part les établissements de l'enseignement supérieur et les écoles supérieures spécialisés impliqués dans la recherche ainsi que les *Berufs-* et les *Wissenschaftsakademien*, alors que l'État fédéral finance essentiellement les centres de recherche de la Société Helmholtz et de la Société Fraunhofer. En revanche, les Länder et l'État fédéral cofinancent les centres de la Communauté Leibnitz et de la Société Max-Planck, ainsi que la Communauté de la recherche allemande (*Deutsche Forschungsgemeinschaft*) en sa qualité d'organisme scientifique autogéré. En France, la politique de la recherche et de l'innovation est, tout comme en Suisse, très centralisée, mais en raison de la longue tradition de centralisme étatique, la recherche a longtemps souffert d'une approche colbertiste comparativement beaucoup plus marquée qui privilégiait un modèle descendant (*top-down*). Le système est actuellement en pleine mutation : le CNRS, principal établissement français consacré à la recherche fondamentale avec 26 000 employés permanents, est aujourd'hui beaucoup plus décentralisé et regroupe 1048 instituts de recherche largement intégrés aux universités. Outre le CNRS, il existe d'autres organismes récemment créés, comme l'Agence nationale de la recherche (ANR), l'Agence pour l'innovation industrielle (AII) ou l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), qui, peu à peu, gagnent du terrain par rapport au CNRS et qui sont en réseau avec le secteur privé. À cet égard, les clusters de recherche

thématiques ont un rôle toujours plus important à jouer, tout comme les structures d'interface régionalisées et les agences nationales dont la fonction est notamment de soutenir les efforts des entreprises en matière de recherche et d'innovation. Au niveau régional, l'étroite interconnexion de l'administration publique déconcentrée, des laboratoires de recherche spécialisés et des collectivités territoriales se traduit par la mise en place de projets de recherche. Contrairement à l'Allemagne et à la Suisse, les universités françaises continuent de jouer un rôle plutôt mineur dans le domaine de la recherche de pointe ; les grandes écoles, en revanche, sont très souvent mieux placées dans ce domaine que les instituts spécialisés (rattachés aux universités).

En comparant la manière dont le secteur de la recherche est piloté dans les trois pays, on constate que ce pilotage est nettement plus marqué que pour l'enseignement supérieur. Les incitations, souvent centrales, qui prennent la forme de programmes et d'initiatives spécifiques et d'appels à projets qui sont parfois dotés de ressources financières considérables, émanent aussi bien des différents ministères concernés (en Allemagne, à la fois de l'État fédéral et des différents Länder) que des différents organismes de recherche (France) ou de Fonds (Suisse). L'obtention de financements tiers est pour bon nombre d'institutions universitaires et extra-universitaires une question de survie qui transforme souvent les chercheurs en gestionnaires-chercheurs. En effet, notamment dans le système de recherche allemand, les différents organismes bénéficient d'un soutien financier de base relativement faible, ce qui les contraint à faire appel à des financements tiers issus de fonds privés. D'un autre côté, cela les oblige aussi à se tourner vers la coopération, y compris internationale, dont l'intérêt est qu'elle réduit les projets « doublons », favorise les synergies institutionnelles et accroît de façon générale le volume et la qualité de la recherche.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que l'essentiel des moyens alloués par le Fonds national suisse est consacré à la recherche dite « libre » qui finance des demandes de projets déposées par les chercheurs eux-mêmes ; seuls environ 10% des moyens reviennent à la recherche dite « orientée » par le biais de programmes de recherche nationaux quadriennaux dont le contenu thématique est clairement défini et qui s'apparentent de plus en plus à des pôles nationaux de recherche. En Suisse, classiquement, la recherche fondamentale incombe en premier lieu aux universités, les écoles supérieures spécialisées devant se consacrer à la recherche appliquée, tandis que l'industrie assure essentiellement la recherche appliquée et le développement. Toutefois, cette répartition stricte des attributions tend de plus en plus à disparaître au profit d'une « *translateral research* » très portée sur l'interdisciplinarité. Les projets encouragés par différents programmes-cadres de

recherche de l'UE prennent de plus en plus d'importance dans le paysage de la recherche suisse. Les programmes nationaux de recherche (PNR) et les pôles de recherche nationaux (PRN) en rapport avec des projets de coopération et d'innovation précis initiés par l'État fédéral visent à accroître les synergies au sein du système, tout en encourageant la création de centre de compétences.

En France, les réformes menées entre 2004 et 2006 ont une nouvelle fois profondément modifié la situation. En créant l'ANR, qui est de plus en plus en concurrence sur le plan des résultats avec un CNRS plutôt centralisé, on a cherché à promouvoir l'approche ascendante (*bottom-up*) dans la recherche. L'ANR encourage notamment la création de groupes de travail (souvent interdisciplinaires) dans les universités par le biais de programmes ciblés financièrement très intéressants pour une équipe de chercheurs décentralisée. Parallèlement, ces réformes renforcent les universités sur le plan institutionnel et confèrent au CNRS la qualité de nouveau partenaire de la recherche universitaire. Enfin, le renforcement du dispositif du Crédit Impôt Recherche (CIR) favorisera le développement de la recherche des entreprises dans les années à venir.

À l'heure actuelle, les systèmes de l'enseignement supérieur et de la recherche allemands, français et suisses sont en pleine mutation, quel que soit le pays considéré. Outre les aménagements et les créations de cursus, initiés par le processus de Bologne, ces systèmes sont de plus en plus soumis à des réorganisations et des démarches d'optimisation de la qualité de l'enseignement et de la recherche et se voient pilotés comme des entités concurrentielles axées sur les résultats et subissent à la fois le rééquilibrage entre recherche fondamentale et recherche appliquée et l'intégration dans le tissu socio-économique. Cette tendance générale permet en toute objectivité d'émettre l'hypothèse d'une convergence progressive des principes de fonctionnement des systèmes de l'enseignement supérieur et de la recherche en Europe, et crée des conditions tout à fait favorables pour l'avenir de la coopération transfrontalière dans ce secteur. Par contre, la nature structurelle et les formes spécifiques des réformes laissent supposer qu'en dehors des concepts et des objectifs, des différences tout à fait fondamentales pourraient subsister. Celles-ci se justifient d'un point de vue structurel par la nature différente des systèmes politico-administratifs dans lesquels sont ancrés les systèmes de l'enseignement supérieur et de la recherche. À cela s'ajoutent des différences conceptuelles de l'enseignement, de la science et de la recherche d'origine culturelle, qui influent fortement sur l'efficacité de la coopération transfrontalière d'un point de vue qualitatif. La connaissance des spécificités structurelles, fonctionnelles et culturelles du voisin et la capacité des acteurs en présence à gérer ouvertement ces spécificités en toute connaissance de cause représentent un défi permanent pour la

coopération transfrontalière dans ce secteur. En même temps, elles confèrent aux territoires transfrontaliers la fonction de laboratoire et de modèle grandeur nature pour le processus d'intégration européenne qui va bien plus loin qu'une étude de potentiel exclusivement basée sur des chiffres.

Troisième partie

Regards croisés sur la formation continue en Allemagne, en Suisse et en France

Introduction

Lorsque l'on s'attèle à l'étude des systèmes éducatifs dans leur globalité, on ne peut se contenter d'examiner les systèmes scolaires, l'enseignement supérieur et la recherche et faire l'impasse sur la formation continue.

La formation continue est en effet un thème plus actuel que jamais, qu'il soit évoqué dans le cadre de la promotion professionnelle ou de l'épanouissement personnel. Alors que la durée de la vie active augmente et que les activités professionnelles sont de plus en plus exigeantes, le besoin de sécurité de l'emploi et le souhait d'une vie accomplie en dehors de la vie professionnelle gagnent parallèlement en importance.

Au niveau européen également, on mise sur une croissance intelligente, durable et inclusive. Pour atteindre ces objectifs, plusieurs initiatives phares sont en cours visant à « permettre aux personnes de développer leurs compétences tout au long de leur vie afin d'améliorer la participation au marché du travail et d'établir une meilleure adéquation entre l'offre et la demande d'emplois, y compris en favorisant la mobilité professionnelle »⁷⁸.

La Région Métropolitaine Trinationale du Rhin supérieur, qui a pour but de renforcer le caractère attractif et dynamique de la région du Rhin supérieur en vue de garantir et développer la qualité de vie de ses habitants, poursuit le même objectif au niveau régional. Les nombreux potentiels de la région de la connaissance qu'est le Rhin supérieur sont amenés à être exploités encore davantage grâce au travail en réseau et au transfert de connaissances. Cette région peut être encore sensiblement renforcée en misant sur un secteur de la formation continue axé sur la qualité et l'avenir. La comparaison suivante des systèmes de formation continue en France, en Allemagne et en Suisse, qui inclut une composante régionale, devra contribuer à ce développement.

Dans les exposés qui suivent, les auteures se sont d'abord attachées à bien circonscrire les termes employés ; en effet, il n'est pas d'autre domaine de l'éducation dans lequel les notions, telles que formation continue, formation des adultes et perfectionnement professionnel, sont utilisées de façon aussi imprécise, du moins en dehors de la langue de spécialité. Cette imprécision linguistique suffit à témoigner du besoin d'informations qui existe dans ce domaine.

Comment la formation continue est-elle structurée en Allemagne, en France et en Suisse ? Quels sont les organismes et institutions qui œuvrent dans ce domaine ? Existe-t-il une certification pour les programmes de formation continue ? Quelles sont ses possibilités de

⁷⁸ http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_fr.pdf, dernière consultation le 2 novembre 2010

développement et ses perspectives d'avenir ? Autant de questions auxquelles les trois présentations qui suivent s'efforcent de répondre, tout en proposant des références à des sites Internet intéressants et des adresses d'institutions permettant aux lecteurs intéressés de s'informer et de nouer des contacts.

La formation continue en Allemagne – le quatrième pilier du système éducatif⁷⁹

Outre l'enseignement scolaire et supérieur et la formation professionnelle, la formation continue⁸⁰ occupe une place de plus en plus importante dans notre société et dans le monde du travail, répondant parfaitement à l'exigence européenne de « développer une économie fondée sur la connaissance et l'innovation »⁸¹. La formation continue ou formation pour adultes d'aujourd'hui est l'aboutissement d'une longue histoire. Le « système éducatif populaire »⁸² est déjà mentionné dans la Constitution de Weimar. En 1960, des voix se sont élevées pour exiger de « reconnaître la formation pour adultes comme composante libre du système éducatif public et de la promouvoir » (ibid.). En 1973, la Commission réunissant Bund et Länder pour la planification de l'enseignement a voté un plan général d'enseignement. Il s'agissait de désormais considérer l'organisation de la formation continue comme faisant partie du système éducatif, donc comme une mission publique. Dans les années 70, des lois sur la formation continue et la formation pour adultes ont été votées dans la plupart des Länder, ce qui démontre clairement qu'en Allemagne, la formation continue est placée sous la responsabilité des Länder, au même titre que la majeure partie de l'enseignement. Il s'est avéré rapidement que, dans le domaine de la formation continue, il est nécessaire que tous les acteurs concernés soient mis en relation pour obtenir un résultat efficace. Dès 1987, ' l'action concertée pour la formation continue (Konzertierte Aktion Weiterbildung, KAW), « plateforme pour la communication et la coopération des organismes financeurs, associations et organisations, établissements de l'enseignement supérieur, partenaires sociaux et des responsables de la formation continue à l'échelon du Bund, des Länder, des communes et des districts (*Kreise*) » (ibid.) a donc été créée. Cette action avait pour mission et pour objectif de donner des nouvelles suggestions, de servir d'interface pour l'échange d'expériences et d'évaluer des expériences faites. Les missions de la KAW, qui n'existe plus sous cette forme, sont désormais assumées par le « Conseil de la formation continue – KAW ». Cet organe regroupe des représentants d'organismes financeurs, d'associations et d'organisations qui travaillent dans le domaine

⁷⁹ <http://www.bibb.de/de/15832.htm>

⁸⁰ Poursuite ou reprise d'études structurées après achèvement d'une première phase de formation d'une durée variable... La fin de la première phase de formation et donc le début d'une éventuelle formation continue sont généralement caractérisés par l'entrée dans la vie professionnelle... L'apprentissage rapide ou la familiarisation avec le poste de travail n'entre pas dans le cadre de la formation continue." (http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_VIII.pdf, avec renvoi à : Deutscher Bildungsrat 1970, page 197)

⁸¹ http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_fr.pdf

⁸² cf. http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/erwachsenenbildung.pdf

de la formation continue. La consultation politique sur des questions de formation continue fait également partie de la mission du conseil (cf. *ibid.*).

Avant de nous intéresser de manière plus approfondie à la structure de la formation continue, aux organismes financeurs et aux prestataires de formation, aux instruments de développement et à la certification de la formation continue, il convient d'explicitier les termes couramment utilisés.

Dans la littérature et dans les renseignements fournis par les structures chargées de la formation continue, l'on rencontre aussi bien les termes de « formation continue » que de « formation pour adultes » utilisés comme concept générique dans ce domaine thématique. Il est impossible de distinguer les deux termes sur le fond. Puisqu'il semble que le terme de formation continue ait été plus fréquemment utilisé ces dernières années, il sera utilisé ci-après comme synonyme de « formation pour adultes ».

La formation continue se subdivise en trois spécialisations :

- la formation professionnelle continue, parfois appelée « formation continue »,
- la formation continue générale et politique,
- la formation scientifique ou la formation continue dispensée dans des établissements d'enseignement supérieur.

En matière de **formation professionnelle continue**, on distingue la formation continue de réactualisation des connaissances, la reconversion et la formation continue qualifiante. La **formation continue de réactualisation des connaissances** permet d'acquérir des qualifications supplémentaires permettant de continuer à exercer la même profession. On parle de **reconversion**, lorsque la personne ne peut plus exercer sa profession et cherche à acquérir une autre qualification professionnelle. Enfin, la **formation continue qualifiante** se propose de donner à l'employé(e) des moyens d'accéder à un poste plus élevé dans la profession qu'il a apprise, par exemple en obtenant le diplôme de « Meister »⁸³

La **formation continue générale et politique** regroupe des offres de formations qui ne servent pas prioritairement à la formation professionnelle continue. En ce qui concerne les contenus, elle correspond majoritairement aux offres des universités populaires et, en ce qui concerne la formation politique, à celles du centre fédéral et des centres des Länder pour la formation politique (*Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung*).

⁸³ <http://www.bibb.de/de/15832.htm> N.d.T. : Le titre de « Meister » (maître) existe principalement pour les métiers artisanaux et industriels ; il correspond à un diplôme délivré après un examen très complet portant sur les connaissances et compétences techniques et d'encadrement. C'est un diplôme prestigieux d'un point de vue technique ; il permet aux titulaires, entre autres, de former des apprentis et d'entreprendre des études supérieures.

La délimitation entre la formation générale et la formation professionnelle n'est toutefois pas très nette. Les nombreux cours de langue, les formations en informatique, de même que des cours dont les thèmes relèvent du domaine de la communication ou de la psychologie, peuvent être considérés et utilisés par les participants, à la fois comme une formation générale et comme une formation professionnelle (cf. ^{84 85}).

La formation continue scientifique est ouverte aussi bien aux diplômés de l'enseignement supérieur qu'à d'autres intéressés qui peuvent prouver qu'ils satisfont aux « conditions requises [...] »⁸⁶. Les formes proposées sont variées : il peut s'agir aussi bien de cours sur des thèmes techniques spécifiques, que de cycles d'études préparant aux diplômes correspondants.

La formation non formelle et informelle (*non-formal and informal learning*), donc la reconnaissance et la mise en valeur de compétences, acquises en dehors des structures de l'enseignement, par exemple en famille ou dans le cadre de l'engagement citoyen, n'occupe encore qu'une place relativement modeste en Allemagne à l'heure actuelle et doit plutôt être considérée comme un potentiel à exploiter⁸⁷.

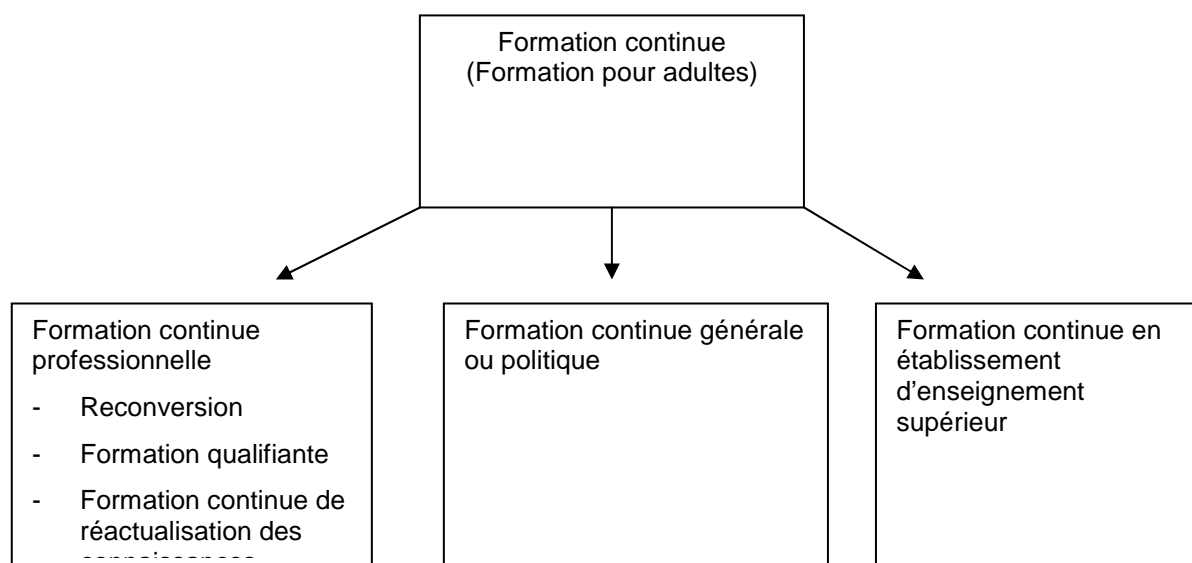


Schéma 1 : Schéma créé par l'auteur, sources : BIBB et BMBF^{88 89}

⁸⁴ <http://www.bmbf.de/de/1366.php>

⁸⁵ Von Rosenblatt, 2007 : 26

⁸⁶ <http://www.bmbf.de/de/349.php>

⁸⁷ http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf

⁸⁸ <http://www.bibb.de/de/15832.htm>

⁸⁹ <http://www.bmbf.de/de/1366.php>

Quel est le mode d'organisation de la formation continue en Allemagne ?

Le système de la formation continue en Allemagne est caractérisé par sa pluralité et par le principe du volontariat. En conséquence, il existe beaucoup moins de réglementations dans ce domaine que dans d'autres secteurs d'enseignement. Ce sont principalement les institutions étatiques qui définissent des principes de la formation continue et qui édictent des réglementations sur l'organisation et la promotion. Ils ont pour but « de fixer des conditions-cadres pour l'évolution optimale de la contribution de la formation continue à la formation tout au long de la vie »⁹⁰. Relèvent, entre autres, de la compétence des Länder, la formation continue générale, la formation scientifique en établissements de l'enseignement supérieur ainsi que la formation préparant à un diplôme de fin de scolarité, donc le rattrapage de diplômes scolaires, dispensé par des cours du soir. La formation professionnelle continue relève principalement de la compétence du Bund.

Organismes financeurs et prestataires de la formation continue

Lorsque l'on cherche à se faire une idée globale des organismes financeurs et responsables en matière de formation continue, l'on s'aperçoit rapidement que l'offre est très vaste et « qu'elle se présente sous la forme d'une coexistence viable d'organismes de formation d'Etat et privés, d'organismes de formations d'intérêt général et à but lucratif, d'organismes publics et d'entreprises ainsi que d'institutions confessionnelles comme l'église protestante et l'église catholique ou encore des syndicats et d'autres groupes sociaux »⁹¹. Les universités populaires, souvent soutenues financièrement par les villes et les districts (*Kreise*), sont d'importants organismes de formation générale. « Toutefois, on constate actuellement une légère baisse au niveau de la participation des communes... »⁹². Les programmes sont variés et d'actualité et proposent souvent des cours recoupant plusieurs matières complémentaires comme les langues et l'informatique qui sont également utilisées dans l'environnement professionnel. Les instituts privés représentent un pourcentage de 13 % (cf. Rosenblatt : 26). La formation continue scientifique et artistique fait partie des tâches essentielles incombant aux écoles supérieures, conformément à la loi-cadre sur les écoles supérieures (cf.⁹³). Les cours du soir organisés par divers organismes financeurs, tels que les municipalités, les universités populaires ou les chambres de commerce ou d'industrie, préparent leurs élèves au rattrapage scolaire. La structure hétérogène de la formation continue se reflète également dans le **financement**⁹⁴. Force est de constater

⁹⁰ http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/erwachsenenbildung.pdf:196

⁹¹ http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/erwachsenenbildung.pdf: 203

⁹² Süßmuth / Sprink, 2010 : 486

⁹³ http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/erwachsenenbildung.pdf: 199

⁹⁴ Nuissl, 2010 : 341 sqq.

« qu'aujourd'hui plus que jamais, les fonds proviennent de sources privées et des entreprises »⁹⁵, tandis que la participation du Bund, des Länder et des communes est relativement faible.

Concernant la formation professionnelle, « ce sont les offres émanant des entreprises, soutenues par les employeurs qui sont, de loin, les plus importantes »⁹⁶. Les chambres de commerce et d'industrie et les centres de formation des syndicats et des églises proposent des cours de formation continue. Les instituts privés représentent 9% de la formation professionnelle continue (ibid.).

La méthode des cours par correspondance, qui a fait ses preuves, permet surtout d'accéder à des diplômes de formation générale et à des diplômes professionnels. Le spectre est cependant très large et inclut également des thèmes issus du domaine des loisirs (cf.^{97 98}). Les cours par correspondance proposés par des organismes privés, sont soumis à la loi sur la protection des participants à des cours par correspondance. L'agence centrale nationale étatique des cours par correspondance des Länder de République Fédérale (ZFU = *Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland*) est le centre compétent pour l'assurance-qualité et l'homologation de ces cycles d'études par correspondance. L'école par correspondance ILS (<http://www.ils.de/>) est un exemple de prestataire privé proposant un large choix de formations. A l'université par correspondance de Hagen (<http://www.fernuni-hagen.de/>), qui est l'une des universités du Land de Rhénanie du Nord-Westphalie, des étudiants allemands et étrangers peuvent acquérir des diplômes de l'enseignement supérieur grâce aux cours par correspondance et se perfectionner en suivant des formations non diplômantes. Si l'on souhaite établir un récapitulatif des centres de formation continue en Allemagne, on risque fort de se heurter à certaines difficultés, parce qu'il n'existe pas de répertoire complet. En se référant à une étude réalisée en 2006, sous l'égide du Ministère Fédéral de la formation et de la recherche, Susanne Kraft fait état « d'environ 18.000 centres proposant des formations continues au sens large du terme »⁹⁹. Les personnes intéressées par la formation continue peuvent obtenir un aperçu ponctuel correspondant à leurs besoins, en consultant le site Web de l'agence pour l'emploi

(http://kursnet-finden.arbeitsagentur.de/kurs/bw_buerger/weiterbildung_weiterbildung.html).

Au niveau des Länder, il existe des répertoires recensant un grand nombre de centres. Ci-après seront énumérés quelques exemples pour le Land du Bade-Wurtemberg.

⁹⁵ ibidem avec renvoi à DIE 2008

⁹⁶ Von Rosenblatt, 2007: 26

⁹⁷ http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/erwachsenenbildung.pdf : 199

⁹⁸ <http://www.bmbf.de/de/422.php>

⁹⁹ Kraft, 2010 : 405

(<http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=3496>). Ce site comporte des liens permettant également d'accéder à des offres de formation continue en ligne. (<http://kurse.fortbildung-bw.de/Kurssuche/index>). Le site <http://wis.ihk.de/> des Chambres de Commerce et d'Industrie donne accès à une banque de données complète des offres de formation continue. Les groupes de travail pour la formation continue professionnelle (ARGEN) qui sont soutenues et encadrés par le Ministère de l'économie du Bade-Wurtemberg proposent des répertoires régionaux des prestataires.¹⁰⁰ La *BBQ Berufliche Bildung gmbH* (institution pour la formation professionnelle) est une filiale de l' « Association pour la formation de l'économie du Bade-Wurtemberg » (*Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V.*) qui, en tant qu'organisme de formation d'utilité publique, dispose d'un réseau puissant, géré de manière décentralisée, dans tout le Land du Bade-Wurtemberg¹⁰¹. Fait également partie du réseau de coopération de la BBQ Berufliche Bildung GmbH, la « Bildungsregion Ortenau » (env. : *région de formation de l'Ortenau*) qui, avec le projet de l'atlas de formation de l'Ortenau, s'efforce de fournir un « relevé complet et une présentation de toutes les offres de formation facilitant la recherche des candidats à la formation, dans l'Ortenau »¹⁰².

Instruments de développement de la formation continue

S'informer de manière complète sur la formation continue n'est pas chose aisée, en raison de la variété des réglementations légales et du nombre important d'organismes responsables. Cette pluralité se répercute dans la « disparité des statistiques relatives à la formation continue »¹⁰³. Le **Berichtssystem Weiterbildung (BSW)** (système de rapports sur la formation continue) est un instrument d'information central. Un sondage représentatif de la population permet de collecter des données différenciées sur les comportements en matière de formation continue permettant d'arriver à certaines conclusions concernant les prestataires et leurs offres. Outre le rapport BSW, il existe d'autres statistiques individuelles et d'autres enquêtes concernant respectivement des domaines partiels de la formation continue (ibid. 285/286). **L'observateur de la formation continue** (ibid. 287) est un nouvel instrument qui tient compte non seulement des données personnelles, mais des réponses des prestataires. Les prestataires en matière de formation continue répondent volontairement à des questions relatives, entre autres, aux structures et aux évolutions. Le pourcentage de retours de ces enquêtes est de 30 à 40%. L'Institut fédéral pour la formation professionnelle (*Bundesinstitut für Berufsbildung* =

¹⁰⁰ Les coordonnées du Bureau Régional Ortenau se trouvent dans l'annexe

¹⁰¹ <http://www.bbq-zukunftskurs.de/>

¹⁰² <http://www.bildungsregion-ortenau.de/content/index.php?section=home>

¹⁰³ Gnahs, 2010 : 285

BIBB) et l'Institut allemand pour la formation des adultes (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung = DIE*) proposent des informations sur les sondages et des résumés des résultats sur leur site Web : www.wbmonitor.de. L'AES (**Adult Education Survey**) est un instrument élaboré au niveau européen. Il se propose, à l'aide de sondages représentatifs d'une population comprise entre 25 et 64 ans, de développer une banque de données européenne sur le thème de la formation tout au long de la vie. Cette enquête doit devenir obligatoire à partir de 2011 (ibid. 288). Cette enquête classe les activités de formation en trois catégories : les cycles proposés dans le cadre de l'éducation formelle (*formal education*), les formes de formation organisées dans le cadre de l'éducation non-formelle (*non-formal education*) et des modes d'apprentissages informels (*informal learning*)¹⁰⁴.

Le **Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)** est un projet de l'OCDE qui permettra, vraisemblablement à partir de 2011/2012, de collecter des données sur les profils de compétence des adultes. Si les résultats du PIAAC « ne permettraient pas de tirer des conclusions directes sur l'efficacité du système de formation continue », on peut s'attendre à ce que des questions relatives à l'organisation structurelle et fonctionnelle de la formation continue entrent dans le débat consécutif aux résultats.

Certification

Au niveau de l'accréditation de cycles de formation académiques et hors du secteur de la formation continue professionnelle, il existe certes différents standards de certification, mais ils ne justifient généralement pas l'obtention des subventions gouvernementales correspondantes. Le décret de reconnaissance et d'agrément relatif à la formation continue, c'est-à-dire le standard dit « AZWV » (= *Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung*) fait fonction de référence en matière de formation professionnelle continue en Allemagne. La procédure d'agrément est appliquée par des services de certification, appelés « services compétents », sur ordre de l'agence fédérale pour l'emploi^{105 106}.

Perspectives et défis

Il est certain que dans les prochaines années, la tendance à l'éducation non formelle et informelle va se renforcer, sous l'effet de l'exigence européenne de la formation tout au long de la vie dans une société fondée sur la connaissance¹⁰⁷. Le défi essentiel consistera à améliorer la transparence du marché de la formation continue et à fournir une vue

¹⁰⁴ Cf. von Rosenblatt, 2007 : 29

¹⁰⁵ <http://www.azwv.de/>

¹⁰⁶ Information Christoph Fenner

¹⁰⁷ Cf. Gnahs, 2005 : 261

d'ensemble aussi complète que possible en élaborant des standards généraux et en mettant en réseau les structures existantes.

Sources

DIE (2008): Trends der Weiterbildung, Bielefeld

Gnahn, Dieter, 2005: Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens, in: Wiesner, Gisela / Wolter, André (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft – Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, Weinheim / München, S. 261 - 278

Gnahn, Dieter, 2010: Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener, in: Tippelt, Rudolf / von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung 4., durchgesehene Auflage, Wiesbaden, S. 279 - 291

Kraft, Susanne, 2010: Berufsfeld Weiterbildung, in: Tippelt, Rudolf / von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung 4., durchgesehene Auflage, Wiesbaden, S. 405-426

Nuissl Ekkehard, unter Mitarbeit von Druckenmüller Liana und Jung Daniela: 2010: Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland, in: Tippelt, Rudolf / von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung 4., durchgesehene Auflage, Wiesbaden, S. 329-346

Süssmuth, Rita / Sprink Rudolf, 2010: Volkshochschule, in: Tippelt, Rudolf / von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung 4., durchgesehene Auflage, Wiesbaden, S. 473-490

Von Rosenblatt, Bernhard, 2007: Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme, REPORT (30) 4/2007, Online: <http://www.die-bonn.de/doks/rosenblatt0701.pdf>

Internet

<http://www.bibb.de/de/15832.htm> 23.07.2010

<http://www.bmbf.de> 29.07.2010

<http://www.bbq-zukunftskurs.de/> 24.08.2010

<http://www.bildungsregion-ortenau.de/content/index.php?section=home> 24.08.2010

<http://www.azwv.de/> 17.08.2010

http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/erwachsenenbildung.pdf 26.07.2010

<http://www.die-bonn.de/doks/rosenblatt0701.pdf> 26.07.2010

https://www.wbmonitor.de/?wbmon_sess_id=d6ee01bbe9e1eef9664183bbc7e1bf46 17.08.2010

<http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=3496> 17.08.2010

<http://www.bbq-zukunftskurs.de/> 17.08.2010

<http://www.bildungsregion-ortenau.de/content/index.php?section=home> 17.08.2010

http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_fr.pdf 23.11.2010

Autres

Interview Christoph Fenner, Agentur für Arbeit, 02.08.2010

Annexe

Quelques exemples d'organismes financeurs et de prestataires de formation¹⁰⁸¹⁰⁹

Regionalbüro für berufliche Fortbildung Ortenau und Freudenstadt-Horb
Am Unteren Mühlbach 34
77652 Offenburg
Tel. 07851 9203-707
Fax 07851 9203-861
E-Mail: regionalbuero@ihk-bz.de
www.fortbildung-bw.de

Bildungsregion Ortenau e.V.
In der Spöck 10
77656 Offenburg
Tel.: 0781- 96 86 740
Fax: 0781 - 96 86 750
Mail: info@bildungsregion-ortenau.de
<http://www.bildungsregion-ortenau.de/content/index.php?page=191>

IHK-BildungsZentrum Südlicher Oberrhein GmbH
Schnewlinstr. 11-13
79098 Freiburg i. Br.
Tel. 0761 2026-0
Fax 0781 9203-880
E-Mail: info@ihk-bz.de
www.ihk-bz.de

Gewerbe Akademie Offenburg
Wasserstr. 19
77652 Offenburg
Tel. 0781 793 0
Fax 0781 793 150
E-Mail: info-og@wissen-hoch-drei.de
www.wissen-hoch-drei.de

Hochschule Offenburg – Institut für wissenschaftliche Weiterbildung
Badstr. 24
77652 Offenburg
Tel. 0781 205 281
E-Mail: ddoherr@fh-offenburg.de

Volkshochschule Ortenau
www.vhs-ortenau.de

¹⁰⁸ Essentiellement au niveau de la région frontrière

¹⁰⁹ Les adresses ont pour partie été extraites de 'Regionalbüro ARGE Ortenau / Freudenstadt-Horb : « fit durch fortbildung »

Exemples du domaine de l'administration

Führungsakademie Baden-Württemberg
Kompetenzzentrum für Organisations- und Personalentwicklung für Institutionen,
Führungskräfte und Mitarbeitende des öffentlichen Sektors
<http://fueak.bw21.de/desktopdefault.aspx>

Kehler Akademie
Die Fortbildungseinrichtung der Hochschule für öffentliche Verwaltung Kehl
<http://keak.fh-kehl.de/>

Euro-Institut Kehl
Institut für grenzüberschreitende Zusammenarbeit
<http://www.euroinstitut.org/>

La formation continue en Suisse

Formation continue - Concept et signification

Grâce à la formation continue et à la formation tout au long de la vie, les personnes sont en mesure de participer, en toute autonomie, activement aux processus sociétaux, économiques et sociaux et à leurs changements. Il n'existe pas de définition univoque de la formation continue. D'une part, elle se caractérise par un processus d'apprentissage individuel, dans une situation donnée, et d'autre part, elle décrit un niveau de formation. On pourrait donc globalement la décrire comme l'ensemble des processus d'apprentissage permettant aux adultes de développer leurs aptitudes, d'élargir leur savoir et d'améliorer ou de réorienter leurs qualifications personnelles, techniques et professionnelles, afin de satisfaire leurs propres besoins ou ceux de leur environnement social.

La formation continue en tant que niveau de formation

Dans le système de formation suisse, la formation continue est aujourd'hui souvent considérée comme un niveau de formation à part entière, désignée par le terme de degré quaternaire. On entend par degré quaternaire ou niveau quaternaire, non pas un niveau de formation supérieur au degré tertiaire, mais un secteur de formation qui se distingue surtout par le fait qu'il cible des adultes avec leur contexte : leur vie, leur formation, leur expérience et leur situation. Cela concerne aussi bien le parcours de formation institutionnel, scolaire et de formation de base, que l'ensemble du secteur de l'éducation non formelle et formelle, y compris les expériences issues du milieu social et sociétal. Le terme de formation continue décrit donc un apprentissage ciblé, organisé, qui peut ne pas être institutionnel, après un diplôme de fin d'études ou en tant que rattrapage d'une formation de base et après une première activité rémunérée, bénévole ou dans le milieu familial, c'est-à-dire dans la vie sociale. À cet égard, la formation continue s'appuie toujours sur l'objectif de l'école publique populaire : "Atteindre la majorité par la compétence professionnelle, individuelle et sociale".

Ces critères doivent pouvoir constituer le fondement précieux et inaliénable du processus de formation continue de l'individu.

La formation continue de l'individu

L'objectif personnel et les prérequis individuels de chacun des participants à la formation, sont des éléments marquants dans la formation continue, pour la réussite personnelle du participant - et pour faire la démarche de s'y inscrire. Ni l'approche pédagogique commune établie, ni le contenu d'un enseignement standardisé ni l'établissement dispensant l'instruction, mais l'objectif personnel et les circonstances précises propre à chaque participant, constituent la base de la mesure de la réussite : la preuve concrète de l'aboutissement final joue un rôle central.

La formation continue ne joue pas (plus) un rôle d'éducation mais a, au contraire, pour vocation d'établir un réseau pour permettre l'interaction entre la transmission d'un savoir thématique et la compétence individuelle dans la vie active. Contrairement aux objectifs traditionnels d'apprentissage, les compétences consistent en des concrétisations de prédispositions ; elles ne sont donc pas directement contrôlables, mais elles ne peuvent être révélées et évaluées qu'à travers la réalisation de ces prédispositions. Les processus de formation continue correspondants ne servent donc pas prioritairement à obtenir des résultats, mais plutôt à transmettre des outils à la personne pour qu'elle soit véritablement capable de fournir les prestations correspondantes, de manière experte.

Rôle et organisation de la formation continue générale

La formation continue a pour objectif primordial de répondre à la nécessité d'impliquer efficacement la population active établie dans les changements qui s'opèrent au niveau de la société, de la technologie et du savoir. La formation continue a une importance capitale pour l'individu tout comme pour l'ensemble de la société. Le rôle que joue le degré quaternaire et en particulier le secteur de la formation continue dite générale, au niveau des préoccupations de l'ensemble de la société telles que l'intégration et la migration, la promotion des compétences de base des adultes (par ex. la lutte contre l'illettrisme)¹¹⁰ etc. lui confère une importance particulière.

La Conférence Suisse des Directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, voir également <http://www.edk.ch>) considère déjà dans ses recommandations sur la formation continue pour adultes, du 20 février 2003, que la distinction entre la formation continue générale et la formation professionnelle continue est de moins en moins nette et que les deux domaines sont appelés à se confondre. Sur le fond, ce fait est incontesté. Dans le

¹¹⁰ par exemple :

Projet Libéralité dans le quotidien et la profession (LAB) <http://literalitaet.ch>

Projet GO - Promotion des compétences de base des adultes, <http://www.alice.ch/GO>

système de formation suisse qui met l'accent sur la réussite de l'enseignement de base professionnel dual, la formation professionnelle est structurellement et encore aujourd'hui, tant au niveau du personnel que des structures, rattachée institutionnellement aux services cantonaux pour la formation professionnelle et le conseil à l'emploi (AfBB). La formation continue générale, quant à elle, est rattachée aux structures des différents services cantonaux ainsi que fréquemment, dans celles des institutions prestataires et possède ses propres axes thématiques correspondants. Nous vous communiquons ci-après, une sélection de services nationaux, régionaux et cantonaux qui s'occupent principalement de questions de formation continue :

FSEA - Fédération Suisse pour la Formation Continue
<http://www.alice.ch/de/sveb/verband/>

FEBL - Centre de formation pour adultes de Bâle-Campagne <http://www.febl.ch>

IGEB - Communauté d'intérêts pour la formation pour adultes du canton d'Argovie
<http://www.igeb.ch/>

Conférence régionale pour la formation pour adultes de la région de Bâle
<http://www.regio-konferenz.ch/>, bureau pour la formation pour adultes de la ville de Bâle :
coordination allemand et intégration <http://deutsch-integration.edubs.ch/>

Le canton et les communes sont les principaux prestataires de formation au niveau de l'école obligatoire, du degré secondaire II et, en partie, au niveau du degré tertiaire. Ils disposent d'ailleurs de l'autorité suprême directe ou indirecte. Par contre, en ce qui concerne le degré quaternaire, le canton et les communes ne jouent qu'un rôle résolument secondaire. Le marché suisse de la formation continue, qui compte plusieurs milliers de prestataires, est dominé par des institutions privées. Il se caractérise par une multitude d'organismes responsables. Il en résulte pour l'intéressé une présentation confuse des prestations proposées ainsi que de grandes différences dans la qualité des prestations proposées.

D'un point de vue typologique, la distinction est faite entre les prestataires représentés par des organismes financeurs de droit public ou de droit privé (à but non lucratif ou lucratif), comme par exemple les entreprises, les associations, les particuliers ainsi que les groupements religieux, politiques, idéologiques ou organisationnels.

Les prestataires de formation continue les plus connus auprès de la population du canton de Bâle-campagne, d'après une enquête représentative menée auprès de celle-ci en 2009 sont l'Ecole-club Migros <http://klubschule.ch>, SEC Suisse (société suisse des employés de commerce) <http://www.kvschweiz.ch>, l'université populaire des deux Bâle

<http://www.vhsbb.ch/> et l'Ecole supérieure de la Suisse du Nord-Ouest <http://www.fhnw.ch/weiterbildung/angebote>.¹¹¹

Formation professionnelle continue

Contrairement à la formation continue générale, qui, par tradition, est proposée et réglementée par des organismes financeurs publics, semi-publics et privés, dans les cantons ; la Confédération pénètre de plus en plus le marché hétéroclite des prestataires de formation, en encourageant l'acquisition des diplômes de formation reconnus pour le degré tertiaire et quaternaire et en accordant le droit de réintégrer le système de formation institutionnel après avoir suivi une formation continue professionnelle. Les prestataires de formation privés de moindre envergure qui ont pu maintenir leur niche avec une offre très demandée, sont progressivement évincés.

La loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) parle **de formation continue à des fins professionnelles**, pour la distinguer de la formation continue à des fins de loisirs. La formation continue à des fins professionnelles intervient après l'entrée sur le marché du travail, dans le cadre d'une spécialisation ou d'une réinsertion. D'une manière générale, les offres de formations professionnelles continues sont orientées en fonction de la demande et des groupes-cibles. Des offres au contenu professionnel spécifique sont généralement proposées par des organisations interprofessionnelles. La formation continue organisée en entreprise est une autre branche importante de la formation professionnelle. 37% des heures de formation fréquentées sont organisées par des entreprises, sans garantie de prise en compte des certificats délivrés à l'issue de la formation.¹¹²

La **formation continue du degré tertiaire** est appelée « tertiaire A », lorsqu'elle est proposée par des écoles supérieures, et « tertiaire B », lorsqu'il s'agit de diplômes supérieurs reconnus par la Confédération, hors écoles supérieures. Des formations continues dispensées par les universités et les écoles supérieures spécialisées sont normalisées par des points de crédit (ECTS) qui comptent pour l'obtention d'un CAS (Certificate of Advanced Studies), d'un DAS (Diploma of Advanced Studies) ou d'un MAS (Master of Advanced Studies). Seuls le MAS et le MBA (Master of Business Administration) correspondant à 60 ECTS sont des diplômes reconnus par la Confédération en matière de diplômes dans le secteur des études de troisième cycle, reconnaissance également réglementée au niveau international.

¹¹¹ Selon un sondage intitulé « La formation pour adultes dans le canton de Bâle-Campagne », Muttentz 2009, disponible sur demande auprès du Centre de formation pour adultes du canton de Bâle-Campagne febl@bl.ch

¹¹² Voir rapport du DFE (Département Fédéral de l'Économie) sur une nouvelle politique de formation continue de la Confédération, novembre 2009, p. 13

Les examens professionnels fédéraux et/ou les examens professionnels supérieurs sont également rattachés au degré tertiaire. Ils sont généralement pris en charge par les organisations interprofessionnelles et reconnus par la Confédération. L'Office Fédéral de la Formation professionnelle et de la Technologie (OFFT, <http://www.bbt.admin.ch>) est compétent en la matière. Les écoles techniques professionnelles proposent des cours de préparation à ces examens. Les organisations interprofessionnelles sont souvent en concurrence avec des écoles techniques supérieures, qui sont à la fois prestataires et organismes financeurs de diplômes professionnels supérieurs reconnus de l'OFFT.

Les formations de rattrapage qui proposent les compétences de base du degré secondaire I ou une formation professionnelle de base ou encore un diplôme de formation générale de degré secondaire II, occuperont une place de plus en plus influente sur le marché de la formation continue. Elles permettent aux adultes de pallier une opportunité de formation manquée et de se procurer un accès à d'autres diplômes de formation institutionnelle. Le but déclaré de la Confédération est de permettre à 95% des jeunes de suivre une formation professionnelle de base après l'école primaire. Aujourd'hui en Suisse, 15% des personnes âgées de 25 à 64 ans, ne sont pas titulaires d'un diplôme du degré secondaire II.

Accréditation et certification des formations continues

Comme nous l'avons déjà précisé, les diplômes supérieurs institutionnels reconnus sont réglementés par la Confédération. Il s'agit, conformément à la Loi sur la formation professionnelle, articles 26 - 29, des examens professionnels et techniques supérieurs fédéraux, des diplômes des écoles techniques supérieures et des cursus préparatoires aux diplômes de formation continue des universités et des écoles professionnelles supérieures. Actuellement, l'OFFT a accrédité huit écoles professionnelles supérieures en Suisse et reconnaît leurs diplômes au degré quaternaire (MAS, MBA).

L'objectif de la Confédération est de coordonner globalement les offres au degré tertiaire A, de les harmoniser et de créer des conditions cadres homogènes. L'autonomie des institutions de formation au niveau des écoles supérieures complique parfois la comparaison entre les certificats. La Confédération voudrait mieux positionner la formation professionnelle supérieure au degré tertiaire B, en établissant la transparence et en concluant des accords intercantonaux pour son financement.

Les prestataires dans le domaine de la formation professionnelle non institutionnelle font certifier leurs formations eduQua, pour leur conférer davantage de prestige. Selon le

rapport suisse 2010¹¹³ sur la formation, les offres de formations continues certifiées eduQua, sont plutôt dispersées, au nord-ouest de la Suisse. Cela montre que les offres qui sont bien ancrées dans les organisations interprofessionnelles régionales ou dans d'autres organismes et qui correspondent à la réalité économique, sont très segmentées.

Offres de formations continues dans le canton de Bâle-Campagne

Dans le canton de Bâle-Campagne, les écoles techniques professionnelles qui dispensaient déjà l'enseignement primaire, sont également les principaux organismes de droit public responsables pour la formation professionnelle. Elles préparent les candidats à des diplômes professionnels fédéraux et à des examens professionnels supérieurs. En informatique, elles proposent un enseignement du niveau des écoles professionnelles supérieures. Parallèlement, les écoles techniques professionnelles proposent des formations continues non institutionnelles, comme des cours de langues, d'informatique et de commerce. Sans oublier les écoles techniques professionnelles qui se concentrent sur les modules de formation proposés aux adultes qui cherchent à repasser l'examen de formation de base ou obtenir un deuxième diplôme de formation de base.¹¹⁴

Conseil en formation dans le canton de Bâle-Campagne

Les services cantonaux de conseil en matière de métiers, d'études et de carrières qui disposent de leur centre public d'information professionnelle (BiZ : <http://biz.bl.ch>), constatent depuis des années une tendance à l'augmentation de la demande d'adultes en conseil de carrière. Dans le canton de Bâle-Campagne, la moitié des demandeurs a plus de 20 ans. D'autres démarches de formation continue et de réorientation font suite au premier choix d'un métier. La formation au long de la vie nécessite également conseil et orientation. Une étude réalisée en 2010 par le centre de formation pour adultes de Bâle-Campagne, a montré que les antennes du centre d'information professionnelle sont le plus souvent sollicitées pour répondre à des questions de formation. L'objectivité du conseil, indépendamment des intérêts commerciaux des prestataires de formation, est appréciée et est gratuite pour les clients. Les offres de formation professionnelles sont présentées sur le portail suisse du centre de conseil en matière de métiers, d'études et de carrières : <http://www.berufsberatung.ch>.

Dans la région du nord-ouest de la Suisse, il n'existe qu'un seul centre de conseil en matière de métiers, d'études et de carrières pour toutes les questions de qualification continue à la

¹¹³ Publié par le Centre de Coordination pour la Recherche en Education (CSRE), canton d'Argovie, <http://www.skbf-csre.ch>

¹¹⁴ Des formations de rattrapage modulaires pour adultes sont actuellement proposées dans le canton de Bâle-Campagne, dans les domaines : commercial, logistique, technologie chimique et pharmatechnologie, services à la personne et santé.

formation de base. Le portail d'accès <http://www.eingangsportal.ch> informe et dirige le visiteur vers le conseil qu'il recherche, concernant la reconnaissance de compétences déjà acquises¹¹⁵ et le rattrapage de diplômes de formation professionnelle. Les antennes de conseil en matière de métiers, d'études et de carrières ont défini, dans leur canton, des programmes clairs avec les examinateurs et les écoles techniques professionnelles pour le rattrapage d'une formation professionnelle de base, afin que les personnes intéressées trouvent facilement ce qu'elles recherchent.

Validation des acquis

La validation de compétences acquises dans le cadre de l'éducation non formelle ou formelle présente un intérêt et une importance croissants pour la formation professionnelle en Suisse et en Europe. L'accélération de l'innovation scientifique et technique et les mutations permanentes sur le plan économique contraignent les travailleurs à opter pour une réorientation ou un changement d'orientation professionnelle, parfois même à plusieurs reprises. Dans le contexte de cette réorientation, les compétences acquises dans le cadre de l'éducation non formelle ou formelle, doivent être reconnues¹¹⁶. La loi suisse sur la formation professionnelle de 2004 distingue la formation du procédé de qualification.

La « validation des acquis » est un système moderne et dynamique dans le secteur de la formation continue qui est actuellement en pleine expansion en Suisse et qui est promis à un bel avenir¹¹⁷. Il met très clairement en lumière, les recoupements et les superpositions de la formation continue professionnelle et de la formation continue générale déjà évoqués par la CDIP en 2003.

¹¹⁵ Les cursus reconnus par la Confédération sont : le certificat fédéral de capacité (CFC) des détaillant(e)s , des spécialistes des services à la personne, des spécialistes de la santé, des aides ménagers/ménagères, des informaticiens, des commerçants (-tes) et des imprimeurs de presse

¹¹⁶ Lévesque, V., Lohner, B., Stoffel, B., Voit, J. & Weber Grusian, S. (2007). Validierung von Bildungsleistungen im Bereich der Allgemeinbildung. EHB-Schriftenreihe Nr. 1. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung.

¹¹⁷ Voir également : <http://www.valida.ch> et <http://www.validacquis.ch>

Loi fédérale sur la formation continue à des fins professionnelles

En 2006, la Constitution fédérale suisse s'est dotée, par votation populaire, de l'article suivant, sur la formation professionnelle :

Art. 64a Formation continue

1 La Confédération définit les principes de la formation continue

2 Elle peut promouvoir la formation continue

3 La loi fixe les champs d'application et les critères.

Il s'agit donc de créer une loi-cadre fédérale qui définisse succinctement l'ensemble de la formation continue en tant qu'élément du système de formation et en complète la structure. Un cadre juridique de base pour le degré quaternaire est ainsi créé.

Cette loi en est encore au stade de la préparation, mais il en existe déjà un projet élaboré par des experts, commandé par la FSEA (Fédération Suisse pour l'Education des Adultes)¹¹⁸. Il est probable qu'il proposera des évolutions et des dynamiques intéressantes pour la formation continue.

¹¹⁸ www.alice.ch/fileadmin/user_upload/alicech/dokumente/themen/Entwurf_Weiterbildungsgesetz_SVEB.pdf

La formation continue en France

Clarification des termes

Avant de nous lancer dans la présentation des différents mécanismes qui encadrent la formation continue en France, il est important de clarifier ce que la « formation continue » recouvre et ce qu'elle ne recouvre pas. En effet de nombreux termes ont vu le jour depuis 1971, date de la loi qui fonde les grands principes de la formation continue actuelle. Qu'il s'agisse de « **formation tout au long de la vie** » (terme lancé par l'Union européenne en 1996 qui met l'accent sur l'organisation des temps consacrés à l'acquisition de nouvelles connaissances de l'enfant à l'âge adulte), « formation continuée » (terme qui a tendance à disparaître qui renvoie à la formation continue en insistant sur la continuité du système avec la formation initiale), « l'éducation permanente » (terme utilisé dans la loi de 1971 qui intègre la formation initiale et la formation professionnelle continue), « formation permanente » (une tentative avortée de fusionner éducation permanente et formation continue), « formation professionnelle » (qui comprend toute formation qui amène à l'emploi tant initiale que continue) ou de « **formation continue** » (formation pour adulte), il est parfois difficile de s'y retrouver. Dans cet article, nous utiliserons principalement le terme de « **formation professionnelle continue** » (formation pour adulte post scolaire professionnalisante) ou de manière plus large de « formation continue » (qui regroupe toute activité de formation post scolaire).

La formation professionnelle continue poursuit aujourd'hui quatre objectifs :

- favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs,
- permettre leur maintien dans l'emploi,
- favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle,
- contribuer au développement économique et culturel et à leur promotion sociale.

Avant de poursuivre sur les dispositifs de la formation professionnelle continue, un rapide détour par l'historique de cette politique en France nous permettra de mieux comprendre la situation actuelle.

Histoire de la formation professionnelle continue en France : de l'objectif de promotion sociale à l'individualisation de la formation¹¹⁹

Si la loi du 30 décembre 1966 fait de la formation un service public, c'est la loi du 16 juillet 1971, dite loi Delors, qui fonde le système contemporain de la formation professionnelle. Comme la plupart des lois touchant à la formation professionnelle continue, elle se base sur un accord national interprofessionnel (dans ce cas, signé le 9 juillet 1970). Cette loi qui **présente la formation continue non plus seulement comme un outil d'adaptation des salariés mais aussi comme un moyen de développement personnel et de promotion sociale**, confirme le droit à la formation sur le temps de travail et introduit les droits à la formation des salariés licenciés ou appartenant à des professions menacées. Elle rend également obligatoire pour les entreprises de plus de 10 salariés le fait de consacrer 0,80% de leur masse salariale brute à des dépenses de formation.

Il est important de noter à ce stade que la formation fait partie intégrante du Code du travail qui reprend donc toutes les dispositions de la loi.

La loi du 17 juillet 1978 vient quant à elle clarifier les rapports entre plan de formation et congé de formation, le premier étant à l'initiative de l'entreprise tandis que le second est une initiative personnelle du salarié.

Dans les années 80 la formation continue n'est plus au strict service de l'amélioration de la productivité comme pendant la période de reconstruction puis de forte demande de consommation. Les années 80 marquent ainsi l'avènement de la formation professionnelle dans son ensemble (continue et initiale) **comme un outil au service de la politique de lutte contre le chômage des jeunes**. Pour ce qui est de la formation professionnelle continue les évolutions concernent essentiellement le rapprochement de certains acteurs pour accroître l'efficacité du service, la déconcentration du service de l'AFPA (l'association pour la formation professionnelle des adultes) qui aura désormais une équipe opérationnelle dans chaque région.

En 1990, le crédit formation individualisé fait son entrée en scène : le droit à la qualification devient ainsi un principe général du Code du Travail. Ce crédit formation initialement pensé pour les jeunes est finalement étendu à tous les salariés et regroupe tant des activités de formation qu'un bilan de compétences. La loi du 31 décembre 1991 complète le dispositif avec la notion de co-investissement : le crédit formation est à l'initiative du salarié et doit être négocié avec l'entreprise. Si l'employé s'engage,

¹¹⁹ Pour plus de détails sur ce point, vous pouvez vous référer au dossier publié sur le site « vie publique » : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/formation-professionnelle-continue/index/>

l'entreprise s'engage elle aussi, par exemple en prenant en compte la qualification obtenue. Cependant, cette formule assez contraignante est peu utilisée.

C'est en 1996 que l'Union européenne lance son slogan « la formation tout au long de la vie ». En France plusieurs rapports et livre blanc démontrent l'inefficacité du système qui est qualifié d'opaque¹²⁰. « L'Etat a démissionné de ses responsabilités » indique Claude Goasguen en préconisant une redéfinition du système. Michel de Virville¹²¹ recommande, quant à lui, le développement de la formation en alternance, une meilleure reconnaissance des compétences professionnelles et la constitution d'une « épargne temps formation pour chaque salarié ». En 1999, Nicole Péry¹²² dénonce le caractère inégalitaire et inadapté du dispositif face à la précarisation du travail. La même année, Gérard Lindeperg¹²³ souhaite la clarification des rôles des différents acteurs de la formation professionnelle.

C'est sur la base de ces différents rapports ainsi que de l'accord interprofessionnel du 20 septembre 2003 qu'ont été mis en place les mécanismes actuels de la formation continue en France. Les lois qui la régissent aujourd'hui et qui consacrent **l'individualisation de la formation** sont la loi de modernisation sociale (17 janvier 2002) – qui met en place la validation des acquis de l'expérience VAE –, la loi relative aux libertés et aux responsabilités locales (13 août 2004) –qui porte la participation des entreprises de plus de 10 salariés à la formation à 1,6% de la masse salariale et instaure notamment le droit individuel à la formation (DIF). Malgré les dispositifs novateurs mis en place, un rapport de la cour des comptes de 2008 sur la formation tout au long de la vie dénonce l'inefficacité du système malgré des efforts financiers considérables. La loi relative à « l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie » (24 novembre 2009)¹²⁴ – qui renforce le DIF, réorganise la gestion des fonds de formation et crée un Fond paritaire de sécurisation des parcours professionnels, FPSPP – tente de remédier à la situation.

Les dispositifs actuels de la formation professionnelle continue

L'histoire de la formation professionnelle continue nous amène à constater l'individualisation du système, l'objectif étant que chacun reste, au vu de son profil,

¹²⁰ Rapport parlementaire rédigé par la Commission d'enquête dirigée par Claude Goasguen, 25 mai 1994

¹²¹ VIRVILLE, Michel, « Rapport sur la formation professionnelle », 16 octobre 1996

¹²² PÉRY Nicole, Livre Blanc « La formation professionnelle : diagnostics, défis et enjeux », 17 mars 1999

¹²³ Rapport de Gérard Lindeperg remis au premier Ministre le 7 octobre 1999 sur « les acteurs de la formation professionnelle »

¹²⁴ Texte :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021312490&categorieLien=id>

attractif sur le marché de l'emploi. Pour ce faire les mécanismes suivants ont été mis en place¹²⁵ :

Le bilan de compétences : permet à tout salarié d'analyser ses compétences professionnelles et personnelles, ainsi que ses aptitudes et ses motivations, afin de définir un projet professionnel et le cas échéant, un projet de formation. Il ne peut se faire sans le consentement du salarié.

La validation des acquis de l'expérience – VAE : permet de faire reconnaître son expérience (professionnelle ou non) afin d'obtenir un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle. Elle ne peut pas se faire sans le consentement du salarié.

Le plan de formation : est élaboré par l'entreprise et rassemble l'ensemble des actions de formation (mais également les bilans de compétences et VAE) définies dans le cadre de la gestion du personnel. Le plan de formation regroupe ainsi les actions d'adaptation au poste de travail, les actions liées au maintien ou à l'évolution de l'emploi ainsi que les actions de développement des compétences.

Le congé individuel de formation – CIF : permet à tout travailleur au cours de sa vie professionnelle, de suivre à son initiative et à titre individuel, des actions de formation, indépendamment de sa participation aux stages compris dans le plan de formation de l'entreprise.

Le droit individuel à la formation – DIF : permet à tout salarié de se constituer un crédit d'heures de formation de 20 heures par an, cumulable sur 6 ans dans la limite de 120 heures. L'initiative d'utiliser les droits acquis appartient à l'employé, mais la mise en œuvre du DIF requiert l'accord de l'employeur sur le choix de l'action de formation.

Les périodes de professionnalisation : visent à favoriser le maintien dans l'emploi des salariés en CDI (Contrats à Durée Indéterminée) dont la qualification est insuffisante au regard de l'évolution des technologies et de l'organisation du travail.

A noter que ces dispositifs s'adressent aux salariés. Les non salariés (agriculteurs, artisans, professions libérales, etc.) ont également accès à la formation mais ils doivent obligatoirement participer au financement de ces actions de formation. Les demandeurs d'emploi, par l'intermédiaire de Pôle Emploi, peuvent également bénéficier de formations. Celles-ci sont financées par l'Etat ou les Régions. Pôle emploi veille à ce que les formations prescrites tiennent certes compte des souhaits individuels mais surtout des possibilités d'emploi sur le territoire.

¹²⁵ Définitions des termes complètes et conditions de réalisation dans les fiches proposées par le GRETA de Haute Alsace, disponible sur leur <http://www.greta-haute-alsace.com/html/reglementation.php>

Il faut également observer que la loi du 19 février 2007 relative à la fonction publique territoriale a modernisé la formation des agents en créant des outils spécifiques à ce public en proposant notamment différentes catégories de formations : d'intégration et de professionnalisation (obligatoires), de perfectionnement et la préparation aux concours et examens professionnels (dans le cadre du DIF le plus souvent). Cette loi introduit également le « livret individuel de formation » qui accompagne l'agent tout au long de sa carrière et retrace toutes les formations suivies.

Les acteurs de la formation continue

Les financeurs

La formation continue repose sur l'obligation, pour les employeurs, de participer au financement de la formation continue des salariés et sur le droit, pour ces derniers, à se former sur leur temps de travail. Dans chaque branche professionnelle, les employeurs appliquent les accords nationaux interprofessionnels négociés par les partenaires sociaux. Ainsi, **les entreprises** sont les principales contributrices au financement de la formation continue en France. Leur contribution permet de couvrir la réalisation du plan de formation mais aussi les CIF et depuis 2004, les DIF et l'alternance (formation initiale, non traitée dans cet article) à travers le contrat de professionnalisation. Les entreprises réservent donc, au minimum, 1,6% de leur masse salariale brute pour la formation professionnelle. Elles versent tout ou partie de cette somme à des organismes paritaires collecteurs agréés, les OPCA¹²⁶. En effet, pour ce qui est de la réalisation du plan de formation, une entreprise peut gérer ses fonds elle-même, c'est la formule que choisissent souvent les grandes entreprises (elles ne versent à ce moment qu'une somme réduite aux OPCA). La raison d'être des OPCA au-delà du conseil, de l'information, de l'aide à l'élaboration des projets de formation, est la prise en charge du financement des actions de formation. Ils poursuivent ainsi un objectif de mutualisation : les fonds devraient, en principe, être redistribués en fonction de priorités adoptées par le conseil d'administration de l'OPCA. La mutualisation entre OPCA est également possible depuis 2004. Cependant, face au relatif échec de cette redistribution, la loi de 2009 réduit le nombre d'OPCA sur le territoire et vise à instaurer une meilleure coordination entre eux.

L'Etat participe également largement au financement de la formation continue. Si le Ministère de l'Education Nationale traite essentiellement de la formation professionnelle

¹²⁶ Pour plus d'information : <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/informations-pratiques,89/fiches-pratiques,91/formation-professionnelle,118/les-organismes-paritaires,1082.html>

des jeunes, le Ministère de l'Economie, de l'Industrie et de l'Emploi intervient sur l'orientation de la politique de formation professionnelle continue dans un objectif de sécurisation des parcours professionnels. A ce titre il finance :

- des actions pour les demandeurs d'emploi,
- des actions de formation en direction de publics spécifiques : handicapés, travailleurs immigrés, détenus, illettrés, etc.,
- des actions de formation dans certains domaines (nouvelles filières ingénieurs, etc.),
- des actions d'information sur la formation,
- des aides à l'élaboration et à la mise en place de plans de formation dans les entreprises ou les branches professionnelles.

L'Etat octroie également des dotations financières aux **régions**, autres acteurs de la formation professionnelle des jeunes et des adultes, depuis le processus de décentralisation. Les Conseils régionaux décident, sur leurs territoires, des politiques de formation en fonction des priorités économiques et sociales locales. Elles mettent en œuvre le plan régional de développement des formations professionnelles (PRDF) qui fait l'objet, depuis la loi de 2009, d'une contractualisation avec l'État.

La dépense globale de formation continue s'élève ainsi à 27,11 milliards d'Euros par an répartis comme suit : 41,2% par les entreprises, 27,2% par l'État, 14,4% par les régions, 6,6% par les autres collectivités 6,8% par l'assurance chômage et 3,8% par les ménages.

Il est important de constater que certains projets peuvent également bénéficier de cofinancements européen à travers le FSE (Fond Social Européen).

Les prestataires de formations

Le plus souvent les employeurs font appel à des organismes de formation et « achètent » une prestation. On répertorie en France plus de **48 000 organismes de formation, publics ou privés**. C'est la mise en concurrence et les performances qui opèrent la sélection entre les opérateurs.

Les organismes publics de formation assurent 20% de l'activité de formation. L'organisme « général et central » est l'**AFPA (Association Nationale pour la formation professionnelle des adultes)**. Une délégation existe dans chaque région¹²⁷.

Pour les formations continues du CAP au BTS dans des domaines très diversifiés (techniques des services tertiaires, hôtellerie-restauration-tourisme, sanitaire et social, automobile-transport-logistique, filière bois, technique de production industrielle, bâtiment-travaux publics, sécurité-hygiène-environnement, services aux personnes, etc...), les **GRETA (groupement d'établissements publics locaux d'enseignement)**, organisme de formation continue des adultes de l'Éducation Nationale au service des administrations, des entreprises et des particuliers, sont les acteurs publics principaux. Ils regroupent des collèges et des lycées et sont au nombre de 211 en France (dont 4 en Alsace¹²⁸).

Pour les niveaux supérieurs, les services « formation continue » des Universités¹²⁹ ainsi que le CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers)¹³⁰ sont compétents.

Les chambres consulaires (chambres d'agriculture, de commerce et d'industrie, des métiers)¹³¹ comptent également parmi les prestataires de formation, tout comme les Universités populaires¹³².

Il faut observer que les agents publics se tournent vers des organismes spécifiques : le CNFPT (Centre National de la Fonction Publique Territoriale)¹³³ pour les agents territoriaux, l'ENA (Ecole Nationale d'administration)¹³⁴ et les IRA (Instituts Régionaux d'Administration)¹³⁵ pour les agents de la fonction publique d'Etat.

¹²⁷ Plus d'information sur l'AFPA en Alsace sous : <http://www.alsace.afpa.fr/>

¹²⁸ Greta Nord Alsace www.greta-nord-alsace.com,
Greta Centre Alsace www.greta-colmar.fr,
Greta Strasbourg Europe www.strasbourg.greta.fr,
Greta Haute Alsace www.greta-haute-alsace.com

¹²⁹ Service formation continue de l'Université de Strasbourg : <http://www.unistra.fr/index.php?id=sfc>
Service formation de l'Université de Haute Alsace : <http://www.uha.fr/formations/trouver-une-formation/formation-continue/index.html> et notamment le SERFA <http://www.serfa.fr/>

¹³⁰ <http://www.cnam-alsace.fr/>

¹³¹ Pôle formation de la CCI de Strasbourg et du Bas-Rhin : <http://formation.strasbourg.cci.fr/>
Pôle formation de la CCI Colmar Centre Alsace : <http://www.colmar.cci.fr/pole-formation-cci/presentation.html>

Pôle formation de la CCI de Mulhouse Sud Alsace : <http://www.mulhouse.cci.fr/index.php?id=4> qui fait principalement appel aux formations du CAHR <http://www.gifop-cahrformation.fr/fr/cahr/> et du GIFOP <http://www.gifop-cahrformation.fr/fr/gifop/>

Formations de la Chambre d'agriculture <http://www.bas-rhin.chambagri.fr/kitPublication/dossiers-thematiques/formation-apprentissage/catalogue-formations-20092010.html>

A noter que les chambres des métiers consacrent leurs actions formations essentiellement aux jeunes à travers les CFA (Centres de formation des apprentis)

¹³² <http://www.universitepopulaire.eu/-Alsace-.html>

¹³³ <http://www.cnfpt.fr/fr/accueil.php?>

¹³⁴ <http://www.ena.fr/index.php?page=formation/fp>

¹³⁵ IRA de Metz (le plus proche) <http://www.ira-metz.fr/>

Quant aux organismes privés, ils sont nombreux car en France, toute personne physique ou morale peut exercer une activité de formation continue. Ils **réalisent 80%** de l'activité de formation. Nous ne prétendons pas ici vous fournir une liste exhaustive de ces prestataires. Néanmoins, afin de trouver une formation ou un organisme qui réponde à votre demande, nous vous conseillons les **sources d'information** suivantes :

- **Au niveau régional** : le CARIF (Centre d'Animation, de Ressources et d'Informations sur la Formation)¹³⁶ ainsi que Crapt Carrli (Centre régional d'appui pédagogique et technique - Centre d'appui et de ressources régional de lutte contre l'illettrisme)¹³⁷ ou l'OREF (Observatoire Régional Emploi Formation)¹³⁸.
- **Au niveau national** : le Centre Inffo¹³⁹
- **Au niveau européen** : le CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training)¹⁴⁰

Conclusion

La formation tout au long de la vie est un concept fortement soutenu en France. La formation continue tient une grande place, dispose de moyens et est vue comme un réel investissement bénéfique pour la plupart des employeurs. Cependant, malgré de grands efforts tant financiers qu'organisationnels, le système français reste inégalitaire. La loi du 25 novembre 2009 tend à donner les moyens d'une meilleure mutualisation. Nous verrons dans les prochaines années si cette réforme aura porté ses fruits.

¹³⁶ <http://www.carif-alsace.org/>, mais attention le Carif ne fait plus partie du contrat de plan Etat-Région et fonctionne de manière « réduite »

¹³⁷ <http://crapt-carrli.gip-fcip-alsace.fr/>

¹³⁸ <http://www.oref-alsace.org/Pages/default.aspx>

¹³⁹ <http://www.centre-inffo.fr/>

¹⁴⁰ <http://www.cedefop.europa.eu/EN/>

Conclusion : La formation continue - regards croisés et perspectives

La formation continue ou formation des adultes (les deux expressions sont ici utilisées comme synonymes) contribue de façon décisive à l'objectif européen de « l'éducation et de la formation tout au long de la vie ». ¹⁴¹ et occupe de ce fait une place de plus en plus importante tant au niveau européen qu'aux niveaux national et régional. Avant de présenter la situation actuelle de la formation continue dans le territoire transfrontalier trinational, en nous basant sur les exposés qui précèdent ¹⁴² et en tenant compte des défis actuels, et avant d'aborder les perspectives d'avenir dans ce contexte transfrontalier, nous allons commencer par définir ce que l'on entend par formation continue et quels sont ses objectifs. Il est difficile d'en trouver une définition commune, car la France, l'Allemagne et la Suisse, les trois pays qui font l'objet de la présente étude comparative, ont une vision très différente de la formation continue en ce qui concerne par exemple le besoin de structuration, les priorités actuelles ou la signification de l'individualisation de la formation continue. De ce fait, nous allons nous appuyer sur la définition employée par la Commission européenne : « L'éducation et la formation des adultes comprennent tous les types d'apprentissage entrepris par des adultes après avoir quitté les systèmes initiaux d'éducation et de formation, quel que soit le degré de ce processus. Ce type d'éducation et de formation comprend l'éducation à des fins personnelles, civiques et sociales, ou encore professionnelles, et peut se dérouler au sein des systèmes formels d'éducation et de formation ainsi que dans d'autres environnements. » ¹⁴³ Sans vouloir comparer dans leurs moindres détails les caractéristiques structurelles et fonctionnelles du paysage de la formation continue en France, en Allemagne et en Suisse, on est toutefois frappé par d'importantes différences au niveau de la structuration de la formation continue et de la transparence des offres. Alors que la formation continue est soumise à un cadre structuré en France et que la formation continue générale et professionnelle bénéficie d'un ancrage institutionnel en Suisse, une approche pluraliste prédomine en Allemagne et ne permet pas d'en saisir facilement l'essentiel. Des aspects, tels que la reconnaissance des expériences et des qualifications et tout particulièrement la validation de l'apprentissage non formel et informel ou encore l'individualisation de l'apprentissage, occupent eux aussi une place différente dans les trois pays considérés.

D'importantes perspectives d'avenir restent à explorer dans ces domaines pour une prise de conscience accrue du rôle de plus en plus décisif que joue la formation continue. L'approche

¹⁴¹ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc58_fr.htm, dernière consultation le 02.11.2010

¹⁴² Bonnafous, Kunovits / Lévesque, Thevenet

¹⁴³ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc58_fr.htm, dernière consultation, le 02.11.2010

consistant à considérer la formation continue à l'âge adulte comme un important potentiel économique et social tout en ne perdant pas de vue la personne dans son individualité semble particulièrement intéressante et importante. Un système de formation continue moderne ne doit pas reposer principalement sur des offres et objectifs normalisés, mais appréhender l'adulte dans toutes ses spécificités. Il doit donc proposer des offres personnalisées (par exemple à l'attention des employés plus âgés) ainsi que le développement d'instruments tels que l'analyse des compétences et la reconnaissance des qualifications. Les systèmes et initiatives existants, qui tiennent compte de ces exigences, sont sans nul doute tournés vers l'avenir. De telles mesures offrent la possibilité de valider tous les apprentissages et expériences acquis par un individu. En font partie, outre les formations classiques, les expériences professionnelles et les qualifications supplémentaires obtenues dans le monde du travail, toutes les compétences acquises en dehors des structures d'apprentissage et des lieux de travail. Ainsi, des compétences et des expériences acquises par exemple dans le travail familial peuvent tout autant être valorisées que celles obtenues dans diverses formes de citoyenneté active, que ce soit au sein d'associations, de syndicats ou de communautés religieuses. L'apprentissage non formel et informel (non-formal an informal learning) regorge de potentiels exceptionnels.

Dans le domaine de la formation continue moderne, une forme efficace de communication semble primordiale. Toutes les personnes intéressées par la formation continue ou celles qui pourraient ou devraient s'y intéresser doivent se voir proposer un accès aisé à un conseil initial compétent et abordable, si possible sans obstacles administratifs ou financiers. L'idéal serait que les personnes cherchant des conseils obtiennent gratuitement une information complète auprès d'une source unique proche de leur domicile. La clé des conseils réussis réside dans leur objectivité, dans le fait qu'ils ne dépendent pas d'intérêts commerciaux¹⁴⁴. Une bonne mise en réseau des acteurs est sans conteste un pré-requis indispensable pour répondre à ces critères.

La stratégie Europe 2020, qui fixe à l'Union européenne « l'objectif de devenir une économie fondée sur la connaissance et l'innovation »¹⁴⁵ est également conforme à la vocation particulière de la Région Métropolitaine Trinationale du Rhin supérieur (RMT), une région innovante et basée sur la connaissance au cœur de l'Europe. Les objectifs de la stratégie Europe 2020, à savoir une croissance intelligente, durable et inclusive, ne peuvent pas être atteints sans formation continue efficace. Au niveau de la Région Métropolitaine Trinationale du Rhin supérieur, ceci signifie « garantir l'emploi et assurer la création d'emploi en

¹⁴⁴Cf. par exemple Lévesque / Kunovits

¹⁴⁵ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2010:0885:FIN:FR:DOC>, dernière consultation le 02.11.2010

renforçant la durabilité de l'espace économique et scientifique du Rhin supérieur »¹⁴⁶ tout en assurant la coopération et la mise en réseau dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche et en misant sur un système de formation continue efficace dans le contexte transfrontalier.

Dans le domaine de la formation continue générale, certains projets transfrontaliers apportent déjà une plus-value sous la forme de l'apprentissage coopératif. L'Université Populaire PAMINA, qui propose notamment des manifestations sur des thèmes transfrontaliers et européens à un public français et allemand ainsi que des cours de langue et des excursions, en est un remarquable exemple. Des initiatives communes dans les domaines de la formation continue générale et politique sont d'une importance capitale dans une société se définissant comme transfrontalière.

Le potentiel que recèle le concept « apprendre les uns des autres » doit également trouver une application accrue dans le domaine de la formation continue professionnelle. L'expérience montre que lors de manifestations transfrontalières, qu'il s'agisse de conférences, de séminaires ou de formations sur un thème spécifique, l'échange d'informations et d'expériences par delà les frontières suscite toujours de précieuses initiatives. Certains domaines tels que le tourisme, la gestion de projets et bien entendu les compétences linguistiques, sont pour ainsi dire prédestinés à la formation continue transfrontalière. Outre l'échange de bonnes pratiques (good practices), la possibilité de réfléchir sur les méthodes d'apprentissage et le cas échéant d'actualiser ses connaissances à ce sujet, la clarification de questions et d'exigences qui se posent actuellement dans le contexte transfrontalier, les formations continues transfrontalières offrent l'avantage inestimable de donner la possibilité aux apprenants, dès le stade de la formation, de s'exercer à évoluer dans un environnement transfrontalier au contact de collègues de pays voisins. Les contraintes spécifiques à une situation de travail dans un contexte transfrontalier, à savoir la compétence linguistique et la communication interculturelle par exemple, peuvent ainsi être appréhendées de façon optimale au cours du processus de formation continue.

La reconnaissance de qualifications constitue sans nul doute un autre aspect primordial de la formation continue transfrontalière. Si le diplôme d'un ouvrier spécialisé n'est pas reconnu dans le pays voisin, il sera difficile pour lui de parvenir à participer à un programme de formation continue dans ce pays.

¹⁴⁶Traduction libre de l'Allemand <http://www.rp.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/menu/1302908/index.html>, dernière consultation le 24.10.2010

Le cadre européen des certifications (CEC)¹⁴⁷ a été adopté par les institutions européennes en 2008. L'objectif du CEC est le suivant : « les individus et les employeurs pourront utiliser le CEC pour mieux comprendre et comparer les niveaux de certification de différents pays et systèmes d'éducation et de formation » (ibid.). Après une mise en pratique à compter de 2012, toutes les nouvelles qualifications émises pourront être comparées en termes de compétences et de contenus selon le CEC.

Une large utilisation de ce système de comparaison et de référence, qui serait susceptible d'être adapté également aux besoins spécifiques de la région frontalière sous forme de cadre RMT par exemple, constituerait une perspective intéressante pour la Région Métropolitaine Trinationale du Rhin supérieur. Les qualifications professionnelles et les programmes de formation continue pourraient être comparés et coordonnés sur la base d'un cadre de référence précis, ce qui simplifierait considérablement les possibilités de collaboration et constituerait une réelle chance pour la formation continue dans le contexte transfrontalier.

¹⁴⁷Cf.: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_fr.htm, dernière consultation le 02.11.2010

Annexes

Le système éducatif en Allemagne

Age / Alter	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3		
	Formation continue (générale, professionnelle, scientifique) Weiterbildung (allgemeine, berufliche, Wissenschaftliche)																						
	Formation continue en entreprise (Betriebliche Weiterbildung)		Ecole supérieure (Hochschule) Ecole supérieure d'Administration (Verwaltungshochschule)		Université (Universität) Ecole supérieure pédagogique (Pädagogische Hochschule)																	Enseignement tertiaire	
	Activité professionnelle																					Enseignement secondaire II	
	Système dual/Apprentissage (Duales System/ Berufsausbildung)																					Enseignement secondaire I	
	Ecole secondaire générale (Hauptschule)						Collège d'enseignement général (Realschule)		Lycée (Gymnasium)		Ecole générale intégrée (Gesamtschule)												
	Ecole Primaire (Grundschule)																						
	Jardin d'enfants (Kindergarten)																						
	Enseignement primaire																						
	Enseignement élémentaire																						

Tableau modifié d'après le modèle de : http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_informatik/smt/dil/ib/laendervergleich/deutschl/germany
(08.09.2010)

SYSTÈME SCOLAIRE EN FRANCE ET EN ALLEMAGNE (modèle simplifié)

FRANCE			ALLEMAGNE				
Âge	Filières	Classe	Âge	Filières	Classe		
18	Lycée	Terminale	19		(13)		
17		1ère	18		12		
16		2nde	17	11			
14 ou 15	Collège	3e	16		10		
13 ou 14		4e	15		9		
12 ou 13		5e	14		8		
11 ou 12		6e	13		7		
10	École Primaire	CM2	12		6		
9		CM1	11		5		
8		CE2	Orientation				
7		CE1	10			4	
6	CP	9	3				
5	École Maternelle					2	
4						1	
3					1		
			6 ou 7		1		
			6			1	
			5				1
			4				
			3				
			2				
			1				
			0				
			-1				
			-2				
			-3				
			-4				
			-5				
			-6				
			-7				
			-8				
			-9				
			-10				

CIDAL - Centre d'Information et de Documentation de l'Ambassade de la République Fédérale d'Allemagne
Tél. : 01 44 37 31 31 - Fax : 01 45 00 45 27 - www.cidal.diffo.de - e-mail : info@cidal.diffo.de

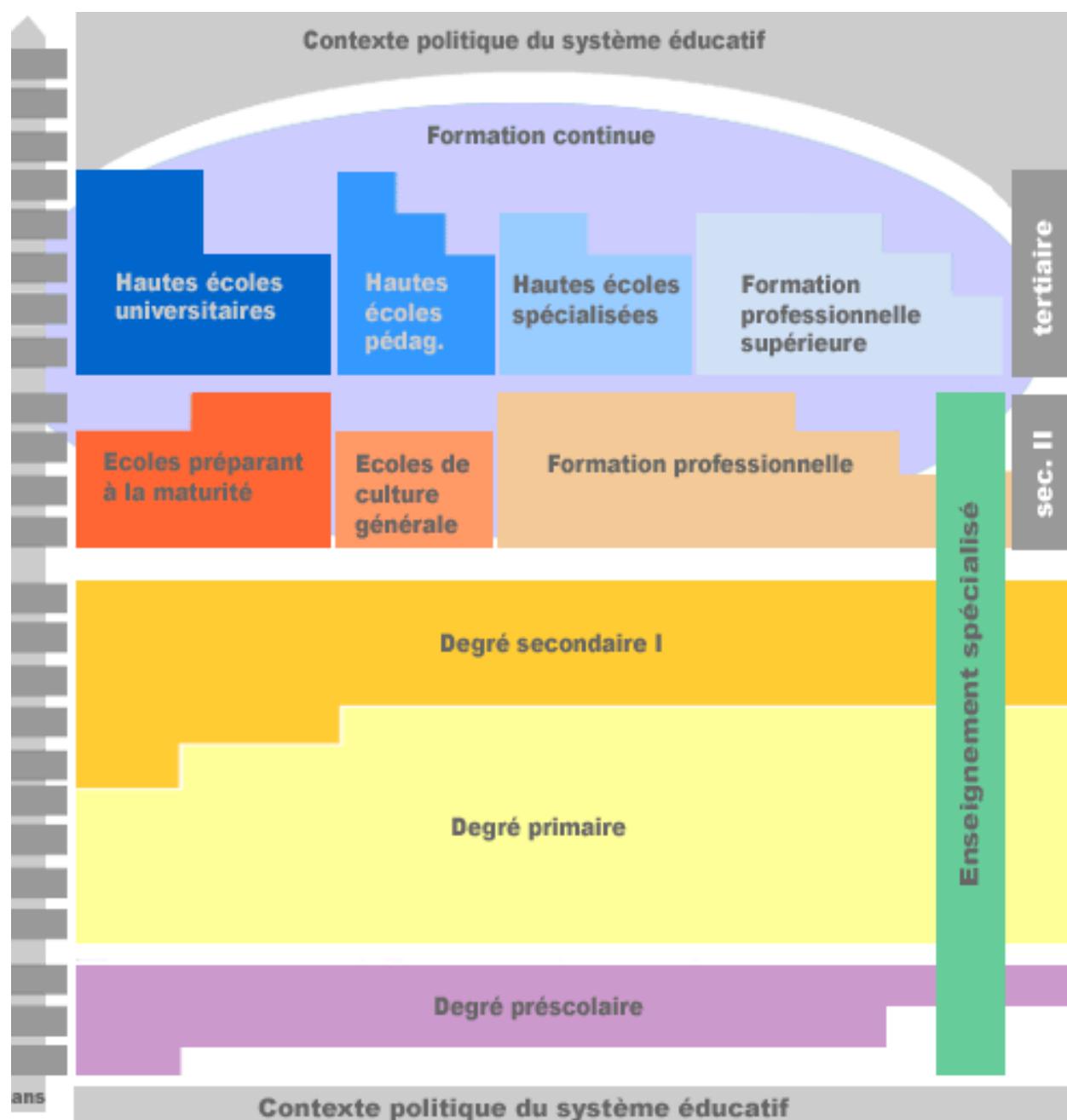
Tableau modifié

Le système scolaire français

Lebensalter	Baccalauréat	Baccalauréat professionnel		
18				
17	Lycée	Lycée Professionnel		Apprentissage
16				
15				
14	Collège			Préparation à l'apprentissage
13				
12				
11				
10	École Élémentaire			
9				
8				
7	École Maternelle			
6				
5				
4				
3				
2				

Tableau modifié - Source : http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_informatik/smt/dil/ib/laendervergleich/frankreich/frankreich (08.09.2010)

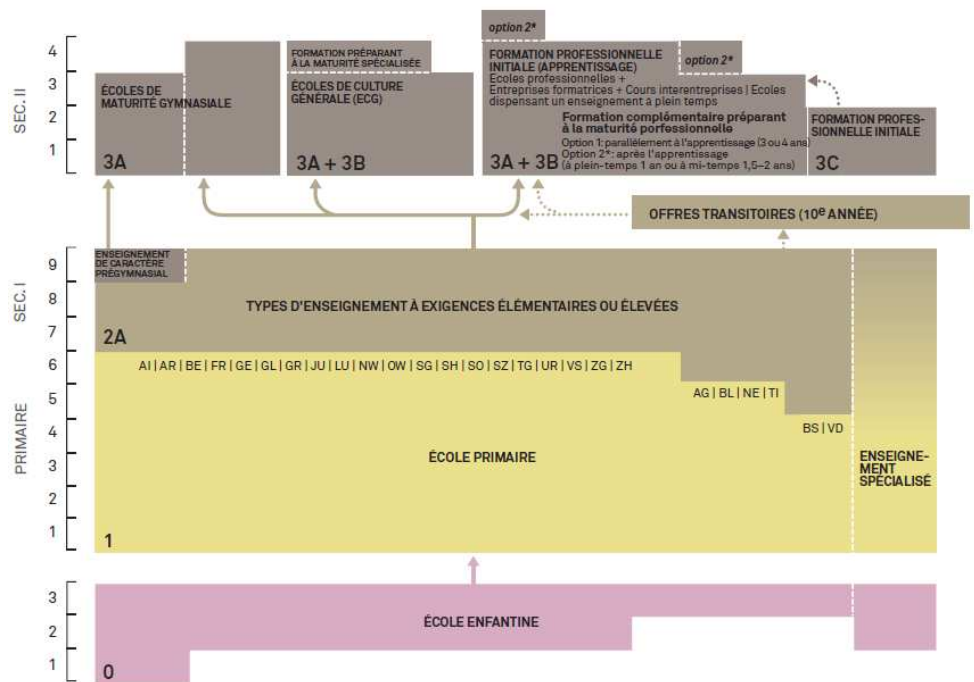
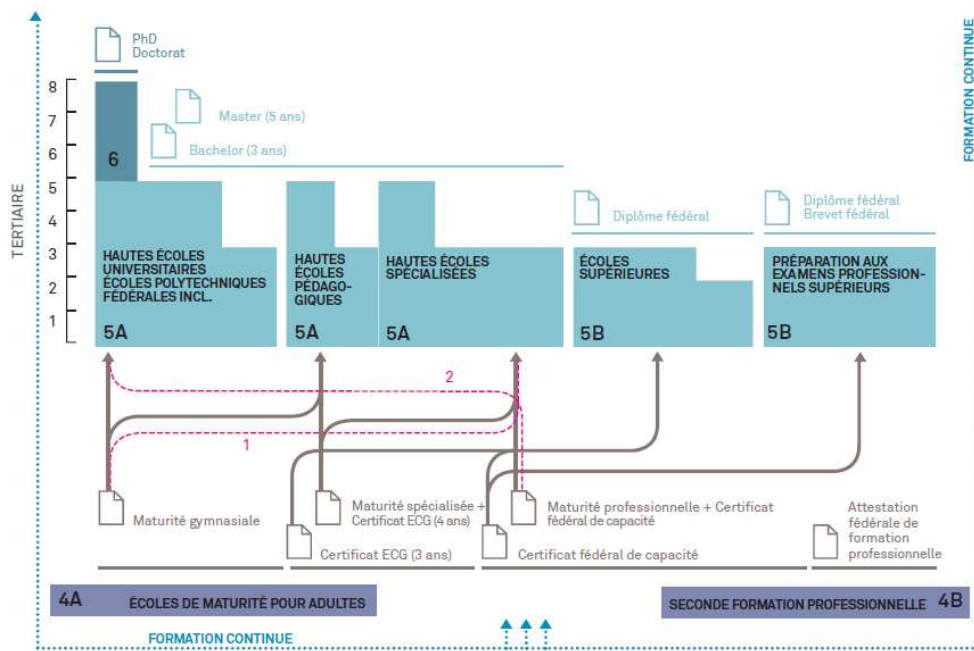
Le système éducatif suisse



Source : <http://www.educa.ch/dyn/62870.asp> (21.10.2010)

Quelle: http://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik_bildung_d.pdf (08.09.222010)

LE SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE



Scolarité obligatoire |
Le schéma de gauche correspond à la situation actuelle. Les cantons procèdent à l'harmonisation de leurs structures scolaires.
www.cdiip.ch > HarmoS

© EDK CDIP CDEP CDPE, octobre 2009

ISCED
La présentation se réfère à l'ISCED (International Standard Classification of Education, www.uis.unesco.org). Cette classification attribue à chaque niveau d'enseignement un code international (allant de ISCED 0 à ISCED 6), permettant ainsi une comparaison internationale des systèmes éducatifs.

- ISCED 6
- ISCED 5A + 5B
- ISCED 4A + 4B
- ISCED 3A-C
- ISCED 2A
- ISCED 1
- ISCED 0

- Diplôme
- Passerelle: 1 maturité gymnasiale → HES (stage professionnel)
- 2 maturité professionnelle → Université (examen complémentaire)
- 3, 2, 1
Nombre d'années

Source : http://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik_bildung_f.pdf (08.09.2010)

Liste d'auteurs

- Dr. Joachim BECK
Directeur, Euro-Institut
- Verena BODENBENDER
Programmkoordinatorin Integrierte Studiengänge, Pädagogische Hochschule
Freiburg
- Margot BONNAFOUS
Responsable de formation, Euro-Institut
- Dr. Rainer FÜEG
Borisat GmbH / Handelskammer beider Basel
- Prof. Dr. Jean-Alain HERAUD
Doyen, Faculté des Sciences Economiques et de Gestion, Université de Strasbourg
- Dr. Eric JAKOB
Geschäftsführer, Regio Basiliensis
- Dr. Axel KOCH
Leiter Referat Forschung, Wissenstransfer, Universität Koblenz-Landau
- Dr. Beatrice KUNOVITS
Amt für Berufsbildung und Berufsberatung Basel Landschaft
- Veronika LÉVESQUE
Fachstelle Erwachsenenbildung Basel Landschaft
- Dr. Beat MÜNCH
Adjunkt des Rektors, EUCOR-Beauftragter, Universität Basel
- Prof. Dr. Peter NENNIGER
Zentrum für empirische pädagogische Forschung, Universität Koblenz-Landau
- Dr. Dennis NITSCHKE
Projektleiter Exzellenzinitiative II, Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
- Bernard ROLLET
Inspecteur d'académie, Inspecteur pédagogique régional, Académie de Strasbourg
- Dr. des. Denise RÜTTINGER
Referentin des Präsidenten, Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
- Françoise STOEFFLER-KERN
Ingénieur de recherche, BETA-Céreq, Université de Strasbourg
- Anne THEVENET
Directrice adjointe, Euro-Institut
- Beat WIRZ
Teilprojektleiter Pädagogik Schulharmonisierung Erziehungsdepartement Basel-
Stadt