

Zeitschrift: Revue économique et sociale : bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales

Herausgeber: Société d'Etudes Economiques et Sociales

Band: 29 (1971)

Heft: 1

Artikel: L'école polytechnique fédérale de Lausanne à un tournant : confrontation avec la gestion

Autor: Immer, Pierre

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-136759>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 25.04.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

L'École polytechnique fédérale de Lausanne à un tournant: confrontation avec la gestion

Pierre Immer,
adjoint de direction
École polytechnique fédérale de Lausanne

INTRODUCTION

Les réflexions que je livre au lecteur sont inspirées par l'analyse d'un cas concret, que j'ai vécu et qui a réussi. C'est la seule justification que je puisse faire valoir au fait de contribuer à l'inflation galopante qui a saisi, depuis moins de trois ans, la littérature consacrée au domaine universitaire.

L'École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL*) est une institution de niveau universitaire, ce qui n'a rien d'original en soi. Mais elle présente en outre trois particularités qui, à mon sens, lui confèrent la spécificité qui mérite notre attention.

L'École est fédérale depuis deux ans. Transférée par le canton de Vaud à la Confédération avec effet au 1^{er} janvier 1969, l'EPFL n'a pas encore terminé son acculturation fédérale.

L'École bénéficie de moyens nouveaux. L'augmentation des moyens en personnel et en finance suit une progression qui donne une dimension nouvelle à l'École.

L'École se forge un nouveau statut juridique et une nouvelle assiette géographique. Les premières études ont débuté pour doter l'EPFL d'une nouvelle loi. Un plan directeur a été adopté pour entreprendre dès que possible la construction d'une école polytechnique nouvelle à l'ouest de Lausanne.

L'École se trouve à un tournant: elle cherche à s'intégrer à une communauté publique nouvelle, elle se développe à un rythme nouveau, elle veut régénérer sa personnalité à l'occasion de la mise en place d'un support juridique nouveau, dans un cadre géographique nouveau.

Ce tournant, pour être bien pris, exige une attitude, elle aussi nouvelle, à l'égard de la gestion. *Et c'est aujourd'hui que l'École doit accepter la confrontation avec la gestion, si demain, elle veut la maîtriser et remplir sa mission.*

Dès lors mon seul objectif vise à analyser sur le vif quelques aspects de cette confrontation et d'en tirer matière à réflexion.

* Par pitié, prononcez e-pe-ef-el!

L'EPFL ET L'ADMINISTRATION FÉDÉRALE

Faire connaissance

Après deux ans de négociations entre le canton de Vaud et la Confédération, les modalités furent fixées et la convention de transfert signée. Le Conseil d'Etat et le Conseil fédéral quittèrent leurs sièges. L'Ecole resta face à face avec l'Administration fédérale. Et c'est alors que réellement l'histoire débuta.

On commença par faire connaissance; à ce jour on n'a pas encore terminé. Ce qui ne signifie nullement que les interlocuteurs se fassent grise mise. Après tout, l'Ecole quittait une famille qui l'avait élevée selon les mêmes règles: secteur public, service, prudence, habitude de la critique, complexe d'infériorité, complexe de supériorité, etc. Mais la famille vaudoise était relativement petite et surtout connue. La famille fédérale apparut comme une grande entité inconnue.

Il faut reconnaître que l'Administration fédérale ne manque pas de prestance. Campée sur un solide fonds de lois, de règlements et d'ordonnances, elle manifesta dès l'abord une intelligence réelle, une compétence indéniable, une bonne volonté et une ouverture d'esprit non négligeables. Elle fut aussi d'une parfaite courtoisie et fit preuve de compréhension sans condescendance.

La nouvelle alliance s'annonçait sous d'heureux auspices.

Pourtant, l'Administration fédérale était habituée davantage à voir grandir ses membres qu'à devoir en adopter un nouveau qui, de surcroît, était adulte et entendait sauvegarder sa personnalité propre.

Aujourd'hui, après une expérience de deux ans, je crois pouvoir affirmer en toute objectivité qu'une entente réelle s'établit, se renforce et s'affine entre l'Ecole et l'Administration fédérale parce que l'une et l'autre commencent réellement à se connaître, avec leurs qualités et leurs défauts.

Le système

J'englobe, sous ce vocable, d'une part la structure, d'autre part la dynamique de l'Administration fédérale. La révélation du système fut épisodique, empirique, rarement programmée. Il en résulte encore aujourd'hui que certaines règles de gestion se fondent sur les faits sans que l'assise juridique soit clairement établie. Heureux les fonctionnaires qui, à l'Ecole comme ailleurs, ont eu le privilège de vivre cette expérience et pu se convaincre ainsi qu'il n'est pas hérétique d'agir sans règlement... et même d'y faire exception parfois. A ce titre déjà, les deux premières années fédérales de l'Ecole ont prouvé une fois de plus que l'action résulte moins des règlements que de la vision claire de l'objectif à atteindre, de la connaissance précise des moyens à disposition et de la volonté ferme d'assumer ses responsabilités.

Les attitudes à l'égard du système

Dès le transfert de l'Ecole à la Confédération, trois attitudes principales se dessinent parmi les membres de l'Ecole mêlés à la gestion. En schématisant quelque peu, je les définirai comme suit:

L'attitude positive est dictée par la volonté de s'intégrer et de se fondre dans la nouvelle communauté. La discipline et la qualité de l'exécution l'emporte sur le sens critique. On accepte beaucoup, on négocie peu, on ne résiste pas.

L'attitude négative est peut-être liée à quelques regrets. Elle prône l'opposition, parle de mise sous tutelle, sème la méfiance, se complaît dans l'indiscipline et le rejet systématique. On n'accepte rien, on négocie tout, on résiste en permanence.

L'attitude critique est positive et admet l'intégration. Mais elle se place d'abord sur le plan du respect de la personnalité de l'Ecole et recherche l'efficacité. Le sens critique toujours en éveil, elle cherche à comprendre les tenants et les aboutissants. Elle ne craint pas la dérogation. On accepte peu, on négocie beaucoup, on résiste parfois.

L'attitude positive fut la plus répandue, l'attitude négative resta l'exception, l'attitude critique s'avéra la plus difficile. Elle fut et restera aussi la plus enrichissante, pour les individus, pour l'Ecole, pour l'administration. Mais elle implique un effort soutenu, un climat de confiance, beaucoup de doigté et une bonne dose d'humour. A mon avis, elle est aussi la seule admissible dans la mesure même où elle soumet à un examen critique continu une gestion qui fait partie des moyens et doit rester, à ce titre, au service de la mission de l'Ecole.

La légitimité du système

Toute gestion, tout système au sens où je l'ai défini, présente un certain caractère dirigiste, fixe des contraintes, instaure des contrôles. Mais la réalité évolue, et une attitude sainement critique peut jouer le rôle du moteur qui adapte en permanence le système à cette réalité.

Dans ce processus, l'Ecole s'achoppe à une difficulté particulière: *la légitimité du système*. Qu'est-ce qu'un système légitime et agissant dans la légitimité ?

Une bonne information et un peu de bon sens expliquent les exigences du système. En revanche, ses sources et, partant sa légitimité, échappent souvent au profane et parfois même à celui qui est chargé de sa mise en œuvre.

Je définis dès lors comme légitime *le système qui est fondé sur une base juridique et qui fait la preuve de son efficacité*.

Au Moyen Age, une telle définition m'eût conduit tout droit au bûcher. Le formalisme juridique n'y trouve point son compte car j'accorde une importance

capitale à un critère soumis à une très large part d'appréciation. Et pourtant, je maintiens que seul le système qui répond à ces deux conditions cumulatives — la base juridique et l'efficacité — peut se légitimer.

La base juridique se subdivise pour l'essentiel en lois et ordonnances applicables à tout le monde et en instructions et directives émanant de l'autorité hiérarchiquement supérieure. En revanche, l'instruction émise par un service qui est en relation de client à fournisseur avec l'Ecole est sans base juridique si elle n'a pas reçu la caution expresse de l'autorité supérieure de celle-ci. Si l'Ecole se plie à une telle instruction, ce ne peut être qu'à bien plaisir ou par souci d'efficacité, à la rigueur par obligation morale: la base juridique fait défaut.

En deux ans de pratique, l'Ecole a pu constater combien il était souvent difficile de distinguer ces divers aspects et de savoir si elle pouvait faire valoir les prétentions d'un client vis-à-vis de son fournisseur ou si elle devait s'exécuter comme un subordonné.

L'attitude positive a tendance à tout assimiler à une instruction impérative, donc à admettre l'existence de la base juridique. L'attitude critique cherche à établir l'existence de cette base et à la confronter avec l'efficacité.

Nous savons que tout système a tendance à déterminer certaines contraintes de sa propre autorité. Lois, usages et instructions s'agglomèrent rapidement en un monument de routines. C'est pourquoi, le critère de l'efficacité, eu égard au milieu auquel le système s'applique, devient déterminant.

L'attitude critique que l'Ecole doit conserver, et qu'il lui est d'autant plus facile d'adopter que le facteur de la nouveauté n'est pas émoussé, doit conduire en permanence à soulever la question: cette manière de faire est-elle efficace, restant entendu que cette efficacité peut être réalisée sur un plan général dépassant le cadre de l'Ecole?

Chaque fois qu'on répondra par l'affirmative, le système sera légitime s'il bénéficie d'une base juridique ou méritera de le devenir par l'élaboration de cette base.

Chaque fois qu'on répondra par la négative, le système sera illégitime nonobstant l'existence d'une base juridique. Celle-ci devra être abrogée ou modifiée.

Or tout l'art d'une gestion judicieuse consiste à soulever cette alternative et, à défaut de pouvoir la résoudre soi-même, à exiger une réponse. C'est à ce prix que la gestion est payante et c'est cette confrontation que l'Ecole doit accepter.

Le contrôle de la gestion

D'aucuns me reprocheront d'être frondeur et de préconiser une attitude stérile. C'est un risque. A l'extrême, je pourrais passer mon temps à chercher où est l'efficacité, à soupeser si telle action mérite d'être entreprise, à me complaire dans

l'inaction. Je répondrai simplement que l'attitude critique s'applique également à elle-même et qu'elle ne doit pas freiner mais contribuer à atteindre l'objectif.

Il ne faut pas oublier que le système dont nous parlons ici est conçu pour une administration publique et bénéficie de ce fait d'un *monopole*. Or, si l'administration fédérale ne rencontre aucune concurrence dans l'accomplissement de ses tâches essentielles, il n'en est pas de même des universités en général et de l'Ecole en particulier. Cela nous autorise à être particulièrement attentif à l'adéquation de la gestion qui nous est imposée ou proposée.

Pour terminer, je voudrais rompre une lance en faveur de la *notion du risque*. Toute administration publique est responsable devant le peuple. L'opinion publique accepte difficilement que l'administration commette des erreurs ou donne lieu à scandale. Pour limiter ces risques, le système se fait réfractaire à la délégation du pouvoir de décision, il fait difficilement confiance et multiplie les contrôles. Je n'ai pas encore pu me convaincre que le coût des contrôles était inférieur au coût de l'éventuelle erreur et que la confiance accordée restrictivement concourait réellement à réaliser la mission. Je pense au contraire que toute activité de gestion doit englober une part raisonnable de risques pour promouvoir l'individu. En conclusion, je crois que l'attitude critique peut optimiser la gestion, augmenter la confiance et accroître l'autonomie.

ENSEIGNEMENT, RECHERCHE ET GESTION

La mission de l'EPFL consiste à diffuser les connaissances et les méthodes nécessaires à ceux qui se destinent à la profession d'ingénieur ou d'architecte. La mission prend ainsi deux aspects intimement liés: d'une part l'enseignement et la formation de la personnalité, d'autre part la recherche.

La réalisation de cette mission a exigé de tous temps un certain nombre de moyens parmi lesquels figurent la gestion. Si celle-ci a toujours existé, elle prend actuellement une dimension nouvelle, liée aux moyens plus complets dont il faut disposer pour atteindre un objectif plus complexe.

Depuis près de deux ans, la gestion devient un sujet d'affrontements très significatifs qui mettent en scène ceux auxquels est dévolue la part prépondérante de l'accomplissement de la mission: les professeurs.

Le professeur et la gestion

Pendant des siècles, l'université a été la juxtaposition de chaires indépendantes souvent toutes-puissantes. Le professeur limitait son activité de gestionnaire au profit direct de son enseignement et de sa recherche. Il se vouait à la gestion en tant que responsable d'une chaire et non comme membre d'un corps universitaire.

Dès son origine, l'Ecole polytechnique a échappé partiellement à cette situation par la nature de ses activités d'enseignement et de recherche, apparentées plus étroitement que ce n'est le cas dans un établissement universitaire qui inscrit à son programme tout l'éventail qui va des sciences morales aux sciences techniques. En outre, elle s'est donné dès l'origine une structure ferme en instaurant une direction permanente.

Aujourd'hui ce n'est plus suffisant. Le professeur ne peut plus s'enfermer dans sa chaire. Il doit apporter sa contribution à l'ensemble de l'institution. Les nouvelles tâches de l'Ecole exigent le groupement des efforts, la coordination des actions et l'utilisation rationnelle des moyens. On peut le regretter. L'esprit de pionnier, qui a souvent caractérisé certaines chaires et qui est un important facteur de promotion de la personnalité, tend à disparaître. Mais un cloisonnement dangereux et un esprit de clocher suranné doivent également faire place à un nouvel état d'esprit dont dépend l'existence même de l'Ecole en tant qu'entité.

Depuis que l'Ecole est fédérale, les conditions nécessaires à sa saine gestion exigent une participation accrue du corps professoral. Le dilemme surgit: quelle part d'activité réserver à l'enseignement, à la recherche et à la gestion ?

J'ai rencontré trois types de professeurs confrontés à la gestion.

Le premier type se préoccupe de gérer sa chaire ou son institut en ignorant qu'il fait partie d'un tout. Il résout ses problèmes lui-même sans considération des répercussions éventuelles sur ses voisins et sans faire appel au concours de l'administration de l'Ecole. Individualiste à tous crins, il se plaint d'être surchargé par des problèmes de gestion bien qu'il ne se voue qu'aux siens, il refuse toute aide qu'il considère comme une immixtion inadmissible dans son domaine; il invoque souvent la liberté académique.

Le deuxième type limite également ses préoccupations à sa chaire ou son institut. Mais il est conscient qu'il fait partie d'un tout. Il n'hésite pas à recourir à l'administration de l'Ecole et l'utilise à juste titre pour la gestion de ses activités. En revanche, il est très réticent et refuse souvent de participer à des tâches générales dont son institut n'est pas un bénéficiaire direct.

Le troisième type se voue d'une part à son activité dans sa chaire ou son institut, d'autre part à des tâches qui touchent l'ensemble de l'Ecole, voire d'autres domaines universitaires. Il admet que la gestion fait partie intégrante de ses activités et qu'une partie de cette gestion mérite d'être consacrée à la réalisation d'objectifs dont sa chaire ou son institut ne seront pas nécessairement les premiers bénéficiaires. Il agit au double titre de professeur et de membre de l'Ecole.

L'analyse montre que le premier type n'est plus qu'une survivance appelée à disparaître très rapidement. Le deuxième type est lui-même déjà minoritaire alors que le troisième est en constant développement. C'est le seul qui se perpétuera, mais à la condition que l'esprit de corps soit suffisamment développé pour que le par-

tage des charges soit équitable et modifié selon les besoins, afin d'éviter qu'une même fraction de professeurs soit toujours mise à contribution.

Cela me conduit à affirmer que celui qui accepte de consacrer une partie de son temps à des tâches générales correspond réellement au professeur universitaire dont l'Ecole a besoin. *La gestion fait partie des moyens indispensables et coordonnés.* Il serait illusoire d'invoquer la liberté académique pour gérer à sa propre guise des activités qui s'inscrivent dans un tout. Si la liberté académique mérite d'être défendue, c'est pour sauvegarder l'activité scientifique.

Administrer et gouverner

Gérer signifie administrer et gouverner. Les conseillers fédéraux administrent et le Conseil fédéral gouverne. Dans la phase actuelle, l'Ecole n'a pas encore assimilé cette distinction; elle doit combler cette lacune si elle veut corriger les défauts de la situation.

Je crois que la confrontation actuelle avec la gestion constitue une étape logique dans le processus de développement de l'Ecole. Il n'en reste pas moins qu'il faut la franchir. Pour ce faire, il ne suffit pas de demander un changement d'attitude aux professeurs. Tout le monde est concerné.

Pour ma part, je suis d'avis qu'un pas important peut être franchi grâce à la répartition et la distinction des activités de gestion (administrer et gouverner), à l'information systématique sur les raisons d'être des travaux de gestion et à l'exploitation et la diffusion des résultats.

L'Ecole n'ignore pas ces possibilités; elle en fait l'apprentissage. Par approximations successives, elle cherche la meilleure solution. Je suis persuadé qu'elle débouchera très rapidement sur une gestion à deux niveaux: un niveau auquel les intéressés gouvernent, que ce soit à la tête de l'Ecole, d'un département¹ ou d'un institut et un niveau de gestion administrative qu'on retrouvera également à tous les échelons où cela se justifie. Actuellement, certains départements ont introduit un secrétariat permanent comme les facultés universitaires. Ce système mérite d'être généralisé car il permet d'établir des liaisons extrêmement efficaces à ce niveau.

LA COORDINATION

Définition

La coordination est très à la mode, notamment dans le secteur public. A telle enseigne d'ailleurs qu'elle devient parfois une fin en soi pour les autorités. A l'extrême, on peut même coordonner à l'avance pour le cas où... cas qui ne se réalisera

¹ Les chaires, laboratoires et instituts sont groupés en neuf départements.

jamais. Or la coordination n'est qu'un mode de gestion et, à ce titre, ne dépassera jamais le stade des moyens. Par définition, la coordination est l'agencement des parties d'un tout selon un plan logique *pour une fin déterminée*.

Depuis deux ans l'Ecole loge à l'enseignement de la coordination: sur le plan interne, sur le plan des deux écoles polytechniques fédérales, sur le plan universitaire romand, sur le plan universitaire suisse. C'est certainement une nécessité dans un nombre toujours croissant de domaines. En revanche, je ne suis pas certain qu'on ait pris conscience toujours clairement du fait qu'avant toute coordination, il faut répondre de manière convaincante aux trois questions:

- quel est l'objectif à atteindre ?
- quel est le plan logique pour y parvenir ?
- la coordination constitue-t-elle un élément de ce plan ?

L'action coordonnée ne saurait être une fin en soi. En revanche, elle peut être déterminante pour atteindre un but donné. Il en découle la nécessité de définir ce but. C'est la première mission essentielle de ceux qui veulent gouverner et non seulement administrer.

Aperçu d'un mécanisme

La coordination s'inscrit dans un mécanisme de gestion fort instructif.

Admettons qu'au départ nous nous trouvons en présence de plusieurs parties ayant chacune sa mission bien définie. Si une partie peut remplir sa mission sans recourir à une autre partie, elle est *indépendante* et doit le rester. De nos jours, la complexité des affaires universitaires rend cette situation exceptionnelle.

Dès le moment où la nécessité d'une entente entre plusieurs parties s'avère indispensable pour concourir efficacement au but commun, la *coordination* figure parmi les moyens à mettre en œuvre. A ce stade, la coordination peut prendre deux aspects: être volontaire ou imposée.

Elle est volontaire lorsque les parties prennent, de leur propre initiative, les mesures de coordination qui s'imposent et créent une entente sans intervention du pouvoir supérieur: c'est le *concordat*. Elle est imposée, lorsque le pouvoir supérieur se réserve d'édicter les mesures nécessaires tout en laissant aux parties la responsabilité de prendre les décisions. Dans ce cas, le pouvoir supérieur devient le garant du système mis en place. En termes élégants, il déclare qu'il s'en réserve la *haute surveillance*.

La bonne volonté ou les capacités font parfois défaut aux parties. La coordination échoue. Dans ce cas, l'autorité supérieure prend ou reçoit les pouvoirs précédemment entre les mains des parties. Celles-ci ne décident plus, elles se contentent d'exécuter: c'est la *centralisation*.

Le description du mécanisme — qui s'applique au sein de l'Ecole comme dans ses relations avec la Confédération — montre clairement qu'une attitude trop individualiste risque d'aller à l'encontre d'une réelle autonomie. Le refus de l'entente volontaire conduit à imposer l'accord et risque de déboucher sur la centralisation. Or celle-ci ne devrait pas découler de l'impéritie des parties. Objectivement elle ne se justifie que si les parties ne peuvent par elles-mêmes concourir au but commun, parce qu'elles n'en ont pas les moyens et qu'il serait inefficace de les leur attribuer.

Vue sous cet angle, *l'autonomie*, dont on discutera beaucoup au cours des années à venir, est moins un bien accordé par l'autorité supérieure, qu'une richesse à conserver, en faisant la preuve que la mission est remplie lorsque cette autonomie se trouve au niveau où elle est. Mais encore faut-il se méfier de cette fausse autonomie qui découle d'une attitude d'autodéfense à l'égard d'un système qui paraît contraignant. L'autonomie réelle implique l'intégration dans un tout mais rend cette intégration efficace et harmonieuse.

L'Ecole fait actuellement l'apprentissage difficile de la coordination, en partie imposée, à tort ou à raison. Ses responsabilités nouvelles et ses moyens accrus l'obligent en permanence à faire appel à la coordination pour régler ses problèmes internes et externes. Or le choix des moyens de gestion est tributaire de facteurs humains qu'il faut prendre en considération. Tout groupe social a des exigences propres qui fixent des limites ou des directions aux activités individuelles. A ce titre, la coordination, malgré ses avantages, comporte deux risques importants dont il faut limiter les effets néfastes: le risque de tuer l'initiative et le déplacement de la responsabilité vers le haut.

L'initiative est essentiellement un trait de caractère. Elle représente un potentiel d'actions très souvent mal utilisé parce que insuffisamment mis à contribution. La coordination, surtout lorsqu'elle est imposée, motive peu ou pas l'initiative.

Le remède tient dans l'information sur les raisons de la coordination et la définition de l'objectif. Dans ce cadre, l'initiative reste possible et enrichissante et peut bénéficier de débouchés insoupçonnés.

Par définition, la coordination freine également la *prise de décision*. Celle-ci devient tributaire de facteurs souvent inconnus de celui qui est prêt à assumer ses responsabilités. La responsabilité se déplace et incombe soit au système, auquel il suffit alors de se référer, soit à l'autorité chargée de la coordination bien qu'elle n'ait pas le pouvoir de décision. Là aussi le remède tient dans l'information et la définition des objectifs. Chacun peut alors assumer des responsabilités qui s'inscrivent dans un plan d'ensemble.

Cela nous conduit à l'information dont le rôle est encore méconnu ou mal réalisé. Il n'est pas possible de résoudre ce problème d'une manière globale car, à la base, il implique une attitude personnelle précise, aussi bien de celui qui reçoit

l'information que de celui qui la donne. L'Ecole est confrontée également avec ce problème qui est un aspect fondamental de sa gestion. En deux ans, des progrès ont été réalisés mais l'effort doit être poursuivi.

CONCLUSION

Je l'ai dit dans mon introduction: les lignes qui précèdent ont le seul mérite — si mérite il y a — d'être inspirées par un cas concret observé pendant deux ans et qui, dans l'ensemble, constitue une incontestable réussite.

Une multitude d'aspects ont été volontairement laissés de côté parce qu'ils ne me permettent pas, au stade actuel, de faire une synthèse même provisoire.

L'esprit qui a dicté ces réflexions n'a pas pour but de présenter au lecteur une situation imparfaite. Il est bien plutôt d'apporter, dans la mesure du possible, une contribution à une situation perfectible. L'attitude critique que j'ai adoptée — au sens où j'ai défini ce terme — se veut constructive dans une période particulièrement importante et combien enthousiasmante pour l'EPFL.

L'Ecole est et sera ce qu'en font ceux qui y œuvrent. Rien ne se résout sur la seule base d'une structure. Seul l'homme lui donne sa véritable dimension, en fait un instrument dynamique ou un carcan paralysant. Seule l'attitude vis-à-vis du problème dans son ensemble permet de le résoudre à la fois dans ses parties et son tout.

Depuis toujours l'Ecole s'est voulue un tout. Mais son développement contient en germe le risque de la dispersion et d'un nouveau cloisonnement. C'est pourquoi, la définition des objectifs globaux, avec les choix et les sacrifices que cela comporte, fait partie des tâches les plus urgentes, si l'Ecole veut garder la maîtrise de sa gestion. Chacun pourra alors agir, dans son domaine respectif, avec le maximum d'autonomie, d'efficacité et de satisfaction, dans l'esprit de l'ensemble et au bénéfice réel des jeunes qui nous confient leur formation.