

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FACE AU NUMÉRIQUE EN EUROPE: TRADITION, INNOVATION ET RÉSISTANCE.

Daniel Apollon

Université de Bergen

Les rapports explicites et implicites qu'entretiennent les divers acteurs du secteur de l'enseignement supérieur (ES) avec le numérique (TIC) en Europe et ailleurs, ne peuvent pas être appréhendés pleinement si on restreint l'analyse aux aspects technologiques, pédagogiques et administratifs de l'emploi des TICE dans la formation.

En effet, les politiques et pratiques dans l'ES en Europe qui touchent à la dimension numérique sous ses aspects les plus divers semblent intimement liées à une dynamique interne des institutions et organisations, dynamique qui résiste difficilement à des décryptages simplistes. D'autant plus que l'ES est décrit par diverses analyses issues des sciences sociales et politiques comme formant plutôt un conglomérat hétérogène d'organisations et de cultures déjà intrinsèquement complexes (voir l'étude du cas autrichien chez Meister-Scheytt & Scheytt, 2005), qu'un secteur homogène qu'il serait possible de décrire par un simple jeu de caractéristiques uniformément pertinentes.

Les orientations récentes dans les sciences sociales nous inviteraient, non pas à réduire, mais plutôt à embrasser cette complexité. Ainsi, les sciences de l'organisation ont délaissé les modèles mécanistes et biologiques qui exploitaient les métaphores classiques de l'organisation-machine et moderniste de l'organisation-organisme, pour se tourner vers des modèles mentaux et culturels, faisant appel à la métaphore humaniste de l'organisation-culture et postmoderne de l'organisation-collage. Ainsi, l'école néoinstitutionnaliste, parmi d'autres, s'efforce d'intégrer les représentations mentales individuelles et collectives qui soutendent les formalismes visibles des organisations (voir Olsen, 1984; March & Olsen, 1989). Les «sociologues de la troisième voie» (Giddens, Lasch & Beck, 1994), développant leur thèmes autour de la notion de modernité tardive (*late modernity*), se penchent sur les notions de projet individuel, de réindividualisation de l'individu, de recontextualisation (par exemple, des normes collectives et des pratiques technologiques), de réflexivité et de dimension du risque. En France, une nouvelle sociologie des individus fait émergence (voir entre autres Lahire, 2004 et de Singly, 2005) encourageant des perspectives moins centrées sur les structures formelles dites «institutionnelles» que sur les dispositions des «individus».

Avant d'aborder notre problème spécifique des politiques européennes en matière de TICE dans l'enseignement supérieur, il serait utile de préciser le contexte dans lequel s'inscrivent les TICE dans l'ES.

Comment passer de la «recherche sur l'enseignement supérieur» à la «recherche sur les TICE dans l'enseignement supérieur en Europe»?

La compréhension des modes d'agencement de la formation dans le *patch-work organisationnel* de l'enseignement supérieur en Europe devrait, dans cette optique, s'efforcer d'intégrer trois composantes supposées interagir constamment:

- Les composantes individuelles qui couvriraient les représentations mentales et, dans un sens plus large, culturelles des acteurs du système.

- les composantes microsystemiques qui couvriraient les constructions collectives de pratiques et stratégies au sein des microorganisations (par exemple, dans les départements d'universités ou les unités de FOAD: voir Berger, 1996, 26ff and 58ff, 70ff; Bauman, 2001, 123ff.);
- les composantes macrosystemiques couvrent les contraintes exercées sur les microsystemes par des dispositifs économiques et politiques nationaux et supranationaux. Cette dimension couvrira, ainsi, la construction et les modes de diffusion des politiques de mobilité et d'*elearning* de l'Union européenne, les espaces culturels globaux véhiculés par l'Internet et la nouvelle économie des biens immatériels.

Malheureusement, les interactions que nous présumons entre macrosystème et microcultures restent encore faiblement explorées par la recherche sur l'ES. Dans les contributions considérées comme constituant l'état de l'art de la recherche sur l'évolution de l'ES, les TIC et les TICE (voir ainsi Kogan, Neaves, Bleiklie) restent essentiellement *hors-champs*. La situation est aggravée par la carence de données comparatives non-triviales sur les modes d'adoption des TICE. Idéalement, ces données devraient couvrir la majeure partie de l'ES en Europe et seraient raisonnablement consultables, fiables et exploitables à volonté. Ce manque de données empiriques semble refléter une carence correspondante de constructions théoriques sur la dynamique et l'évolution récente du secteur de l'enseignement supérieur¹. Tight (2004), après avoir fait une revue systématique de 405 articles de recherche sur l'ES publiés en 2000, caractérise euphémiquement ces publications comme formant plus une «communauté de pratique a-théorique» qu'une véritable recherche. La situation ne semble guère avoir évolué depuis, et on peut s'imaginer que le constat de Tight risquerait d'être encore plus pessimiste si on limitait l'inventaire à la recherche sur les TIC(E) dans l'ES (nous ne faisons pas allusion aux riches publications sur des cas précis d'emploi des TIC dans l'ES, mais aux publications qui se penchent sur le *secteur* de l'ES).

Pourtant, le fait de se pencher sur la dimension européenne des TICE dans l'ES, devrait faire émerger rapidement des thèmes apparemment très disparates: la profondeur et pesanteur historique des institutions, les cultures émergentes au sein de l'ES et l'irruption de la mise en réseau (*networking*) généralisée des organisations et des individus (voir Castells, 1998), la géographie (souvent *terra incognita*) des savoirs et, en bruit de fond, la notion encore très abstraite de construction des savoirs dans les sociétés post-industrielles, et des représentations culturelles et organisationnelles des TIC.

Complexité du contexte des TICE dans l'enseignement supérieur en Europe.

La dynamique *interne* déjà complexe des organisations de l'ES s'ajoute un faisceau peu cohérent de pressions *externes* et parfois antagonistes dont il serait vain de tenter de donner une liste exhaustive. Nous nous contenterons d'évoquer les plus évidentes ci dessous.

- On devra prendre en compte l'impact capital, mais fortement discutable, des idéologies politiques de la «nouvelle gouvernance», de la gestion par objectif (MBO) et du contrôle total de la qualité (TQM). Ces *corporate ideologies* issues des grandes entreprises, ont transité par le secteur de l'administration publique. Adoptant et appliquant de manière croissante la vision et les pratiques de l'école de la *New Public Management* (NPM), et focalisant sur les *best practices*, les institutions de l'ES se sont pliées à ce nouveau paradigme

¹ sauf, peut être, les travaux récents du RESUP en France et ceux de Neaves et Kogan en Grande Bretagne

- La transformation des représentations abstraites sur les organisations et les savoirs en modèles et normes d'organisation des TICE dans l'ES et en politiques (*policies*) supra- ou internationales pose un véritable défi à la recherche.
- De nouveaux *habitus pédagogiques* sont apparus dans les pratiques des TICE chez les enseignants et apprenants. Ces *habitus* sembleraient prendre possession d'un terrain mental de plus en plus vaste, intégrant en route diverses idéologies «utiles» (par exemple, la nouvelle culture du projet pédagogique, l'accaparement du socioconstructivisme, l'idéal de la «gestion de soi») et constitueraient progressivement un *champs autonome* (tel que Pierre Bourdieu concevait ce terme).
- Les représentations culturelles globales véhiculées par Internet mêlent soumission, subversivité, domination et contrôle. Amplifiées par les discours des élites sur la «société de l'information» et sur «la société des connaissances», ces représentations présentent un visage de Janus: d'une part, elles remettent en question la légitimité des institutions de l'enseignement supérieur et des systèmes nationaux à prescrire, gérer, contrôler et valider la production des connaissances, mais, d'autre part, elles sont efficacement captées et récupérées par les mêmes institutions et par les acteurs du système dans le but maintenir leur assise traditionnelle.
- Les discours multiples ou bribes de discours sur les TICE dans l'ES font doublement et paradoxalement appel à une *vision technodéterministe* de la mondialisation (voir Brock-Utne, 2002; Currie & Tjeldvold, 2001) donnant à l'expression «nécessité technique» à la fois substance et une transcendance et à une *vision socio-techno-constructiviste*.
- Les perceptions conflictuelles de la mondialisation dans le monde de l'éducation se répercutent indirectement dans les pratiques institutionnelles et dans les politiques de l'Union européenne en matière d'éducation et de TICE. Cette tension entre utopie et déclinisme expliquerait en partie les exercices d'équilibrisme rhétorique, truffés de distinguos et de détours, que l'on rencontre fréquemment dans les textes communautaires et nationaux sur les nouvelles technologies dans le monde de l'éducation.

Les thèmes et représentations, brièvement esquissés, ci-dessus, approvisionnent abondamment les politiques et pratiques de l'ES en cadres conceptuels. Eminemment flous et malléables, ces représentations, peuvent être assemblées et interchangeables *ad libitum*, au gré des conjonctures. Constructions explicites (que l'on peut tracer dans les textes communautaires) ou implicites (qui soutendent des formulations orales et écrites très générales et faussement anodines), elles forment un nouveau *régime* qui se révèle et agit à travers un discours lui-même produit de l'assemblage et du recollage de séquences hétérogènes reconfigurables à l'infini.

En conclusion, la prise de conscience de la malléabilité, reconfigurabilité, interopérabilité, et interchangeabilité des discours sous-jacents sur (a) les systèmes de l'ES, (b) sur les TICE et (c) sur les savoirs nous apparaît être indispensable pour d'interpréter la genèse et l'évolution des politiques européenne de l'ES et les initiatives engagées en matière de TICE.

Les nouveaux «régimes de connaissances».

Aux représentations ambiantes et aux discours sous-jacents évoqués ci-dessus, s'ajoutent des pressions plus concrètes, donc plus facilement observables, qui poussent les systèmes politico-administratifs de l'ES à passer d'une perspective concentrique ancrée sur l'omnipotence de l'état-nation à une nouvelle perspective excentrique supranationale, à la fois globale et locale, qui expliquerait simultanément la *désinstitutionnalisation et la reconstitution* de l'enseignement supérieur en Europe, et justifierait le rôle majeur des TIC(E) dans ces transformations.

Des études récentes ont abordé le thème de la transformation de l'université d' «institution culturelle» en «entreprise de connaissance». Elles décrivent l'emprise croissante de ces nouveaux idéaux se cristallisant graduellement en *modes opératoires* dans les universités (cette transformation a déjà été identifiée par Bleiklie, 1996 et l'analyse approfondie par le même auteur en 2005). Bien que ne traitant pas, et c'est à regretter, du rôle spécifique des TICE et de la FOAD dans ces nouveaux dispositifs (ce qui aurait pu enrichir les perspectives des auteurs), ces travaux fournissent néanmoins d'importants instruments d'analyse qui peuvent être appliqués à notre domaine.

Ces nouveaux modes opératoires dans les universités et dans le monde de la formation des adultes impliquent les TICE, la FOAD et l' «elearning». Toute tentative de compréhension organique des TICE dans l'ES devra, dans cette optique, prendre en compte les nouveaux *régimes* nationaux et internationaux de connaissances (*knowledge regimes*) décrits succinctement par Bleiklie & Byrkjeflot, 2002. Ces nouveaux régimes expriment la vision des gouvernements nationaux et des décideurs académiques concernant les modes d'organisation et de gestion de ces nouveaux systèmes de l'*université-entreprise* et impliquent d'une manière croissante diverses perceptions et prescriptions du rôle qu'auraient à jouer les TIC(E) dans ces transformations (voir Clark, 1998; Etzkowitz & Leydesdorff 1997; Martin & Etzkowitz 2000; cités par Bleiklie, 2005; voir aussi Steensaker, 2006). Ces processus semblent liés à l'émergence d'un véritable *capitalisme académique* (Slaughter & Leslie 1997),

Surmonter les carences de la recherche.

En rétrospective, les pages précédentes ont eu pour fonction de résister à toute tentative de description simpliste des politiques européennes touchant aux nouvelles technologies dans l'enseignement supérieur. En effet, abstraction faite des études, souvent commanditées par la Commission européenne ou par d'autres organisations soumises à divers régimes d'influence, qui reprennent comme une ritournelle les formules consacrées des textes communautaires, les contributions critiques restent rares. Les nombreuses études qui prétendent analyser ou évaluer les programmes communautaires en matière d'enseignement supérieur et le rôle des TICE² et des «campus virtuels» dans ces constructions tendent à se baser sur des modèles simplistes en vogue dans les milieux d'experts. Le programme Socrates touchant à sa fin, la préparation des initiatives prévues pour 2007 qui seront rassemblées sous le sigle ILLL (Integrated Lifelong Learning) sont ainsi initiées sans apport décisif, critique et détaillé de la recherche .

De plus, certains indicateurs et constats, qui, pourtant, font le consensus de la recherche et des décideurs à divers niveaux ne sont pris en compte que très partiellement. Je me limiterai aux faits les plus évidents ci-dessous:

- L'enseignement supérieur de masse s'est révélé incapable de niveller les différences sociales en France et dans beaucoup d'autres pays européens malgré l'augmentation phénoménale et incontestable du nombre d'étudiants ces quatre dernières décennies. Cécile Deer estime récemment dans une analyse quantitative et comparative des systèmes britanniques et français (Deer, 2005) que si une expansion de l'ES a véritablement eu lieu, celle-ci a manqué de produire l'effet démocratisant que nous espérons. En effet, les bénéficiaires quasi-exclusifs de cette expansion ont été avant tout les classes moyennes, alors que les catégories socioculturelles traditionnellement défavorisées sont restées,

² Ceci concerne non seulement les programmes Socrates et Leonardo à travers les actions et initiatives engagées: eLearning, Erasmus, Minerva (qui a succédé au programme ODL) mais les diverses déclinaisons eEurope (eContent etc.), ainsi que IST, Transeuropean Networks.

comme avant, largement en marge de ce processus (voir Attali, 1998 et Merle, 2000 et 2002 qui caractérise cet état de fait par le terme «démocratisation ségrégante»).

- Les progrès faits depuis 2000 pour recruter la population adulte dans des dispositions de formation continue (10% des adultes entre 25 et 64 ans) restent minces. Ces chiffres cachent aussi des différences dramatiques entre états-membres de l'UE.
- Le nombre de diplômés stagne par rapport aux objectifs de Lisbonne et à ceux fixé par Conseil de l'éducation en 2003. 20% des Européens de 35 à 39 ans sont diplômés de l'ES. Cependant, ce taux n'est que de 12.5% pour la tranche d'âge de 55 à 59 ans.
- On constate l'absence quasi-totale d'offre ciblée sur les populations issue de l'immigration en Europe chez lesquelles les taux de recrutement dans l'ES restent catastrophiquement bas.
- Le recrutement dans l'ES dépend d'un taux élevé de réussite dans l'enseignement secondaire. Hors, uniquement 77% des adultes entre 18 et 24 ans terminent leurs études secondaires. Nous sommes encore très loin de l'objectif de l'UE (85%).
- La faible mobilité physique des étudiants en Europe reste un secret bien gardé: elle qui tourne toujours autour de 10% comme au XVIIIème siècle (voir Neave 2002, 11 cité par Amaral, 2003). La situation est aggravée par les réponses très inégales des états-membres au programme Erasmus (par exemple le sort fait aux bourses Erasmus en France).
- L'absence totale de mobilité des *enseignants* de niveau universitaire (par opposition aux *chercheurs* dont la mobilité progresse) n'est pas perçue comme un déficit majeur pour les systèmes de l'ES.
- Les obstacles linguistiques majeurs, auxquels l'adoption de l'anglais comme *lingua franca*, n'apporte pas de solution immédiate, hormis pour les élites déjà fortement internationalisées.
- L'ampleur résistances culturelles et idéologiques à l'idée de mobilité et de partage des connaissances dans l'ES restent sous-estimées.
- Les deux espaces constitutifs de l'enseignement supérieur européen, l'espace européens de la recherche (qui déborde largement de l'ES), fortement subventionnés par l'UE, et celui de la formation postsecondaire, évoluent côte à côte suivant deux logiques distinctes.
- Les obstacles pratiques et légaux à l'accès généralisé aux contenus publics sont en très progrès et dans certains cas en recul. L'extension des droits sur la propriété intellectuelle, le double ou triple paiement fréquemment exigé des contribuables pour consulter des sources audiovisuelles ou textuelles, le niveau dérisoire des investissements dans la traduction contribuent à maintenir ou même dans certain cas à ériger des barrières pour l'ES.

Le rôle des TICE dans ce contexte reste encore très mal cerné, d'autant plus, que les initiatives de la Commission Européenne, dès la présidence de Jacques Delors, ont mis en avant le rôle potentiellement novateur des «nouvelles technologies» dans le renouveau de l'enseignement supérieur en Europe. Dans les pages suivantes, je proposerai un parcours critique de ces politiques ou *policies* européennes.

Les *policies* de l'éducation de l'Union Européenne en conflit larvé avec les *politiques* des états.

L'union européenne, du point de vue légal, ne possède pas de pouvoirs légaux directs lui permettant mettre en oeuvre une politique de l'enseignement supérieur en Europe et de prescrire des mesures aux états ou institutions. Ainsi, la Commission Européenne n'est pas strictement habilitée à émettre des directives touchant, par exemple, aux conditions d'admission et de reconnaissance des diplômes, ou à établir des standards commun pour les

étudiants, ou encore moins d'exiger des états ou universités qu'ils ou elles assument une norme minimale de couverture informatique pour les étudiants. Alors qu'elle peut interdire un additif dans les aliments ou modifier les conditions d'accès aux eaux territoriales de l'UE pour des navires étrangers, l'UE ne possède pas d'appareil prescriptif se substituant aux états-nation et aux institutions.

On pourrait conclure hâtivement que l'UE est donc fondamentalement impuissante en matière d'ES et de TICE. Ce n'est pas le cas, car depuis longue date, elle a réussi à formuler et à mettre en oeuvre des objectifs touchant directement à l'ES et implémenté tout un arsenal de mesures et initiatives qui contournent avec plus ou moins d'efficacité ces obstacles légaux. Elle a opté pour une stratégie exploitant pleinement l'outil d'encouragement budgétaire, ambitionnant de «mettre en réseau» (*networking*) les individus et institutions, dans l'espoir d'induire des changements durables dans l'ES. Loin d'être prescriptives ces initiatives ont eu pour but de modifier graduellement la donne et d'influencer les systèmes nationaux par le biais des acteurs de la base (universités, chercheurs, enseignants, étudiants), stratégie qui a indiscutablement porté quelques fruits, mais a aussi démontré ses limites.

Hormis un modeste corpus de textes communautaires, qui restent très vagues, et des initiatives et actions mentionnées plus haut, qui adressent certains besoins de l'enseignement supérieur (voir par exemple les objectifs de Lisbonne, constamment invoqués par la Commission européenne), il reste difficile de cerner en détail une politique européenne clairement articulée et ciblée sur les TICE dans l'enseignement supérieur. Apparemment, les diverses Commissions Européennes ont, depuis 1985, opté pour des formes d'action et d'influence plus indirectes, que ne rassemblerons sous le terme anglais de *policies*. Ces *policies*, qui ne sont essentiellement que des encouragements à développer de bonnes pratiques (mais sans vraiment savoir lesquelles), sont énoncées sous divers modes idéologiques. Ainsi, le discours communautaire oscille entre les thèmes de la citoyenneté participative (*citizen empowerment*, éducation pour tous, «accessibilité», aspects transversaux, égalité des sexes, émancipation par les TIC etc.), et ceux de la transcendance du marché («employabilité», compétitivité, industrie des connaissances, menace contre l'Europe). On agite prudemment divers spectres, dont celui du déclin possible de l'ES en Europe, avant de proclamer le rôle salvateur des TICE. D'où l'insistance sur le *ranking* prétendu désolant des universités de l'Europe continentale dans les «études» comparatives internationales, sur la persistance des structures archaïques (mais sans critiquer ouvertement les politiques nationales des états membres), sur les forts taux d'échec et de *drop-out*, sur le manque de débouchés dans le secteur privé, et sur le chômage des diplômés de l'ES.

Une lecture attentive des textes communautaires révèle que la Commission européenne perçoit avant tout l'ES comme un «facteur économique dans la compétition qui a lieu dans le cadre d'un libre-marché, en accord avec les objectifs définis par les traités fondamentaux visant à établir un marché commun économique. Mais, bien que ces traités ne font pas référence à la formation comme un domaine politique spécifique, des interprétations ultérieures ont souligné l'importance d'une force de travail compétente possédant une formation supérieure pour assurer le fonctionnement du marché commun. L'idée néolibérale impliquant l'élimination des obstacles au mouvement des capitaux, des biens, des services et des individus a ainsi «débordé» sur le secteur de l'enseignement supérieur» (de Wit, 2005, 7, notre traduction).³

³ "Pour réaliser cet objectif ambitieux, les chefs d'Etat ou de gouvernement ont souligné la nécessité d'assurer "non seulement une transformation radicale de l'économie européenne, mais aussi un programme ambitieux en vue de moderniser les systèmes de sécurité sociale et d'éducation". En 2002, ils sont allés plus loin encore en précisant que les systèmes d'éducation et de formation européens devaient devenir une référence de qualité au niveau mondial d'ici à 2010." (LA CONTRIBUTION DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION A LA STRATEGIE DE LISBONNE http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_fr.html, Commission Européenne, 19-10-2005)

Ainsi, De Wit, 2003 a montré que, dès 1983, la Cour européenne de justice a donné la permission de formuler une politique de la formation professionnelle en stipulant que toutes les mesures prises concernant l'enseignement supérieur étaient nécessaires pour atteindre les buts du Traité de Rome. A partir de 1983, le climat établi depuis longue date par les initiatives du Conseil de l'Europe inspira les premières mesures qui favorisèrent les échanges, rencontres de chercheurs, enseignants et étudiants et firent converger les idéaux de formation professionnelle précurseurs des programmes de formation tout au long de la vie, déjà défendus, entre autre, par Jacques Delors en France, et Antonio Ruberti en Italie. Cependant, les programmes et initiatives engagés entre 1983 et 1992 ne reposaient encore que sur le frêle assentiment de la Cour européenne de justice et pouvaient être annulés. C'est pourquoi, ces quasi-politiques furent consolidées en les intégrant au Traité de Maastricht en 1992. Elles restèrent toutefois limitées à certains objectifs, les états membres gardant leurs prérogatives (de Wit, *ibid*). Ce furent précisément ces limitations qui stimulèrent une nouvelle stratégie de contournement productif des politiques nationales des états membres par l'UE, en introduisant des *objectifs* et des *policies* sous formes de programmes et initiatives dûment financés, supposés influencer durablement sur le secteur de la formation en général, et sur l'enseignement supérieur en particulier.

Ainsi les mesures qui débutèrent en 1995 et s'achèveront en 2006 constituent la seconde phase de l'élaboration d'une politique européenne de éducation, ayant pour but d'exploiter la dimension virtuelle des TIC afin d'impulser une réforme de l'enseignement supérieur par le bas. Pratiquant un double discours ces politiques s'appuient, d'une part, sur des idéaux de modernisation sociale (d'où les thèmes du *citizen empowerment*), invoquant au passage l'utilité d'une pédagogie centrée sur les besoins de l'apprenant, et, d'autre part, sur l'axiome de la suprémacie du marché dont découle un impératif de compétitivité nécessitant une adhésion à peine dissimulée au modèle de l'université-entreprise.

Ce discours a simultanément l'avantage et le désavantage de refléter et d'intégrer un riche spectre de visions antagonistes qui occupent l'avant-scène des sociétés européennes et d'opérer des compromis nécessaires entre les divers courants en conflit au sein de la Commission européenne, et, facteur peut être plus important à partir de 2006-2007, entre la Commission européenne, le Parlement Européen, et le Conseil des Ministres (de l'Education) Européens.

Les méthodes pour atteindre les objectifs de l'UE pour l'enseignement supérieur

Mais, comment pratiquer de facto ces *policies* de l'ES, sans entrer en conflit avec l'impossibilité fondamentale de légiférer sur ce sujet? Comment devenir compatible avec les politiques des états qui considèrent l'enseignement supérieur comme étant un domaine stratégique dont le contrôle doit rester sous la tutelle des gouvernements?

La mise en avant des *policies* de l'UE se fait, non par des directives ou des prescriptions, mais par le biais de structures et discours de relais qui, en impliquant les acteurs du terrain, permettront, espère-t-on, de modifier la perception du secteur de la formation par leurs utilisateurs. Graduellement, on espère stimuler l'apparition d'une vision commune partant du bas (étudiants, enseignants-chercheurs, décideurs institutionnels et régionaux) et se déplaçant vers le haut (gouvernements et acteurs nationaux). En fin de parcours, l'UE escompte parvenir à amenuiser les multiples résistances au sein des institutions et favoriser chez les acteurs du système en Europe l'émergence d'un consensus qui permettrait à l'UE de passer du stade des *policies* à une véritable politique ou législation. Alternativement, en favorisant l'autonomisation croissante des chercheurs et des acteurs de l'ES, elle atteindrait ses buts en associant les diverses composantes de l'ES à ces *policies*.

La méthode douce choisie par la Commission Européenne a pour but d'initier «*au travers du partage d'expériences et de bonnes pratiques, d'actions visant la réalisation des objectifs communs, cette coopération a pour but de permettre à chacun de tirer bénéfice d'actions menées avec succès ailleurs*». L'emploi de la «*méthode ouverte de coordination*», cependant, n'empêche pas l'introduction discrète d'une dimension prescriptive exploitant les objectifs de Lisbonne pour s'arroger le droit de rappeler qu' «*il appartient à chaque pays de mettre en œuvre les changements nécessaires en fonction de son contexte et de ses traditions propres, en s'appuyant sur la coopération entre Etats membres au niveau européen*»⁴

Mais quelque soient les ambitions de la Commission européenne après Lisbonne, il subsiste encore une limite très nette entre les domaines réservés aux états et ceux accessibles aux pouvoirs communautaires. Comme l'a noté Teichler (1998, 88–89, notre traduction) «le conflit entre les efforts, d'une part, de la Commission européenne pour étendre constamment son rayon d'action, et, d'autre part des gouvernements nationaux pour exclure la Commission européenne du cœur [des politiques] de l'enseignement supérieur, a impulsé une *policy* européenne ayant pour but de renforcer les processus d'internationalisation par la base».

Ce constat de Teichler, qui, sept ans plus tard, nous semble toujours valide, peut être mis en relation directe avec le doute émis par Field (1998) sur l'efficacité des stratégies de contournement des gouvernements nationaux par l'UE. Selon Field (op. cit., notre traduction) «la mondialisation serait peut-être un meilleur facteur de changement dans l'éducation que les programmes de l'UE, même s'ils sont 'radicaux et ambitieux'». L'irruption, en bien et en mal de la comparaison internationale dans l'évaluation et la formation des politiques de l'ES, dans la pénétration des TICE dans les cursus universitaires en Europe, ne fait que renforcer ce scepticisme.

L'UE restant fondamentalement une organisation ancrée sur la régulation (Olsen, 1996, 264) elle ne peut exercer ses pouvoirs en légiférant directement. Ne pouvant appliquer son activité régulatoire à l'enseignement supérieur, elle a donc été poussée à opter pour des stratégies alternatives faisant appel à diverses idéologies de l'innovation.

Nous avons formulé et reproduit ci-dessus quelques points de vue critiques sur le bien fondé politique des initiatives non-régulatrices, émis des doutes sur l'efficacité sur le terrain de l'approche communautaire en matière d'innovation dans l'ES, et soulevé le problème de la crédibilité du discours «alternatif» et ad-hoc (adopté depuis par les gouvernements) des acteurs communautaires sur le pouvoir novateur des TICE dans l'ES.

Pour compliquer les choses, comme nous allons le voir plus bas, le processus de Bologne initié par la déclaration de la Sorbonne en 1998, peut être interprété comme une contre-politique des états-nations visant à limiter efficacement et durablement les velléités de la Commission européenne concernant l'enseignement supérieur.

Le processus de Bologne: un retour néofonctionnaliste sur l'état-nation

Quel rôle joue le processus de Bologne que les gouvernements et décideurs académiques invoquent systématiquement pour justifier des «réformes de qualité» à divers niveaux?

Il est important de constater que le processus de Bologne n'est pas une initiative de l'UE. Bien au contraire, il constituerait, selon Amaral et Magalhães (2004, contre Froment, 2003), essentiellement un projet «néofonctionnaliste intergouvernemental» et néorégionaliste et légaliste sans rapport direct avec le terrain comportant des dangers réels. Le processus de Bologne, affirment ces mêmes auteurs, conduirait à «une commercialisation de

⁴ http://europa.eu.int/comm/education/policies/pol/policy_fr.html#coord

l'enseignement supérieur en Europe, et à l'apparition de systèmes rigides de certification et d'une bureaucratie centralisée qui tuerait innovation et créativité».

Le processus de Bologne est aussi stigmatisé par Neave (2002, 11) et accusé de vouloir reproduire une structure décodable dans l'ensemble des pays occidentaux, d'occulter les forces qui agissent sur l'ES, de ne pas être un véritablement un traité mais une structure hybrique au statut légal et démocratique très discutable, de s'appuyer fortement sur la notion de comparabilité entre institutions, de n'avoir aucune vision des conséquences de l'introduction de ces systèmes, d'avoir exclu les véritables acteurs de l'ES du processus décisionnel les réduisant essentiellement à un rôle décoratif, et d'introduire une dynamique distincte de celle de l'UE impliquant une structure plénipotentiaire en marge des acteurs et utilisateurs du système.

Nous ajouterons à la longue liste de Neave, le manque total de politique de la mobilité des enseignants universitaires assorti d'une absence de coordination des mesures proposée avec les programmes de mobilité des chercheurs en Europe, l'antagonisme à peine voilé avec les objectifs de l'UE, l'ignorance totale de la mobilité informelle dans l'ES, la neutralisation de la diversité des filières perçue comme inefficace, la clientélisation de l'EUA (Association des universités européennes) et d'autres associations (telles que l'ESIB) dans ce processus, ainsi que le financement très inégal par les états signataires.

Ce n'est donc pas une surprise si les TICE et la formation ouverte et flexible qui constitue le «cheval de Troie» de l'UE pour réformer l'ES, en faisant référence à la stratégie de contournement décrite plus haut, brille par son absence dans le processus de Bologne. Neave (2003) enjoint ses lecteurs d'interpréter le processus de Bologne du point de vue du «soi – disant déficit démocratique des institutions de l'Euroland». Pour de Wit (2005, 8), Bologne, opérant sur des bases strictement intergouvernementales un doublage des objectifs de l'UE, symboliserait l'échec de l'UE à établir un cadre de référence commun pour la reconnaissance des diplômes dans l'Union.

De son côté la Commission européenne se contente de mentionner pieusement le processus de Bologne dans ses documents, en espérant, le récupérer dans un avenir lointain, ou mieux encore, le laisser mourir de mort naturelle. *«Les universités européennes n'ont pas récemment fait l'objet, comme telles, d'une réflexion et d'un débat au niveau de l'Union européenne. La Commission souhaite apporter une contribution sur ce plan...la mise en oeuvre du Programme de travail détaillé sur les objectifs des systèmes d'éducation et de formation, et les travaux en vue de renforcer la convergence des systèmes d'enseignement supérieur, dans le cadre du processus de Bologne, et des systèmes de formation professionnelle, dans le cadre de la Déclaration de Copenhague»*⁵ Ménageant sommet et base, le Commissaire européen à l'éducation déclara au sommet de Bergen en mai 2005 que l'ES « a besoin contrebalancer autonomie, responsabilité et autogestion avec le pilotage stratégique des gouvernements.»

Nous constaterons l'absence symptomatique de dimension d'enseignement ouvert et à distance (FOAD) dans la vision des acteurs du processus de Bologne pour un espace européen de l'ES et une omission elle aussi quasi-totale d'exploitation des TICE pour la mise en oeuvre d'une mobilité estudiantine européenne.

Le dur passage du national au supranational: réticence et résistance de l'état-nation à relâcher son emprise sur l'ES

Nous avons déjà souligné que les gouvernements des états-nation sont très réticents à céder les rênes des politiques de l'éducation de l'état-nation à l'Europe supranationale. Cette

⁵ http://europa.eu.int/eur-lex/fr/com/cnc/2003/com2003_0058fr01.pdf

réticente nous apparaît parfaitement compréhensible et ne doit pas être uniquement interprétée comme une crispation sur les prérogatives du pouvoir. Si on suit la théorie de Stein Rokkan (voir Rokkan, 1992), les *état-nation* se seraient constitués graduellement en Europe par le biais de divers *phases de consolidations*. Débutant avec une longue et douloureuse consolidation territoriale (qui ne s'est pas stabilisée avant la fin de la dernière guerre mondiale), ce processus aurait par passé par des phases de consolidation juridique, religieuse et finalement au siècle dernier, par une phase de consolidation culturelle et linguistique. Les systèmes éducatifs, écoles et universités auraient ainsi joué un rôle primordial dans l'aboutissement de cette dernière phase. Le mérite de Rokkan a été d'offrir une compréhension intégrée et systématique des processus de différenciation, délimitation, rejet et d'intégration, d'adhésion et de normalisation (voir aussi Olsen 1996).

La tension entre centre et périphérie, entre élargissement de l'espace d'intégration et réassertion constante des particularismes, idiosyncrasies institutionnelles et nationalismes est aussi au coeur de la dynamique politique et mentale des systèmes éducatifs en Europe (voir Fola, Kuhnle & Urwin). L'état-nation a été progressivement internalisé dans les constructions mentales et culturelles des Européens. Ce qui n'empêche pas que diverses formes de résistances aux «centres», que des identités périphériques (le terme n'est pas négatif chez Rokkan) et aussi, que l'adhésion croissante à des normes universelles ou globales cohabitent depuis plusieurs générations. Dans cette construction dynamique, le rôle de l'école, des universités et de la science a été capital pour parachever cette consolidation. La France d'aujourd'hui, tout comme la Norvège ou la Grèce ou n'importe quel autre pays européen, sont autant le produit de leurs écoles et de leurs universités que de leurs armées et de leurs tribunaux.

Par extension, pour mieux comprendre les champs de force qui s'exercent sur l'enseignement supérieur dans laquelle viennent s'insérer les TICES, on doit faire appel à cette macrovision de la constitution des systèmes éducatifs. Sinon, on risquerait de succomber à une certaine myopie analytique, en ne voyant par exemple que la dynamique opposant les institutions aux état, ou les enseignants aux étudiants, ou pire encore en réduisant cette complexité inhérente par le biais d'un techno-déterminisme global tendu vers des futurs possibles.

Les TICE dans l'enseignement supérieur européen: diversités et convergences sur fond historique.

Le bref survol de la théorie de la consolidation de l'état-nation en Europe (dynamique concentrique), et notre parcours plus détaillé de la dynamique de supranationalisation (dynamique extrocentrique) plus haut forment une toile de fond, qui permettra de mieux comprendre la diversité des modèles d'adoption et d'intégration des TICE dans l'enseignement supérieur en Europe.

L'étude de données comparatives sur les TICE dans l'enseignement supérieur en Europe, devra ainsi, prendre en compte le contexte historique et géoculturel qui divise l'Europe en «zones» géographiques et socioculturelles. Nous proposons comme alternative à une perspective technocentrique, une perspective qui privilège les tensions entre centres et périphéries (noter l'emploi du pluriel) dans les nouveaux «régimes de connaissances» qui agissent sur le secteur de l'ES. C'est pourquoi, au lieu de concevoir le devenir des TICE dans l'ES comme une simple affaire de résistance ou, au contraire, d'adhésion à un phénomène monolithique, nous proposons une grille d'interprétation plus multipolaire qui interpréterait les tensions existantes entre politiques européennes et politiques nationales, entre stratégies institutionnelles et pressions des innovateurs de base dans les universités, entre utilisateurs du système (étudiants) et décideurs académiques.

Ces diverses tensions semblent s'articuler autour de quatre approches en partie compatibles en partie antagonistes qui se retrouvent à tous les niveaux de pratique des TICE dans l'ES:

1. Une approche des TICE et FOAD centrée sur perception institutionnelle ou gouvernementale du nouveau «régime des connaissances» qui met en priorité les idéaux de «réforme de qualité» et conçoit la dyade TICE-FOAD comme formant une simple composante, parfois essentielle, parfois secondaire, d'une construction plus générale, privilégiant une vision essentiellement utilitariste des TICE et des modèles pédagogiques.
2. Une approche centrée sur la réponse aux attentes fictives ou réelles du marché impulsée par des «innovateurs» ou des acteurs en partie externes du système de l'ES. Cette approche peut être déclinée sous deux versions antagonistes ou combinable à volonté:
 - a. une version «social-démocrate» qui viserait à optimiser l'employabilité des apprenants et à contrecarrer les manques de débouchés de filière traditionnelles. On la retrouve sous sa forme la plus pure le plus souvent en périphérie de l'*academia* ou dans des institutions de formation continue;
 - b. une version «mercantile», qui viserait à exploiter efficacement et profitablement une demande identifiée. C'est, par exemple, le cas des nombreux Master internationaux à distance qui semblent proliférer dans les universités en Europe.
3. Une approche pragmatique, souvent issue de la base (enseignants-chercheurs, tuteurs, étudiants) centrée sur la réponse à la pression provenant des apprenants et privilégiant les approches socioconstructivistes et les idéologies participatoires de la société civile.
4. Une approche alternative, fortement critique envers le contrôle exercé par les gouvernements et les institutions académiques sur les systèmes de l'ES, qui milite à divers degrés pour un *nouveau régime des connaissances*. Cette approche, centrée sur l'Internet (le mot TICE étant perçu comme un obscur barbarisme) favorise le partage des connaissances et des données, la publication ouverte, le logiciel Open Source et la fusion entre «style de vie» et apprentissage. Opposés ouvertement ou tacitement aux systèmes rigidement codifiés de revue par les pairs et de «connaissances canoniques», de nombreux internautes de l'enseignement supérieur, étudiants et enseignants, introduisent des nouvelles pratiques analogues et informelles en périphérie des centres traditionnels mais constituent simultanément les *hot spots* d'un nouvel espace multipolaire. Il en résulte une mise en réseau croissante des nouveaux acteurs des systèmes de l'ES, en marge des réseaux institutionnels. Ces nouveaux réseaux minent efficacement la légitimité des réseaux institutionnels établis en Europe (Groupes de Coimbra, d'Utrecht, Metropolis), et marginalisent les politiques de mobilité physique ou viruelles décidées «en-haut» en introduisant une alternative décentralisée «par le bas» qui favoriserait les opérateurs et les utilisateurs aux dépens des décideurs traditionnels. Le fait que ces réseaux soient éphémères et limités à une pratiques ad-hoc serait plus un avantage qu'un désavantage, leur court cycle de vie leur permettant de se reconstituer en permanence.

Bibliographie

- ALBERO, Brigitte, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, 2003: Lavoisier
- ALBERO, Brigitte, Techniques, technologies et dispositifs: la question des instruments. In: Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer. Coordonné par Emmanuelle ANNOOT et Marie-Françoise FAVE-BONNET, Collection « Savoir et Formation », Paris 2004: L'Harmattan
- AMARAL, Alberto & MAGALHÃES, António, *Epidemiology and the Bologna Saga*, 3 CIPES, University of Porto, Portugal, 1-22 Higher Education 00: 1–22, 2004.
- AMARAL, Alberto, MAGALHÃES, António & SANTIAGO, R. A., 2003, "The Rise of Academic Managerialism in Portugal", in Amaral, A., Meek, V.L. and Larsen, I.M. (eds), *The Higher Education Managerial Revolution*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 131-153..
- APOLLON, Daniel, Politiques européennes sur et l'idée de l'autonomie de l'apprenant, préface in Albero, 2003, pp.13-20
- APOLLON, Daniel, The institutional setting for cultural and linguistic interaction in European ODL. The case of European universities, in Sánchez-Mesa Martinez, Apollon et. al. (Éds.), Granada, 1997.
- ATTALI, Jacques, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Rapport de la Commission Jacques Attali*, Paris, 1998: Stock.
- BAUMAN, Zygmunt, *The individualized Society*, Cambridge, 2001: Polity
- BECK, Ulrich Beck, *Risk Society, Towards a New Modernity*. Trans. from the German by Mark Ritter, and with an Introduction by Scott Lash and Brian Wynne. London: Sage Publications, 1992 [originally publ. 1986].
- BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony & LASH, Scott, *Reflexive Modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*, Stanford, CA: Stanford University Press, 1994.
- BERGER, Peter A., *Individualisierung, Statusunsicherheit und Erfahrungsvielfalt*, Opladen 1996: Westdeutscher Verlag
- BLEIKLIE, Ivar, *Organizing higher education in a knowledge society*, Higher Education, Vol. 49, 2005, pp. 31–59.
- BLEIKLIE, Ivar, "Universitetet—fra kulturinstitusjon til kunnskaps-bedrift? [The University—From Cultural Institution to Knowledge Industry]", in, I. BLEIKLIE, ed. *Kunnskap og makt. Norsk høyere utdanning i endring [Knowledge and Power. Changes in Norwegian Higher Education]*. Oslo: Tano Aschehoug, 1996, pp. 23–49.
- BROCK-UTNE, Birgit, The Global Forces Affecting the Education Sector Today—The Universities in Europe as an Example, Higher Education in Europe, Vol. XXVII, No. 3, 2002, 283-299
- CASTELLS, Manuel, *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture* Vol. 1, Oxford, 1996:Blackwell Publishers.
- CASTELLS, Manuel, *End of Millennium. The Information Age: Economy, Society and Culture* Vol. 3, Oxford, 1998:Blackwell Publishers.
- CURRIE, J., and TJELDVOLL, A., *Globalization and European Universities*. Report No. 2. Oslo:University of Oslo, Institute for Educational Research, 2001.
- DEER, Cécile, Higher Education Access and Expansion: the French Experience, Oxford University Higher Education Quarterly, 0951–5224 Volume 59, No. 3, July 2005, pp. 230–241
- de WIT, Kurt, The Consequences of European Integration for Higher Education, Higher Education Policy, 2003, 16, (161–178).
- FIELD, John, *European Dimensions: Education, Training and the European Union*. Higher Education Policy Series 39. London and Bristol, PA, 1998: Jessica Kingsley Publishers.
- FLORA, Pete, KUHNLE, Stein, UNWIN, Derek *State Formation, Nation-Building, and Mass Politics in Europe The Theory of Stein Rokkan*, [Based on his Collected Works], Oxford, 1999:Oxford University Press.
- FROMENT, Éric, The European Higher Education Area: A New Framework for the Development of Higher Education, Higher Education in Europe, Vol. XXVIII, No. 1, April 2003, 27-31.

- LAHIRE, Bernard, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Éditions la Découverte, Coll. « Laboratoire des sciences sociales », 2004, 780 p.
- MARCH, J.G. & OLSEN, J.P., *Rediscovering Institutions*. New York: Free Press 1989.
- MERLE, P., *Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve*, Population, 1, INED, 2000.
- MERLE, P., *La démocratisation de l'enseignement*, Repères, n. 345. Paris, 2002: La Découverte.
- NEAVE, G. 'Anything Goes: Or, How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates – an Inspiring Number of Contradictions', *Boletim da Universidade do Porto* 10.35, 2002, pp. 9–18.
- OLSEN, J.P. (1996) 'Europeanization and Nation-State Dynamics', in S. GUSTAVSSON and L. LEWIN (eds.) *The Future of the Nation State: Essays on Cultural Pluralism and Political Integration*, London: Routledge, pp. 245–285.
- OLSEN, Johan P., MARCH, James G.: The new institutionalism: Organizational factors in political life.. In: *American Political Science Review*, 1984, pp. 734-749
- POIREL, Christophe, La «Société de l'information» sous le regard du Conseil de l'Europe, in Mathien, 2005, pp. 91-96.
- PERRIAULT, Jacques, Espaces publics d'accès au numérique et développement local, in Mathien, 2005, pp. 224-230.
- PRADIÉ, Christian, Société de l'information ou industries de la culture? Logiques financières et concentration dans le multimédia, in Mathien, 2005 pp. 191-200
- SÁNCHEZ-MESA MARTÍNEZ, D., APOLLON, D. & VAN DEN BRANDEN, J. (Eds.), *Crosscultural and linguistic perspectives on European open and distance learning*, Transcult I, Granada, 1997.
- STENSAKER, Bjørn, Governmental policy, organisational ideals and institutional adaptation in Norwegian higher education, *Studies in Higher Education* Vol. 31, No. 1, February 2006, pp. 43–56.
- ROKKAN, Stein and URWIN, Derek (eds.), *The Politics of Territorial Identity: Studies in European Regionalism*. London: Sage, 1982.
- SCIENTER, Politiques de soutien à l'ODL en Europe, ODL Policy Seminar Project, Bologna, 1997.
- De SINGLY, François, *Le soi dénudé. Essai sur l'individualisme contemporain*, in Collectif, *Un corps pour soi*, Paris, 2005:PUF.
- SLAUGHTER, S. & LESLIE, L., *Academic Capitalism: Politics, Policies and The Entrepreneurial University*. Baltimore, 1997:Johns Hopkins University Press.
- TEICHLER, Ulrich, 'The Role of the European Union in the Internationalization of Higher Education', in P. Scott (ed.), *The Globalization of Higher Education*, Buckingham, 1998:Open University Press, pp. 88–99.
- TEICHLER, U. & MAIWORN, F., *The Erasmus Experience: Major Findings of the Erasmus Evaluation Research Project*, Luxembourg, 1997: Office for Official Publications of the European Communities.
- TIGHT, Malcolm, Research into higher education: an a-theoretical community of practice? *Higher Education Research & Development*, Vol. 23, No. 4, November 2004
- Education et formation tout au long de la vie et compétences clés pour tous: des contributions essentielles à la prospérité et à la cohésion sociale*, Bruxelles, Commission Européen, DG Education, 10 Novembre 2005 (URL=<http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/1405&format=HTML&aged=0&language=FR> [consulté 2 décembre 2005]).