

Les projets européens : coopération et élitisme ?

Christine Musselin

► **To cite this version:**

Christine Musselin. Les projets européens : coopération et élitisme ?. Sociétal, 2004, pp.105 - 107.
hal-01561244

HAL Id: hal-01561244

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01561244>

Submitted on 12 Jul 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CHRISTINE MUSSELIN *

Les projets européens : coopération ou élitisme ?

En matière d'enseignement supérieur et de recherche, deux processus sont en cours à l'échelle européenne, sous-tendus par des visions assez différentes. Le processus de Bologne a été lancé par les gouvernements pour harmoniser les études et favoriser la mobilité des étudiants. L'initiative de la Commission vise plutôt à encourager le développement de centres et de réseaux d'excellence. Ces deux politiques sont menées en parallèle, sans qu'on sache encore très bien comment elles vont s'articuler. Veut-on privilégier l'harmonisation et la coopération dans un espace relativement homogène, ou l'émergence d'établissements d'élite capables de concurrencer les grandes universités américaines ?

Depuis quelques années, deux nouveaux sigles ont fait leur apparition en Europe : d'une part l'EEES, pour Espace européen d'enseignement supérieur (en anglais EHEA, *European Higher Education Area*) et d'autre part l'EER, pour Espace européen de la recherche (en anglais ERA, *European Research Area*). Ces deux sigles ne désignent pas des espaces déjà constitués, dont l'existence ne ferait aucun doute et qui n'attendraient que d'être quali-

fiés et nommés, mais sont, pour ceux qui les utilisent, des espaces « à construire » (au mieux, en construction). D'ailleurs deux politiques européennes ont pour objectifs explicites d'encourager, de promouvoir, de faciliter la constitution de ces deux espaces.

Une première politique, généralement appelée « processus de Bologne », a pour particularité d'être intergouvernementale : elle a été initiée et elle est portée

par les ministres en charge de l'enseignement supérieur dans les différents Etats membres (mais aussi bien au-delà, puisque la dernière déclaration a été signée par quarante pays).

L'origine de cette politique est récente et l'initiative en revient à Claude Allègre, lorsqu'il était ministre de l'Education. En mai 1998, il a organisé une conférence à Paris, à l'issue de laquelle ses homologues allemand, britannique, italien et lui-même ont signé la « déclaration de la Sorbonne ». Les quatre ministres s'y engageaient à « encourager l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité » et à harmoniser progressivement les structures des études, en adoptant une organisation en deux cycles (pré-licence et post-licence). Un an plus tard, une conférence élargie à 29 pays se tenait à Bologne, et les signataires y réaffirmaient leur volonté de généraliser une structure en deux cursus, la licence et le master, mais aussi de promouvoir le système des ECTS (*European Credit Transfer System*) pour faciliter la mobilité des étudiants d'un établissement à un autre, d'un pays à un autre. Il fut alors décidé d'organiser une conférence tous les deux ans (elle eut lieu à Prague en 2001 et à Berlin en 2003), chacune s'achevant avec la signature d'une nouvelle déclaration par un nombre croissant de pays européens.

* Centre de sociologie des organisations (Sciences Po-CNRS).

Une des particularités de ce processus est qu'il dépend de la bonne volonté de chaque pays. Les déclarations n'ont pas un caractère obligatoire : elles annoncent des engagements, mais ne reposent pas sur des directives. Enfin, les ministres de l'Éducation sont toujours les moteurs du processus, mais celui-ci, à mesure qu'il s'institutionnalisait, a progressivement enrôlé (ou accueilli) d'autres acteurs comme la Commission européenne, les institutions d'enseignement supérieur, les étudiants (représentés par l'ESIB, association européenne des étudiants) et des institutions internationales comme l'UNESCO.

La seconde politique est clairement une politique communautaire, poussée par la Direction « Recherche » de la Commission européenne, sous l'impulsion du commissaire Philippe Busquin. Cette orientation est plus ancienne que le processus de Bologne : la Commission développe depuis plusieurs années des actions qui suscitent et financent la réalisation de programmes de recherche mobilisant des équipes venant d'au moins trois pays de l'Union. Elle pilote ainsi des PCRD (Programmes cadres de recherche et de développement), d'une durée de quatre ans. Nous sommes actuellement dans le sixième PCRD (2002-2006), et le septième est en cours de conception.

La politique promue par Philippe Busquin pour le PCRD en cours a marqué un tournant. Pour le dire de façon simplifiée, à la volonté d'inciter les chercheurs de différents pays européens à travailler ensemble est venue s'ajouter l'ambition pour l'Europe de rivaliser avec la recherche nord-américaine, voire de la supplanter.

*A la volonté
d'inciter les
chercheurs de
différents pays
européens
à travailler
ensemble est
venue s'ajouter
l'ambition pour
l'Europe de
rivaliser avec
la recherche
nord-américaine,
voire de la
supplanter.*

vent, pour des domaines de recherche suffisamment vastes, regrouper l'ensemble des meilleurs centres européens, structurer ou au moins influencer leurs programmes, et rendre visible une masse de compétences et de travaux souvent peu perceptibles parce que dispersés sur l'ensemble du territoire de l'Union.

DEUX POLITIQUES DÉCONNECTÉES

Le processus de Bologne et le sixième PCRD sont des opérations trop récentes pour que leurs effets puissent être évalués : quelques-uns des signataires de Bologne ont tout juste commencé à réorganiser leurs programmes d'études ; quant aux premiers réseaux d'excellence retenus par la Commission en septembre 2003, ils sont en train de se mettre en place. Il est en revanche possible, à la lecture des documents qui accompagnent ces deux politiques, d'identifier les transformations qu'elles cherchent à promouvoir et les conceptions dont elles sont porteuses.

On doit tout d'abord constater, même si ce point est moins surprenant pour un observateur français habitué à la séparation institutionnelle entre université et recherche, que la politique de recherche de la Commission et le processus de Bologne ont été élaborés en parallèle et de manière quasi-déconnectée.

Cela peut certes s'expliquer par leur différence de nature (l'une inter-gouvernementale et l'autre communautaire, l'une basée sur l'engagement volontaire et l'autre sur des outils, etc.), mais ceux auxquels elles s'adressent direc-

tement, et notamment les universitaires et les établissements d'enseignement supérieur, ne manquent pas de s'interroger sur les congruences, les convergences, les charnières possibles entre l'EEES et EER, ou de pointer leurs incompatibilités ou leurs contradictions. Il n'est donc pas étonnant que lors de la conférence de Berlin, en septembre dernier, la ques-

tion de leur articulation ait été posée et discutée.

Par ailleurs, le modèle d'enseignement supérieur et de recherche vers lequel tendent ces deux politiques est pour le moins ambigu, car deux orientations concurrentes, mais pas nécessairement exclusives l'une de l'autre, peuvent être discernées. De plus, il est difficile d'attacher clairement une orientation donnée à une politique donnée. D'où une ambivalence fondamentale sur la nature de ces deux espaces.

Une première orientation, plus présente dans le processus de Bologne que dans la politique communautaire de recherche, met en avant la nécessité de construire en Europe un espace spécifique, obéissant à ses normes propres, proposant des formes d'organisation particulières, correspondant à des standards minimum de qualité et constituant un territoire privilégié d'échanges, de coopération, de mobilité pour les universitaires et les étudiants. Cet espace pourrait alors faire doublement contrepoids à d'autres espaces (en particulier nord-américain ou asiatique) : d'une part en proposant des modalités de fonctionnement alternatives, d'autre part en produisant des connaissances au moins aussi performantes que les espaces concurrents et en fournissant une offre de formation aussi attractive.

On retrouve ici une idée qui traverse nombre de politiques européennes : la coopération entre les territoires nationaux ou régionaux et l'émulation entre eux sont les moteurs de la compétitivité de l'Europe¹. Dans ce cas, la reconnaissance internationale et le poids sur la scène mondiale passent par la capacité à présenter une offre large (d'où une forte différenciation horizontale entre établissements et des pôles de compétence répartis sur différentes régions) et des activités de recherche et d'enseignement de très haut niveau

¹ Ce que M. van der Wende (2001 : 256) résume par : « regional cooperation for better global competition ».

(des référentiels minimaux de qualité garantissent une relative équivalence entre les établissements, ou du moins une différenciation verticale resserrée).

REGROUPER LES FORCES VIVES

Toutefois, une seconde orientation est également présente. Elle met au second plan la constitution d'un espace spécifique, et donne la priorité à la compétitivité de la recherche et de l'enseignement supérieur européens. Il s'agit alors de repérer, de renforcer ou de créer sur ce territoire des pôles d'excellence susceptibles à la fois de rivaliser avec les autres pôles d'excellence existant dans le monde, mais aussi de développer avec eux des coopérations et des partenariats électifs. Le souci d'une certaine harmonisation, d'une certaine cohérence au sein de l'Union devient accessoire : il faut regrouper les forces vives, leur donner ouvertement la priorité, encourager et récompenser leurs résultats.

A terme, c'est une différenciation verticale de plus en plus marquée qui doit se profiler entre les institutions européennes d'enseignement supérieur et de recherche : certaines s'inscriraient dans une communauté universitaire mondiale dont les règles du jeu sont globales et très compétitives, tandis que d'autres insèreraient leurs activités dans un contexte purement local. Dans ce cas, il est probable

qu'un petit nombre d'établissements européens (français ou non) s'affirmeraient comme l'équivalent des grandes universités de recherche américaines et concentreraient les secteurs d'excellence.

Mais on peut aussi imaginer une structure plus réticulaire : des pôles d'excellence qui ne soient pas identifiables à un établissement, mais à un réseau

d'entités réparties sur plusieurs établissements, ce qui aboutirait à une différenciation moins verticale. Quel que soit la structure qui s'imposera, l'enjeu, dans cette seconde orientation, est avant tout de faire en sorte que l'Europe soit un des espaces territoriaux participant à la compétition globale. Et cela grâce à quelques acteurs collectifs localisés en Europe, capables de s'imposer dans un jeu mondial, et plus en prise (dans leurs relations de coopération, comme dans leur position concurrentielle) avec d'autres acteurs collectifs non-européens.

Pour conclure, il faut souligner que ces deux orientations ne sont pas complètement antinomiques. L'émergence d'un modèle européen ne signifie pas la création d'un espace isolé, fermé sur lui-même : elle vise au contraire à prouver sa

pertinence par sa capacité à participer au jeu scientifique mondial, et même à en influencer et définir les règles. Inversement, la compétitivité de certains acteurs européens dans le jeu global n'exclut pas un minimum d'harmonisation entre les pays européens. La question que pose l'avenir est donc bien plus celle de la pondération qui sera trouvée entre les deux orientations que la victoire de l'une sur l'autre.

Par ailleurs, l'équilibre vers lequel on tendra dépend certes de la volonté de l'Union européenne et des Etats membres. Mais pas seulement. Car si l'EEES et l'EER sont à construire, et même encore à « dessiner »

, ce processus devra tenir compte des acteurs déjà présents et de leurs anticipations – et notamment des centres de recherche et des établissements d'enseignement supérieur européens et de leurs politiques de partenariat. Or, il n'est pas certain que ceux qui sont d'ores et déjà activement engagés dans la compétition mondiale, qui tissent ou ont déjà tissé de longue date des coopérations extra-européennes, mais

qui entretiennent aussi souvent des relations électives entre eux au sein de l'espace européen, acceptent de se mobiliser pour la première orientation (celle d'un espace européen relativement homogène). Si ces établissements faisaient cavalier seul, mieux vaudrait alors définitivement abandonner l'idée de créer un modèle européen spécifique, car il serait alors celui des institutions qui ont renoncé, ou n'ont pas accès, à la scène internationale – bref, un modèle au rabais ! ■

*L'émergence
d'un modèle
européen
ne signifie pas
la création
d'un espace
isolé,
fermé sur
lui-même :
elle vise
au contraire
à participer
au jeu
scientifique
mondial.*

Références

- M. Kwiek (à paraître en 2004) : « The Emergent European Educational Policies under Scrutiny. The Bologna Process from a Central European Perspective » in Tomusk, V. (éd.) : *The Bologna Process – Voices from the Peripheries*, Kluwer Publishers.
- P. Ravinet (2003) : « Research Strategies to Study the Bologna Process », contribution présentée au 4^e séminaire du réseau RAPPE, Londres, Institute of Education, février.
- A. Tricoire (2003) : *Les relations entre les institutions européennes lors d'une procédure de co-décision. Les négociations du 6^e programme-cadre de Recherche et Développement*, Mémoire de DEA, Paris, Institut d'études politiques.
- M. van der Wende (2001) : « Internationalisation policies: about New Trends and Contrasting Paradigms », *Higher Education Policy*, 14, pp. 249-259.