

LES ACTES

**COLLOQUE ANNUEL
DE LA CONFÉRENCE DES PRÉSIDENTS D'UNIVERSITÉ**

BRUXELLES LES 2-3-4 AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS EUROPÉENNES : NOUVELLES FRONTIÈRES, NOUVELLES PERSPECTIVES



Introduction

Consacré à la place et au rôle des Universités françaises en Europe, aussi bien qu'à l'impact de l'Europe sur le développement de nos universités, le colloque organisé à Bruxelles en avril 2008 constitue désormais une référence pour la communauté universitaire européenne. Essentiellement prospectif, ce colloque a permis d'élaborer les 10 propositions de la CPU en faveur du développement de l'Espace européen de l'enseignement supérieur de la recherche et de la place des universités françaises en Europe, à l'heure où celles-ci vivent de profonds changements. La Conférence des Présidents d'Université se félicite de la qualité des interventions et des nombreux échanges qui ont contribué au vif succès de ce colloque auprès de l'ensemble des participants et des partenaires : ces actes en constituent durablement la preuve.

MERCREDI 2 AVRIL 2008

PAGE 4 • OUVERTURE OFFICIELLE DU COLLOQUE

JEUDI 3 AVRIL 2008

PAGE 13 • TABLE RONDE 1

La mobilité universitaire

Président : **Olivier AUDÉOUD**,
Président de la commission des relations internationales et européennes de la CPU et Président de l'Université Nanterre-Paris 10

PAGE 32 • ATELIER 1

Les modes de financement de la recherche

Président : **Lionel COLLET**,
Président de l'Université Lyon 1 Claude Bernard

PAGE 46 • ATELIER 2

Évaluation et assurance qualité

Président : **Éric MARTIN**,
Président de l'Université Bretagne-Sud

PAGE 59 • ATELIER 3

L'université et la compétitivité des territoires : recherche, formation et développement économique et social en Europe

Président : **Farid OUABDESSELAM**,
Président de l'Université Grenoble 1-Joseph



Conférence
des présidents
d'université

PAGE 71 • ATELIER 4

L'université française actrice du positionnement international de l'Europe

Président : **Serge SVIZZERO**,
Président de l'Université de la Réunion

PAGE 81 • ATELIER 5

L'autonomie dans les systèmes universitaires européens

Président : **Florence BENOÎT-ROHMER**,
Présidente de l'Université Strasbourg 3
Robert Schuman

PAGE 100 • ATELIER 6

Élargir l'accès à l'université

Président : **Camille GALAP**,
Président de l'Université du Havre

PAGE 111 • ATELIER 7

Les enseignants en Europe

Président : **Simone BONNAFOUS**,
Présidente de l'Université Paris 12-Val de Marne

PAGE 122 • ATELIER 8

L'évolution des formations universitaires en Europe

Président : **Patrick CHEZEAUD**,
Président de l'Université Grenoble 3 Stendhal

VENDREDI 3 AVRIL 2008

PAGE 135 • TABLE RONDE 2

L'université dans la société de la connaissance

Président : **Danièle HERVIEU-LÉGER**,
Directrice de l'École Pratique des Hautes Études en
Sciences Sociales

PAGE 154 • CLÔTURE DU COLLOQUE

Bernard SAINT-GIRONS

Directeur général de l'Enseignement supérieur

Jean-Pierre FINANCE

Président de la CPU et président de l'Université Henri
Poincaré, Nancy I

Jean-François DHAINAUT

Président de l'AERES

Michel LUSSAULT

Vice-président de la CPU

Janez POTOČNIK

Commissaire européen chargé de la science et de la
recherche

Valérie PÉCRESSE

Ministre de l'Enseignement supérieur et de la
Recherche

Jean-Pierre Jouyet

Secrétaire d'État chargé des Affaires européennes,
auprès du ministre des Affaires étrangères
et européennes

PAGE 176 • CONCLUSION

Les 10 propositions de la CPU

PAGE 185 • Lexique

Retrouvez les sigles et les termes spécifiques utilisés
dans les différentes interventions.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

MERCREDI 2 AVRIL 2008
18H 45 À 20 H 00

Ouverture officielle du colloque

Geert Bourgeois

Vice-président du Comité des régions, membre de la commission EDUC
et rapporteur de l'avis sur le thème «Efficacité et équité des systèmes européens
d'éducation et cadre européen des certifications»

Allocution de bienvenue,

Mesdames et Messieurs,

J'ai le plaisir de vous souhaiter la bienvenue au Comité des régions à l'occasion du colloque annuel de la conférence des présidents d'université.

Le Comité des régions, dont je suis vice-président et où je suis également membre de la commission de l'éducation et de la culture, est une assemblée politique chargée de faire entendre la voix des collectivités locales et régionales au sein de l'Union européenne.

En matière d'enseignement supérieur, les collectivités locales et régionales sont investies de compétences et de pouvoirs directs. Elles sont chargées de la prestation de services d'enseignement qui fournissent un cadre pour l'apprentissage tout au long de la vie. Elles ont depuis longtemps et sans interruption joué un rôle historique en tant qu'initiatrices, pionnières et prestataires de services d'enseignement dans l'ensemble du secteur de l'éducation.

Je me réjouis particulièrement que les rencontres annuelles de la conférence des présidents se penchent sur les problèmes auxquels sont confrontées les universités aujourd'hui. Les collectivités locales et régionales que nous représentons doivent également relever les défis actuels comme la mondialisation et l'émergence de pays hautement compétitifs, le vieillissement de la société européenne et ses flux migratoires, la révolution des technologies de l'information et l'évolution rapide de la nature du marché de l'emploi. Il est indubitable que les personnes peu qualifiées sont de plus en plus menacées par le chômage et l'exclusion sociale, et ne peuvent contribuer à la compétitivité de l'économie. L'enseignement supérieur est un instrument majeur permettant à l'UE de relever ces défis. En outre, le Co-

mité des régions estime que la modernisation de l'enseignement supérieur est un facteur déterminant dans une société de la connaissance en rapide évolution. Les établissements d'enseignement supérieur, compte tenu de leurs missions au carrefour de l'enseignement, de la recherche et de l'innovation, sont au cœur du « triangle de la connaissance ». A ce sujet, je voudrais souligner que les collectivités territoriales jouent un rôle primordial pour allouer des ressources à la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur, notamment par une utilisation ciblée des Fonds structurels européens. Nous savons toutefois que les investissements dans l'éducation et la formation mettent du temps à porter leurs fruits, et nous estimons par conséquent que, lors de la fixation de leurs priorités en matière de financement, les gouvernements devraient procéder à une planification à long terme aux échelons local, régional et national.

En outre, nous sommes d'avis que les établissements d'enseignement supérieur doivent s'ouvrir davantage à de nouveaux publics, mettre l'accent sur l'apprentissage tout au long de la vie et permettre un accès plus large à l'enseignement universitaire, conditions essentielles pour faire face aux changements démographiques et structurels qui marqueront les prochaines décennies.

Nous reconnaissons néanmoins que l'accroissement du nombre d'étudiants conjugué à celui des coûts d'un enseignement et d'une recherche de qualité doit aller de pair avec une augmentation des financements publics et, le cas échéant, privés.



RECHERCHE

L'éducation et la recherche constituent le fondement des sociétés innovantes. Les objectifs de la stratégie de Lisbonne ne peuvent être atteints que grâce à une concurrence mondiale dans laquelle la recherche, l'éducation et la formation jouent un rôle majeur. Cela signifie que les universités assurent une fonction cruciale dans le processus de Lisbonne.

Les régions peuvent contribuer de manière significative à la création d'un espace européen de la recherche dynamique. En outre, les collectivités territoriales favorisent la collaboration entre réseaux afin de créer des synergies entre les différentes parties prenantes. Inversement, le développement des régions européennes dépend dans une large mesure de l'exploitation du potentiel existant dans le domaine de la science, de la recherche et de l'innovation, si bien que la consolidation de ce potentiel en Europe passe nécessairement par une implication en profondeur des universités. Il convient dès lors de renforcer et d'encourager de manière générale l'ambition d'excellence dans l'enseignement et la recherche.

Le Comité des régions estime qu'il faut intensifier le processus de création d'un espace européen de la recherche si l'on veut faire de l'Europe la première société de la connaissance et l'espace économique le plus dynamique du monde. Nous encourageons les établissements d'enseignement supérieur à explorer de nouvelles méthodes de coopération entre le secteur public et le secteur privé, par exemple dans le cadre de fonds d'innovation communs. Le Comité est d'avis qu'il faut considérer les établissements d'enseignement supérieur comme des moteurs d'innovation dans leur région, et les soutenir en tant que tels.

INSTITUT EUROPÉEN DE TECHNOLOGIE

Le Comité des régions s'est montré favorable à la création de l'Institut européen de technologie, qui devrait être opérationnel en 2010, en tant que facilitateur entre le monde de l'entreprise, de la recherche et de l'enseignement supérieur, tout en déplorant l'insuffisance des moyens qui lui ont été alloués.

ERASMUS

On ne peut parler des nouvelles perspectives des universités sans évoquer les possibilités offertes par le programme ERASMUS.

Les universités participant au programme ERASMUS, c'est-à-dire quelque 90% des universités de l'UE, constituent des nœuds locaux et régionaux au sein de réseaux mondiaux qui permettent le transfert des connaissances internationales vers le niveau régional ainsi que du niveau régional vers des forums internationaux. Le Comité des Régions appuie les efforts destinés à mettre en place une coopération internationale et régionale faisant en sorte que ces deux niveaux de coopération se renforcent mutuellement.

En outre, la mobilité transnationale facilitée par le programme ERASMUS est une condition sine qua non à la création d'opportunités d'emploi et de possibilités d'éducation et de formation, et constitue une exigence fondamentale pour la recherche européenne. La mobilité permet de surmonter les obstacles tant économiques que culturels à l'épanouissement professionnel d'une personne.

La réussite des programmes d'échange universitaire comme ERASMUS tient à la façon dont ils combinent l'apprentissage dans et sur le pays d'accueil avec la possibilité de faire la connaissance d'autres jeunes venant d'Europe et d'ailleurs. Les obstacles culturels sont facilement éliminés, les aptitudes sociales demeurent acquises et le dialogue interculturel est pratiqué au quotidien. Une mobilité accrue des citoyens entraîne la diffusion des connaissances et des aptitudes dans les régions et communes de l'Union européenne, et peut contribuer à améliorer la compétitivité et à créer des emplois.

LA VALEUR SOCIALE ET CULTURELLE APPORTÉE PAR LES UNIVERSITÉS

Le Comité des Régions estime que les universités assurent non seulement un enseignement et un lien essentiel avec le marché de l'emploi, mais sont également porteuses d'une valeur sociale et culturelle qui n'est pas mesurable économiquement mais constitue le fonde-

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

MERCREDI 2 AVRIL 2008
18H 45 À 20 H 00

Ouverture officielle du colloque

Gert Bourgeois

ment de la prospérité. En outre, les universités jouent un rôle irremplaçable dans l'éducation humaniste et le développement d'un esprit critique démocratique.

La contribution des établissements d'enseignement supérieur à l'Europe dépasse de loin le fait de préparer le terrain à l'innovation et à la mise à profit économique. L'éducation et la mobilité sont cruciales pour combattre le racisme et la xénophobie ainsi que pour transmettre des valeurs essentielles de la vie privée, sociale et civile comme la solidarité, la tolérance et la compréhension de la diversité culturelle. Elles peuvent également promouvoir la capacité des citoyens à participer au processus décisionnel démocratique et à la société civile.

A cet égard, le Comité des Régions rappelle que l'enseignement supérieur doit, dans toute la mesure du possible, être accessible au plus grands nombre. L'enjeu ne consiste pas uniquement à garantir l'avenir d'une Europe de la connaissance, mais également à consolider le socle de la cohésion sociale sur tout le continent. La cohésion sociale passe en outre par une politique volontariste en matière d'égalité des chances. Nous réaffirmons la mission générale de l'enseignement supérieur, à savoir contribuer à l'épanouissement personnel et à la citoyenneté démocratique, et rappelons son rôle en matière de réhabilitation du patrimoine culturel.

CONCLUSION

Le Comité des Régions est ravi d'accueillir en son siège cet événement majeur au cours des deux prochains jours. Nous estimons que les universités apportent une contribution essentielle à la société de la connaissance. Nous estimons également qu'il existe à l'échelon local et régional une richesse de connaissances et d'expériences liée à l'enseignement supérieur, et que cette richesse constitue un instrument de premier ordre pour renforcer la cohésion économique et sociale dans toute l'UE. Il ne sert à rien de réinventer sans cesse la roue, et nous devons plutôt veiller à ce que cette ressource soit pleinement exploitée. Le CdR encourage à cet égard l'échange de meilleures pratiques et l'établissement de réseaux

transfrontaliers entre communes et régions concernant l'amélioration de l'évaluation et la promotion de l'assurance de qualité. Dès lors, le Comité des Régions se réjouit de votre contribution et de votre participation.

Je souhaite que votre conférence se déroule pour le mieux et que vos discussions des deux prochains jours soient fructueuses. Je me réjouis de poursuivre la coopération avec vous tous sur ce thème d'importance.



Jan Figel

Commissaire européen responsable pour
l'éducation, la formation,
la culture et la jeunesse

Cher M. le Président, cher M. le Secrétaire d'Etat,
chère Madame la Ministre, chers Collègues de la
CPU:

C'est avec grand plaisir que je participe au colloque annuel de la CPU, organisé cette année à Bruxelles. Je me réjouis d'avoir aujourd'hui cet échange de vues sur l'agenda des réformes de l'enseignement supérieur avec vous, les présidents des universités françaises.

Dans une société qui est de plus en plus basée sur la connaissance, il est important de rappeler que le principal atout de l'UE est son capital humain. Ce sont les citoyens européens qui constituent notre force vive et font avancer l'Europe.

Avec 4 000 établissements, plus de 17 millions d'étudiants et un personnel d'environ 1 million et demi -dont 435 000 enseignants et chercheurs- l'enseignement supérieur européen représente un immense potentiel.

Mais on constate qu'il n'est pas toujours efficacement exploité pour faire aboutir les efforts de l'Europe en faveur de la croissance et de l'emploi.

Aujourd'hui, il existe un fort consensus en Europe sur le fait que la modernisation de l'enseignement supérieur européen représente une condition clé pour notre avenir et pour une transition réussie vers une économie et une société de la connaissance.

Je tiens à saluer l'intention du gouvernement français de mettre un des accents de sa présidence sur la réforme de nos systèmes d'enseignement supérieur et de recherche.

Ladies and Gentlemen: I would like to use this opportunity to comment on some of the key issues for higher education in Europe.

We live in the knowledge era, and universities have never been more important for Europe's economic growth and the wellbeing of our societies.

Our universities have enormous potential, but I believe that much of it goes untapped. We need to free up their pool of knowledge, talent and energy.

To do this, we need a wave of co-ordinated reform across the EU: from the way higher-education systems are regulated and managed, to the governance of individual institutions.

The most urgent reforms we have identified include more specialisation, a wider access to higher education and a broader funding base. Let me quickly review these issues.

Most institutions in Europe still follow the single model of the research university. Clearly, the new conditions in which universities operate call for deep changes.

Specialisation means that each university is able to identify its specific area of excellence, which can be in research, innovation, training, etc.

There are few universities-in Europe and elsewhere-that can become world leaders across the board.

For instance, some institutions will continue to do research; perhaps after they will form larger networks to reach the scale that is required in many fields today.

Others will specialise in turning the output of research into marketable goods and services. Others will establish links with local firms and provide for the training needs of the workforce.

In general, we believe that universities need to re-structure their courses to allow a broader participation, especially of non-traditional students.

We can expect that the universities of the future will open their doors to older people in an effort to adapt to Europe's ageing population and to translate the principle of life-long learning into practice.

Finally, there are the twin issues of funding and governance.

I believe that Europe should invest more in higher educa-

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

MERCREDI 2 AVRIL 2008

Ouverture officielle du colloque

Jan Figel

tion, but it is not realistic to expect that this extra funding will continue to come primarily from the public purse. I also believe that public authorities should grant their universities more freedom. Today, in many parts of Europe, central governments seem to be very fond of their systems of higher education; but their embrace is a little too tight.

And university funding needs to be placed on new bases. We believe that universities should receive more of their funds on the basis of their outputs, rather than on their past reputation.

We also propose that universities should be given more responsibility for their own long-term financial sustainability, particularly in research.

This implies that universities have greater autonomy and accountability, so that they can respond quickly to change. The degree of autonomy I have in mind includes allowing individual institutions to choose their own teaching and research staff.

Ladies and Gentlemen:

These are some general features of our education policies. I would now like to turn to specific issues that I know are close to the debate in France; namely mobility, the measurement of Universities' performances and quality assurance.

Mobility

Mobility is perhaps the single most important factor for the reform of Europe's higher education. I welcome the decision to turn mobility into a major theme of the French presidency and to devote a conference to in Nancy in November.

The political and tangible investments of the European Commission in mobility have brought spectacular returns-starting with the Erasmus programme.

After over two decades, Erasmus has become the flagship programme of the EU.

But apart from its success among the general public, Erasmus has triggered off broader changes in Europe's higher education.

I believe that there would be no Bologna Process without Erasmus.

Although there has never been a formal link between the two, Erasmus has created along the years the conditions for a new and bolder vision for Europe's universities.

Exposing so many students and teachers to the experience of studying and teaching abroad has made the idea of a European Higher Education Area acceptable and almost inevitable.

We are now looking at the goal of reaching 3 million Erasmus students by the end of 2012. In parallel, we are progressively moving towards individual grants of 200 euro per month.

I know that there are concerns about the socio-economic implications of Erasmus. If grants are too low, only students with independent means will use the opportunities offered by the scheme. Accommodation in big cities is another recurrent concern.

I understand the French Presidency Conference in Nancy will look into these issues, including national measures to help students cope with low grants and high rents.

In spite of these challenges, Erasmus is a model for mobility in other areas as well, and we should consider expanding mobility among other groups, such as artists, young entrepreneurs and apprentices.

That is why I have recently set up a group of European experts to help the Commission make fresh proposals. The experts are expected to present their conclusions in the summer.

Tomorrow morning you will listen to John Reilly-a member of this high-level forum-who will share his ideas and expectations regarding European mobility.

By November, I also hope we will have more clarity about the shape of the new Erasmus Mundus Programme.

As you know, last year we adopted the proposal for the second round of the Erasmus Mundus programme for the period taking us up to 2013.

At present, the proposal is being debated by the Council and the European Parliament. We hope that it will be finalised and adopted in 2008 so that it can come into force next year.

Indicators

Ladies and Gentlemen:

Decision makers at all levels need good-quality information to design their policies and programmes.

This is why last year we presented a policy document on benchmarks and indicators for education and training.

My services and the statistical office of the Commission are working on the definition of a statistical infrastructure for higher education.

Again, I welcome the decision of the French government to bring this often neglected topic to the limelight.

We are cooperating in the preparation of the Nice conference that will be devoted to this issue. Among other things, the conference will look at how to rank Europe's institutions.

This is of special interest to me, because ranking universities is a complex, difficult and extremely sensitive exercise.

At present, we are supporting two initiatives in this area but you will hear on both projects tomorrow morning so I won't go into details.

Let me just say that our ultimate goal is to arrive at a system that will do justice to Europe's academic landscape and its characteristic diversity.

Quality Assurance

France will devote another conference to quality assurance. As you know, the European Quality Assurance Register in Higher Education was founded on 4 March.

An interesting fact about the register is that it came to life as a successful co-production between the EU and the Bologna Process.

As it was for indicators, the register will respond to the growing need for reliable data. In essence, thanks to the register everyone will be able to identify the agencies that do a serious job.

The agencies will be checked against European standards by external reviewers and endorsed by a Register Committee.

The latter will need to win the confidence of higher-education institutions, students, employers, unions and pu-

blic authorities.

The conditions are all in place; among other things the Register is totally independent and in time will organise its own funding.

For the moment, the Commission is happy to provide some start-up money and we are pleased to note that France has joined the register since the beginning.

Mesdames et Messieurs,

Les réformes à l'oeuvre dans l'enseignement supérieur connaissent une forte dynamique, due au fait que l'ensemble des acteurs concernés-les gouvernements nationaux, les établissements d'enseignement supérieur et la Commission-ont convergé leurs efforts vers les mêmes objectifs.

Notre coopération avec l'actuelle présidence slovène est très fructueuse et je me réjouis d'ores et déjà de poursuivre dans cette voie avec la présidence française.

Je tiens à féliciter la CPU d'avoir pris l'initiative de ce colloque important et je vous donne mon engagement que la Commission continuera à mettre ses outils et méthodes de travail au service de la réforme de l'enseignement supérieur en Europe.

Nous savons tout ce que nous avons à y gagner.

MERCREDI 2 AVRIL 2008

Ouverture officielle du colloque

Mojca Kucler Dolinar

Ministre slovène de l'enseignement
supérieur, de la science
et des technologies



Dear Commissioner (Jan Figel),
Dear Secretary for European affairs (Jean-Pierre
Jouyet),
Dear President of the CPU (Jean-Pierre Finance),
Ladies and Gentlemen,

It is a great honour and pleasure to be able to participate at this meeting.

We are pleased that the you and French presidency in general decided to proceed with the topics concerning higher education area that were already of our interest – lifelong learning and modernization of the universities. From the programme of this meeting it is evident that you place these issues high among priorities and want to actively participate in creating an effective, prosperous higher education plus make a contribution to the events in the second semester of 2008.

We anticipate priorities that have been jointly agreed upon during the 18-months programme of the trio (Germany, Portugal, Slovenia) to be successfully brought to an end during our presidency. Furthermore, I am convinced that our achievements will be a good basis for turning over the presidency to France.

It is apparent that one area where insufficient achievements require dynamic actions in years to come is that of introducing lifelong learning into higher education. The latest report on implementation of Bologna process showed that in most countries some components of flexible learning exist, however, the report also warned that a more systematic development of learning paths that support lifelong learning is still at an early stage. We acknowledge the importance of this topic for further development of higher education; therefore we organized an international presidency conference Universities and lifelong learning. It took place a few weeks ago, on 10-11 March in Brdo, Slovenia. Its purpose was to review different concepts of lifelong learning and exchange good practices in implementing lifelong learning strategies.

Conclusions of the conference addressed the significance of assuring quality of lifelong learning programmes, underpinned the contribution of lifelong learning to the development of universities' third dimension, i.e. cooperation with direct users, but also raised the question how to make universities more in favour of lifelong learning. It has been established that lifelong learning is not a new activity; it is the challenges of its organizing that we now face (demography, labour market ...). However, we must be conscious of universities, when compared to other institutions implementing lifelong learning strategies, having comparative advantages: research based education, applying knowledge more systematically etc.

The role of universities in the knowledge society and for the competitiveness of Europe was recognized in many European and Slovenian documents. Consequently, provisions for modernization of universities should base on autonomy and responsibility, on management and governing, but also on adequate financing of universities. Thorough transformation of managing the systems as well as of their financing is called for in order to use the extensive reserves of knowledge and abilities. The agenda of modernizing universities is widely supported, even in the academic community, although it is now the effective implementation of its goals that we should be focused on, since this process is too slow. The discussion on ability of universities to assume new responsibilities will thus take place in Slovenia in middle of June.

The year of 2008, in which the Presidency of the EU Council is shared by Slovenia and France, is dedicated to Intercultural Dialogue. Accordingly, promotion of intercultural dialogue and of raising awareness of necessity of co-existence of different cultures and prospects is at a focal point of the programme of Slovenia's Presidency too. We wish to mark this year with a concrete contribution in the form of establishing the international Euro-Mediterranean University with a seat in Slovenia. Together with partner institutions postgraduate study programmes and research projects will be developed and carried out,

Pierre Sellal

Représentant permanent de la France
auprès de l'Union européenne

especially in the fields relevant to the Euro-Mediterranean contact space. The Euro-Mediterranean University with its joint study programmes, research schemes and professors' and students' mobility shall bind the universities of this region and promote the implementation of a single Euro-Mediterranean higher education and research area. French universities are of course invited to join the initiative.

I have mentioned only a few important issues that will be discussed at this meeting. I expect that further debates on research, mobility, access and evolution of universities in the following days will be fruitful. I wish you constructive effort and keeping a pleasant company.

Thank you.

C'est un grand privilège que de pouvoir m'exprimer à l'ouverture de ce colloque de Bruxelles, dans une année qui a une saveur particulière pour la France puisque c'est celle de sa présidence européenne. Si ce n'est certes pas la première (mais la 12ème), cette présidence a néanmoins valeur d'événement : la prochaine ne sera qu'en 2022... dans un futur très lointain ! Elle justifie par conséquent une mobilisation exceptionnelle, au-delà de l'État, de l'administration, de la diplomatie. C'est un nouveau rendez-vous de la France avec l'Europe, une occasion unique pour nous de penser européen.

Les enjeux d'une présidence. Permettez-moi deux remarques liminaires. La première est que la présidence européenne n'est pas l'appropriation nationale de la gouvernance par un État membre, pour une durée limitée. C'est un service assuré à tour de rôle par les États membres : la responsabilité du pays qui préside est d'apporter son aide, de faire en sorte que l'Europe fonctionne et progresse.

La deuxième remarque est que la présidence française ne débute qu'au 1er juillet. La présidence est pour l'heure remarquablement exercée par la Slovénie, depuis le 1er janvier. Elle tient la barre et la France lui apporte tout son appui, d'autant que ses résultats le justifient pleinement : personne ne parle plus, aujourd'hui, d'anciens ou de nouveaux États membres. Et c'est bien là la première performance de cette présidence slovène qui mérite, à cet égard, tous les éloges.

Des frontières à dépasser. Le titre de ce colloque est évocateur : « Nouvelles frontières, nouvelles perspectives ». Des frontières, il en est de nombreuses, qu'il s'agit d'explorer, de redéfinir parfois, et de surmonter souvent. Frontières entre les établissements universitaires, liées à la fragmentation du tissu de l'enseignement supérieur, en France comme en Europe, liées à la timidité des regroupements entre établissements universitaires, ce qui nous place collectivement en deçà des masses critiques nécessaires dans de nombreux domaines. Frontières entre les universités et l'industrie, mais aussi frontières au

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

MERCREDI 2 AVRIL 2008

Ouverture officielle du colloque

Pierre Sella



niveau européen, national, régional, qu'il faut continuer à résorber pour susciter plus efficacement la dissémination des connaissances, les transferts des savoirs entre campus et entreprises.

Frontières, encore, entre les États membres. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, 16 ans après la proclamation de l'espace de libre circulation européen, il subsiste des obstacles à la circulation des étudiants, à celle des chercheurs, à la reconnaissance académiques des cursus universitaires. Nous devons en prendre la mesure.

Frontières entre les politiques nationales, surtout en matière de recherche. C'est là l'un des domaines de l'action publique les moins intégrés à l'échelle européenne : 85 % de l'effort public de recherche correspond à des programmes nationaux ou régionaux. Symétriquement, seuls 15 % de l'effort public de recherche des États membres s'inscrivent dans des actions de coopérations internationales. En résultent des redondances, des incohérences et surtout des lacunes.

Citons enfin les nouvelles frontières que sont à la fois la globalisation et la mondialisation (je cumule délibérément les deux termes parce qu'ensemble, ils expriment le décloisonnement des disciplines, l'interpénétration des enjeux et la concurrence planétaire entre les systèmes nationaux).

Quelles perspectives ? Il s'agit de s'inscrire, pour l'essentiel, dans ce qui a déjà été entrepris. Valérie Pécresse développera devant vous les objectifs qu'elle compte poursuivre au cours des prochains mois. J'aimerais, à ce stade, simplement donner quelques exemples de ces pistes d'action pour les mois à venir.

1. La mise en place des premières communautés de la connaissance et de l'innovation, qui associent les 3 piliers du fameux triangle de la connaissance : l'IET (Institut européen de Technologie) vient d'être créé et sera formellement lancé cette année.
2. La définition d'un cadre européen de certification, destiné à être un outil de clarification des correspondances entre les systèmes nationaux d'attestation de compétence ou d'aptitudes. C'est crucial pour la mobilité des étudiants et des diplômés.
3. Le lancement d'une nouvelle phase d'Erasmus Mun-

us, avec un double objectif : susciter des offres de parcours intégrés, à un niveau d'excellence, entre universités de plusieurs États membres, et promouvoir l'attractivité de l'offre universitaire européenne dans la compétition mondiale.

4. Le développement de programmes conjoints européens en matière de recherche pour surmonter le manque de coopération évoqué à l'instant, par le biais d'incitations financières ou d'un cadre juridique approprié (notamment pour les grandes infrastructures de recherche transnationale).

5. La promotion de la mobilité des chercheurs, notamment grâce à ce que l'on désigne comme un « passeport européen pour les chercheurs ».

6. Une utilisation optimale de la propriété intellectuelle des institutions de recherche financées sur crédits publics. Ceci par une diversité de moyens, notamment un code de bonne conduite.

Je conclurai en exprimant une précaution, une invitation et une conviction.

La précaution est de modestie et de réalisme. Les chantiers évoqués sont de longue haleine : nous poursuivrons ce qui a déjà été entrepris, ferons fructifier ce qui sera décidé sous présidence slovène, et tracerons des perspectives pour les présidences qui nous succéderont.

Je songe en particulier à ce que permettra le cadre institutionnel rénové dont nous disposerons avec le traité de Lisbonne, à compter du 1er janvier prochain, s'il est ratifié par tous. L'invitation, elle, vous est naturellement adressée, Mesdames et Messieurs les présidents d'université : vous êtes les acteurs les plus directs, dans un domaine dans lequel il y a très peu de place pour la norme décidée d'en haut. À vous de diagnostiquer, de préconiser, d'agir. Le rôle des institutions européennes est avant tout d'offrir l'environnement politique, juridique, financier, le plus propice à vos projets et à vos initiatives.

La conviction qui m'anime, enfin, est la pertinence, dans tous ces domaines, du niveau européen, comme cadre d'action, espace de circulation et niveau de coopération. L'affirmer n'implique ni démobilité nationale ni fermeture au monde !

1

TABLE RONDE



Conférence
des présidents
d'université

La mobilité universitaire

- Président

Olivier AUDÉOUD,
Président de la commission
des relations internationales et
européennes de la CPU et Président
de l'Université Nanterre-Paris 10

- Rapporteur

Jean-Pierre GESSON,
Président de l'Université de Poitiers

- Intervenants

Élie COHEN,
Chargé de mission aux relations
internationales, DGES

John REILLY,
ancien directeur de l'agence
britannique Socrates-Erasmus

Michel ROUSSEAU,
Délégué national MGEN

Massimo SERPIERI,
Coordinateur de politiques à la
Commission Européenne

Christian TAUCH,
Expert à la Commission Européenne

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

La mobilité universitaire

Olivier Audéoud

Président de la commission des relations internationales et européennes de la CPU et Président de l'Université Nanterre-Paris 10



La mobilité nous concerne tous, et ce sous de multiples facettes. Elle n'est qu'un élément de l'espace européen que nous sommes en train de construire mais elle est un élément de l'exemplarité que les Européens veulent donner au reste du monde. Elle concerne à la fois l'enseignement et la recherche, les étudiants (qui ont en la matière une certaine avance) mais aussi les enseignants, les chercheurs et bien sûr le personnel administratif.

J'aimerais faire trois observations préliminaires et trois constats très rapides.

Trois observations préliminaires. Tout d'abord, la libre circulation est un objectif fondamental de l'Union Européenne. Elle est inscrite, pour les travailleurs, dans le traité originaire mais n'a été ouverte, pour les étudiants, que par la jurisprudence de la Cour de Justice. Il s'agit donc avant tout d'une revendication venue de la base. Depuis le traité de Maastricht, elle est cependant affirmée comme un principe fondamental. Mais, comme tout principe, elle doit être affirmée, favorisée, ce qui implique de supprimer de très nombreux obstacles inhérents à des systèmes et des cultures différentes. Cette mobilité doit être accompagnée pour pouvoir être imposée et pratiquée par tous.

Deuxième observation, nous sommes dans le cadre du développement d'une société fondée sur la connaissance. Ceci est un facteur déterminant pour assurer notre compétitivité et notre croissance dans l'économie mondiale... d'où l'importance de la mise en place de cet espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche. La mobilité n'est plus un objectif : elle devient un moyen pour la croissance. D'où la responsabilité des universités en la matière, celle des acteurs publics (qu'il s'agisse de l'État ou des collectivités territoriales), celle des acteurs sociaux qui doivent jouer le jeu.

Enfin, troisième observation, n'oublions pas que la réalisation de la libre circulation et la construction d'une société fondée sur la connaissance sont les conditions de la réalisation du plein-emploi en Europe, et c'est bien là le sens de ce qui avait été adopté à Lisbonne. Il y a un

lien fort entre formation, mobilité et espace économique.

Trois constats pour définir une problématique. La mobilité dans l'Union est trop faible. Les facteurs en sont connus : le nombre de rapports de la Commission sur le sujet est relativement important. Obstacles culturels, linguistiques notamment (et les universitaires seraient à même de donner là certaines réponses), mais aussi réglementaires, avec des systèmes complexes - ou insuffisants - de reconnaissance des compétences et des qualifications. Citons également la question des conditions d'accueil, l'insuffisante prise en compte des séjours à l'étranger dans les cursus professionnels, etc.

Le renforcement de cette mobilité est donc un travail de longue haleine. J'ai participé, en décembre 2002, aux travaux de la *task force* sur le sujet et nos propositions, retenues par la Commission, correspondaient déjà, peu ou prou, aux pistes que nous allons évoquer, malgré les progrès et certains instruments nouveaux.

Il faut mobiliser trois grands acteurs : les États, qui - comme les collectivités - ont une responsabilité d'accompagnement, dans l'accueil comme dans la sortie, mais doivent aussi faire quelques « nettoyages de printemps » ; les établissements d'enseignement supérieur (dont je ne suis pas sûr qu'ils aient été saisis des demandes formulées par la *task force* afin de favoriser la mobilité) ; la Commission, qui développe des instruments, pour certains bien connus comme Erasmus, pour d'autres plus discrets mais qui méritent néanmoins d'être analysés.

Pour finir, j'inciterai les intervenants à se montrer concis, de façon à dégager un temps d'échange avec l'auditoire.

Michel Rousseau

Délégué national de la MGEN



Mon propos sera celui d'un candide : la MGEN s'intéresse d'évidence à la protection sociale de tous nos mutualistes, notamment dans les universités. Ma première candeur sera devant les chiffres : 4 000 établissements d'enseignement supérieur en Europe, 17 millions d'étudiants, 1 500 000 personnels. Voilà qui est non négligeable !

Mon constat portera sur trois points :

- L'existant : la reconnaissance des études, celle des diplômes, le soutien financier et la protection sociale ;
- Les obstacles, évoqués à l'instant par Olivier Audéoud ;
- Et certaines pistes.

Sur la reconnaissance des études, je ne vous apprendrai rien. Elle s'inscrit dans le cadre d'Erasmus notamment, grâce aux contrats d'études signés entre l'étudiant et les deux universités concernées, grâce à Europass qui recense les connaissances et les compétences acquises et devient ainsi la grille de lecture du diplôme d'un individu.

En termes de reconnaissance des diplômes, il n'existe pas à cet égard de disposition européenne qui l'impose, les États étant seuls responsables du contenu de la structure de leur système éducatif. Cependant les 27 États ont adhéré à une convention dans le cadre du conseil de l'Europe. Et, depuis septembre 2005, une directive unique régit la reconnaissance des qualifications professionnelles.

En matière de soutien financier, notons la possibilité d'un complément Erasmus versé par le ministère de l'Éducation nationale, et les bourses des collectivités (conseils régionaux, conseils généraux).

Sur la protection sociale, il existait depuis 2000... 41 guides des droits à la protection sociale dans le cadre de l'Union européenne ! Mais la carte européenne d'assurance-maladie pour les séjours temporaires s'est substituée aux différents formulaires que nous connaissions. Il existe également une coordination des régimes européens de sécurité sociale. Le règlement 883/2004 facilite ainsi la libre circulation des personnes : il concerne toutes les branches classiques de la sécurité sociale : maladie, maternité, accidents du travail et maladies pro-

fessionnelles, prestations invalidité. Il reconnaît le principe de la totalisation des périodes (assurance, emploi, résidence, dans le cadre de la législation d'un État membre ou reconnaissance dans les autres). Les fonctionnaires, eux, sont soumis à la législation de l'État dont relève leur administration. Les étudiants enfin, sont considérés en séjour temporaire et doivent être affiliés au régime français de sécurité sociale.

Les difficultés et les obstacles. Outre ceux qu'Olivier Audéoud a évoqués tout à l'heure, je soulignerai le manque d'informations relatives à la mobilité, les barrières linguistiques, le financement de la mobilité ainsi que l'absence d'un statut adapté aux personnes en mobilité. Les périodes de mobilité sont mal valorisées, les qualifications ne sont pas reconnues et, sujet non négligeable, les droits à pension relèvent bien souvent de contraintes nationales. **Quelles seraient les réponses à apporter ? Ne serait-ce pas l'Europe sociale, où l'égalité des droits, voire des revenus, celle des protections sociales et de la santé s'inscriraient hors marché dans le cadre des services d'intérêt général ? En sommes-nous loin ?**

L'arrivée de la nouvelle commissaire européenne chargée des questions de santé, Androulla Vassiliou, qui vient d'être auditionnée par le Parlement, ouvre peut-être des pistes. Elle évoque la résolution des problèmes de santé en réduisant les décalages économiques entre les différentes parties de l'Europe. Elle ajoute que sa proposition s'intégrerait dans un paquet social, en collaboration avec Vladimir Spidla, le commissaire européen chargé de l'emploi, des affaires sociales et de l'égalité des chances. Alors, très prosaïquement, sans illusions peut-être, mais avec espoir, pourrions-nous dire comme Charcot - et plus poétiquement comme Robert Desnos : Pourquoi pas ?

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

La mobilité universitaire

Élie Cohen

Chargé de mission aux relations internationales, DGES

La politique universitaire en matière de mobilité a connu de véritables réalisations, en France et en Europe, avec des résultats extrêmement impressionnants mais aussi avec des difficultés qu'il faut relever. Dans ce domaine, les universités européennes (et françaises en particulier) ont relevé le défi du nombre. Il y a 10 ans encore, la mobilité entrante en France était au niveau le plus bas depuis la guerre. Nous avons désormais retrouvé les taux les plus hauts : l'effectif des étudiants étrangers accueillis en France a doublé, avec plus de 270 000 étudiants étrangers, soit 12 à 13 % de l'effectif total. En matière quantitative, les résultats sont là. Le problème s'est déplacé sur un terrain essentiellement qualitatif.

DES PROBLÈMES QUALITATIFS

Quel est le statut de la mobilité sortante ? Il s'agit d'un enjeu fondamental dans la formation de nos propres étudiants : elle conditionne l'élargissement des possibilités d'encadrements scientifiques qui leur sont proposés, mais aussi renforce leur préparation à l'emploi. Le recrutement des étudiants au niveau du master requiert en effet la maîtrise de langues étrangères, une expérience de l'immersion dans un milieu international et l'habitude de travailler dans un milieu interculturel. Nous devons agir à trois niveaux, qui conditionnent les politiques de développement universitaire : l'offre de formation, l'environnement juridique et administratif qui régit la mobilité, l'accompagnement matériel, financier et social. Quelques difficultés persistantes doivent être relevées.

LA RÉGLEMENTATION DU CADRE JURIDIQUE

Comment évolue le cadre juridique et administratif qui régit la mobilité ? Comme partout, la tension est permanente entre un objectif d'attractivité et la question de la maîtrise des flux migratoires. Faire venir les meilleurs étudiants, les meilleurs chercheurs, les meilleurs enseignants étrangers est un élément de renforcement de

l'attractivité, du potentiel de développement économique et social de chacun de nos pays. Lors la discussion de la loi du 24 juillet 2006, nous avons réussi en France à faire prévaloir l'attractivité. En matière de statut pour les étudiants et les chercheurs, un certain nombre d'améliorations ont été apportées. Veillons à ce que, dans les textes d'application et dans la mise en œuvre du cadre général prévu par la loi, cette prédominance de l'attractivité ne s'émousse pas.

LES ÉTABLISSEMENTS

S'il ne m'appartient pas de faire des préconisations aux établissements, je voudrais - en tant qu'observateur - souligner certains aspects qui évoluent doivent le faire dans la gestion de l'international par les établissements.

- **L'équilibre entre mobilités entrante et sortante.** Beaucoup d'établissements ne parviennent pas à donner une impulsion réellement décisive à leur mobilité sortante. Les chiffres globaux le montrent : nous accueillons 260 000 étudiants et estimons à 70 000 le nombre des « sortants », dont 25 000 dans le cadre des projets et des programmes européens. Ce déséquilibre est problématique. C'est un problème d'organisation de notre offre de formation, d'insertion de séquences de mobilité dans ces formations mais aussi un problème de négociations interétablissements, entre pays européens, et entre pays européens et pays tiers. C'est enfin un problème d'instruments financiers, d'incitations financières, dont l'une des composantes est la portabilité des aides, l'autre étant celle des bourses de mobilité sortante et des compléments de bourse.

- **La clarification des responsabilités dans la gestion des programmes internationaux.** Cette clarification est une étape indispensable. La mise en œuvre des Centres pour les études en France (CEF) et la chaîne des inscriptions dans le cadre de ces centres en est un exemple frappant. À l'occasion de l'adhésion à ces centres, beaucoup d'éta-



blissements ont dû refondre l'organisation de la chaîne des inscriptions et le traitement des dossiers des étudiants internationaux pour échanger avec les CEF et améliorer le traitement des demandes d'inscription des étudiants étrangers.

• **La structuration des bureaux ou des services d'accompagnement de la mobilité**, la montée en compétences et en capacités professionnelles des entités qui accompagnent les étudiants français en mobilité sortante (ou les étudiants étrangers en mobilité en France).

LA MUTUALISATION EN MATIÈRE DE GESTION DE L'INTERNATIONAL

Dans toutes les formes de réorganisation du dispositif universitaire, dont vous êtes les acteurs, la dimension internationale est un volet clé, qu'il s'agisse des formes traditionnelles de mutualisation au niveau territorial (pôles universitaires), de fusions d'établissements, des mises en place de PRES (Pôles de recherche et d'enseignement supérieur).

• **Quel est le niveau de mutualisation optimal pour la gestion de la mobilité ?** Il y a de toute évidence une dimension nationale de mutualisation : la promotion de l'enseignement supérieur français peut être assurée par un opérateur unique. Pour beaucoup d'autres domaines, le niveau pertinent d'organisation et de mutualisation est territorial. Ainsi le site est le niveau adéquat pour la mise en place de guichets uniques (facilitant les démarches administratives des étudiants en mobilité entrante), mais aussi pour le traitement des dossiers sur l'hébergement des étudiants internationaux (universités/CROUS/collectivités territoriales/bailleurs privés, etc.). Selon les thématiques, le choix du niveau de mutualisation n'est pas le même. D'où la question : peut-on définir de façon cohérente le bon niveau de mutualisation à chaque problème, sur chaque dimension de la gestion de mobilité ?

• **La combinaison entre les différentes formes de projection internationale des établissements d'enseignement supérieur.** Pour être concret, je voudrais aborder l'articulation entre mobilité et organisation à l'étranger de programmes délocalisés (sous la responsabilité totale ou partielle d'établissements français d'enseignement supérieur). La question des formations *off-shore* doit être pensée et gérée de façon cohérente.

Dans certains cas, la réalisation de programmes à l'étranger est un substitut à la mobilité : lorsque nous délivrons des formations, voire des diplômes, à des étudiants qui suivent, dans leur pays d'origine, des « formations à la française », nous leur donnons des atouts pour une formation professionnelle ou une poursuite d'études dans leur pays. Il s'agit alors d'une mobilité « évitée », qui devient inutile (les bénéficiaires de formation reçoivent une éducation aux standards internationaux sans se déplacer). Dans d'autres cas, les formations *off-shore* sont une préparation à la mobilité et un facteur d'accroissement de son efficacité. Au niveau de la licence, cela permet de détecter les meilleurs et concentrer nos moyens sur ces étudiants dont la mobilité serait la plus efficace pour eux-mêmes, pour les établissements d'accueil et pour leur pays d'origine.

La combinaison entre les différents instruments d'intervention est un élément important des projets internationaux, pour les établissements comme pour le système universitaire dans son ensemble.

En conclusion, ce domaine a connu des évolutions considérables, a bénéficié d'une véritable continuité dans l'action, grâce à la mobilisation conjointe des établissements et de leur conférence, celle des tutelles, ainsi que celle des opérateurs qui ont été mis en place.

Au moment même d'imprimer ces Actes nous apprenions avec une profonde tristesse le décès d'Elie Cohen, conseiller à la Direction générale de l'enseignement supérieur pour les affaires internationales. Les participants, les intervenants et les partenaires de ce colloque se souviendront de sa contribution à la table-ronde consacrée à la mobilité universitaire.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

La mobilité universitaire

Massimo Serpieri

Coordinateur de politiques à la
Commission Européenne



Les interventions précédentes montrent que les problèmes envisagés sont très précis et concrets. Ma contribution portera donc sur les pistes explorées par la Commission Européenne pour promouvoir la mobilité des chercheurs.

La Commission a publié la directive « visa scientifique », ainsi qu'en 2005, la recommandation sur la charte européenne des chercheurs au sein de laquelle la mobilité occupe une place primordiale. Nous avons également proposé des services concrets pour la mobilité, auxquels nous travaillons encore : le réseau ERAMORE, le portail européen pour les chercheurs (maintenant respectivement « Euraxess Service » et « Euraxess Jobs »), etc.

En tenant compte à la fois de la réforme des universités et de la consultation, l'an dernier, autour du Livre vert sur l'espace européen de la recherche, nous rédigeons une communication sur un « Partenariat Européen pour les Chercheurs », qui devrait être publiée d'ici quelques mois. Cette communication cible les domaines dans lesquels les États devraient agir dès maintenant pour apporter un soutien décisif aux efforts de la Commission, des institutions de recherche et des universités, et qui se base sur un partenariat entre les États membres et la Commission pour mettre en œuvre, d'ici trois ans, des plans d'action nationaux, dans quatre domaines principaux : le recrutement, la sécurité sociale, les conditions de travail, et la formation.

UNE FORCE DE PROPOSITION

La Commission se veut force de proposition : aux États membres de choisir quelles seront les actions qu'ils voudront mettre en œuvre. Ils trouveront dans la Commission un partenaire actif. Nous voulons en effet proposer un soutien plus efficace aux efforts réalisés jusqu'à présent, en liaison avec les acteurs, à savoir les universités. La charte européenne des chercheurs est, elle, une série de principes flexibles, adaptables à chaque institution de recherche. Depuis 3 ans, près de 800 organisations de recherche l'ont signée mais la mettent en œuvre de façon très variée. Nous réfléchissons donc à un méca-

nisme permettant de faciliter ainsi que de mieux comprendre le niveau d'application de cette charte.

LE STATUT DES JEUNES CHERCHEURS

Pour croiser les dossiers Bologne et Lisbonne, il importe de confirmer l'approche de la Direction Générale de la Recherche sur les jeunes chercheurs et entériner le fait que ce sont des professionnels. L'une des questions clés tient au statut des doctorants, avec notamment le débat autour de leur protection sociale. Comment faire avancer un statut juridique et/ou pratique des droits des jeunes chercheurs ? Les carrières de chercheurs doivent devenir plus attrayantes. Cela passe par un statut professionnel et non par des droits réduits pendant tant d'années. Le rôle des universités en la matière est primordial.

Le processus de Bologne, la loi sur l'autonomie en France et les réformes qui se mettent en place dans les autres pays sont bien sûr strictement liés à la gestion des ressources humaines. Ce sont les deux faces de la même histoire : comment gérer les ressources humaines ? Comment appliquer les principes de la charte dans le cadre d'une autonomie et d'une responsabilité plus définie ?

Une autre question se pose : comment utiliser les instruments existants, par exemple les émissaires scientifiques, des chercheurs de pays tiers ? Quid des étudiants étrangers en Europe ? Un compromis a été trouvé, consistant à appliquer la directive « chercheurs » à tout post-doc ou doctorant ayant un contrat de travail. La démarcation n'est pas toujours évidente, mais il fallait faire un choix. Nous soutenons donc la possibilité d'inscrire les doctorants qui viennent des pays tiers dans la catégorie des chercheurs. Reste la question du coût de la mobilité : le Livre vert donne quelques pistes de financement. Il nous semble primordial que les États membres adoptent des stratégies pour assumer une part de ce financement.



Christian Tauch

Expert à la Commission Européenne,
DG Éducation et Culture

Je traiterai plutôt la question de la mobilité étudiante et des projets européens en faveur de cette mobilité, en créant plus de transparence. Le paysage de l'enseignement supérieur en Europe est une jungle... avec tous les avantages de la diversité, mais aussi avec tous ses inconvénients. Les jeunes ont du mal à s'y retrouver. La Commission européenne voudrait inciter les États membres à rendre plus performant leur système d'enseignement supérieur, à offrir une information de meilleure qualité et plus transparente.

LA NÉCESSITÉ DE DISPOSER DE TABLEAUX DE BORD

Côté politique, une expression revient régulièrement : *evidence based policy making*... La Commission comme les gouvernements nationaux voudraient des données plus précises pour décider des programmes et des politiques. La mobilité en est un bon exemple, tout comme l'accès équitable à l'enseignement supérieur. La mobilité fait partie des objectifs récurrents dans l'agenda de Lisbonne et, bien sûr, elle est au cœur du processus de Bologne. Pour accroître cette mobilité, il faut des établissements d'enseignement supérieur diversifiés, avec un large éventail de programmes d'études mais aussi, et surtout, des informations transparentes et accessibles sur l'offre de formation des établissements. Le problème actuel, avec Internet, n'est plus tant le manque d'informations que leur prolifération. C'est pourquoi nous soutenons un certain nombre de projets concernant les programmes d'études, l'assurance qualité, un cadre cohérent d'indicateurs et de critères de référence, dont le principe a été acté en mai 2007.

LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Je passerai rapidement sur les programmes d'études, car tout cela est connu : notons que les ECTS (European Credits Transfer System) et le supplément au diplôme contribuent tous deux à rendre plus transparents les programmes et les compétences à acquérir.

Nous soutenons aussi le Tuning project (Convergence des structures éducatives en Europe) ; le cadre européen des qualifications vient d'être adopté, en février dernier, par le Parlement européen.

L'ASSURANCE QUALITÉ

La Commission s'est engagée sur le sujet depuis une quinzaine d'années : elle a soutenu un projet pilote dans les années 1990 qui a conduit à une première recommandation (1998) sur une coopération européenne en la matière. En 2005, les ESG (*European Standards and Guidelines*) ont été adoptés à Bergen en 2005. En 2006, la recommandation sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur l'est, à son tour, par le Parlement et le Conseil européen. Elle stipulait l'établissement d'un registre et ce Registre européen des agences de garantie de la qualité (EQAR, *the European Quality Assurance Register for Higher Education*) est né il y a un mois, issu à la fois de la Commission, du Parlement européen et du processus de Bologne.

Je voudrais également mentionner l'initiative de *Cross Roads*, une base de données de programmes d'études évalués ou accrédités en Europe, soutenue en France par la CTI, la commission des titres d'ingénieur, avec pour objectif une plus grande transparence.

Le cadre d'indicateurs et de critères de référence a été adopté en 2007 pour mesurer les progrès réalisés vers les objectifs de Lisbonne. Ces « 16 indicateurs de référence » vont être intégrés dans les statistiques d'Eurostat.

VERS UN CLASSEMENT EUROPÉEN ?

J'en viens à un sujet des plus délicats, celui des classements. On en entend beaucoup parler, aujourd'hui ! Il convient de préciser d'emblée qu'il y a des classements différents qui servent à des fins différentes. Le classement de Shanghai ou celui du *Times Higher Education* ne prennent en compte que les résultats de la recherche, le nombre de publications ou celui des prix Nobel. Tous deux constituent une masse d'informations dense et

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

La mobilité universitaire

Christian Tauch

assez opaque, qui ne prend pas en considération l'enseignement et, du point de vue des élèves, contribuent très peu à la transparence ! Un jeune Européen qui voudrait s'inscrire en chimie ou en histoire en aura peu d'utilité car ils sont trop peu spécifiés.

Il y a une semaine, lors de la conférence de l'EUA (*European Universities Association*) à Barcelone, le secrétaire général de l'*European League of research universities*, David Livesey, nous a mis en garde contre les dangers des classements : « *Rankings evaluate highly diverse creative outputs as if they were all designed to the same set of learning outcomes.* » Il ne faut pas tomber dans ce piège... tout en sachant que les classements ne vont pas disparaître. Comment les rendre utiles, en faire des outils à la fois pour la transparence et la mobilité ? En Allemagne, le CHE (*Centrum für Hochschulentwicklung*) a développé un classement, depuis quelques années, pour aider les étudiants à faire un choix bien informé. Il s'agit d'un classement par faculté ou par discipline, multidimensionnel, et qui prend en considération les programmes offerts, l'infrastructure, la prise en charge des étudiants et l'appréciation des étudiants et des enseignants. Ce classement prend la forme de trois grands groupes : les meilleurs, les moins bons et un troisième groupe, au centre. Sur Internet, l'étudiant peut déterminer les critères qui lui semblent primordiaux, ce qui débouche sur une sélection des facultés susceptibles de correspondre au mieux à ses attentes. Ce classement, en

place en Allemagne, a aussi été expérimenté en Autriche et en Suisse. La Commission finance un projet pilote pour en élargir la méthodologie aux Pays-Bas. Se posent néanmoins un certain nombre de problèmes culturels. Nous espérons –à terme- approcher le principe d'un classement européen.

LA TYPOLOGIE.

Avant d'envisager de les classer, il faudrait élaborer une typologie des différents établissements pour comparer ce qui peut l'être ! Nous soutenons un projet pilote du CHEPS, *Center for higher education policy Studies* (université de Twente, Pays-Bas), qui travaille sur une typologie des établissements européens tenant compte de l'enseignement, de la recherche, de l'orientation internationale, de l'éducation et formation tout au long de la vie, et des caractéristiques institutionnelles. Cette typologie européenne s'inspire de la *Carnegie classification* américaine. Je citerai encore, pour finir, David Livesey : « *Europe needs a widely differentiated and diversified university system with parity of esteem between those achieving excellence in what they choose to do.* »

Les établissements européens doivent se respecter pour ce qu'ils font. L'Europe a besoin d'outils et de procédures pour se repérer dans un paysage extrêmement diversifié. D'où ce soutien de la Commission. Cela nous paraît primordial.



John Reilly

Ancien directeur de l'agence
britannique Socrates-Erasmus

La mobilité. Il est évident que cela devient un sérieux problème. La Commission a mis en place un groupe d'étude sur le sujet. Il ne s'agit pas seulement de l'enseignement supérieur mais aussi des écoles, de la formation tout au long de la vie, des chercheurs. Mais je me concentrerai ici sur les problématiques de l'enseignement supérieur.

La mobilité est centrale dans les processus de Lisbonne et de Bologne, ainsi que pour le futur de l'Europe (ce qui est pour moi d'un intérêt capital, même si cela doit vous surprendre de la part d'un Anglais !). Si l'on ne la favorise pas davantage, cela risque de nuire à l'avenir de l'Europe. Tout le monde y est bien sûr favorable, en principe : personne ne vous dira jamais qu'il est contre ! En revanche, qui fait preuve d'une réelle appétence, d'un réel dynamisme en la matière ? L'engagement reste souvent rhétorique.

Dans le cadre du processus de Bologne, nous avons monté un comité de cadrage sur les qualifications, nous avons produit un gros volume et tout le monde met désormais en œuvre les cadres de référence nationaux pour les qualifications. Même chose pour l'assurance qualité : nous avons des standards et des lignes directrices, et nous la mettons en œuvre.

Quid de la mobilité ? Chacun vous dira : « C'est central. » Mais au fond, qu'a-t-on réalisé ?

La Commission a posé un défi immédiat : 3 millions d'étudiants en mobilité en 2012.

Qu'est-ce que cela veut dire concrètement ? Pour la France, cela implique de passer de 24-25 000 étudiants mobiles à 44 000 en 2012. Pouvez-vous y arriver ? Y arriverez-vous ? Que faites-vous pour atteindre cet objectif ? Les chiffres d'Erasmus sont en augmentation et ils seront bons, cette année, parce que l'on y inclura les stages en entreprise. En réalité, la croissance est moins forte, ce qui pose un vrai problème quant aux objectifs. Nous avons besoin de nouvelles initiatives. Certains se disent lassés d'Erasmus : tout le monde connaît le dispositif, « *trouvons quelque chose de neuf, une nouvelle mode !* » C'est, au fond, ce que notre groupe d'études

s'efforce de faire : trouver une façon de « rafraîchir » le dispositif, de le renouveler. Nous en sommes encore à une étape intermédiaire et je ne pourrai vous donner que l'état des réflexions en cours.

LES VECTEURS DE LA MOBILITÉ.

Quels sont les vecteurs de la mobilité ? Sont-ils économiques, sociaux, politiques ou liés à l'éducation ? Difficile à dire, quand on songe que nous-mêmes parlons de classements... tout en estimant que notre université, notre faculté est la meilleure et que nous n'enverrions pas nos étudiants dans celle d'à côté ! Comment expliquer les réticences des uns et des autres à bouger, même dans leur propre pays ? Comment vaincre ces réticences, comment y répondre ?

Qui sont les prescripteurs ? La Commission européenne ? Nos gouvernements ? Nos universités ? Vous assurez la gouvernance des universités, que faites-vous pour promouvoir la mobilité ? Pensez-vous que les enseignants-chercheurs prônent cette mobilité auprès de leurs étudiants ?

Les étudiants eux-mêmes sont-ils moteurs ? Je crains fort que non. Quant aux employeurs, ils se plaignent de ce que les universités ne produisent pas ce dont ils auraient besoin mais eux-mêmes changent la donne en permanence ! « *Nous voulons des gens qui aient une ouverture internationale et aient intégré la globalisation de l'économie* », avancent-ils. Mais que font-ils pour ?

Les parents sont sans doute les prescripteurs les plus efficaces, ce qui est confirmé par les études réalisées : ce sont eux qui poussent leurs enfants.

QUANTITÉ OU QUALITÉ ?

Certains sont favorables à la quantité, à la mobilité de masse, et pensent qu'Erasmus est peut-être un périmètre un peu limité. Quoique nous nous accroissions en permanence : 27 pays dans l'Union européenne, 31 dans Erasmus, et de nouveaux partenaires en perspective. D'autres estiment que le véritable enjeu n'est pas la

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

La mobilité universitaire

John Reilly

quantité mais la qualité, l'excellence. Ils voudraient supprimer le dispositif actuel et utiliser les fonds pour des bourses de type *Fulbright*. Quelle est votre position ? Dès lors que l'on pense « excellence », il faut penser « global » : il ne s'agit pas seulement d'attirer de bons étudiants en Europe mais aussi de promouvoir la mobilité de nos étudiants à l'extérieur, donc les envoyer dans le monde entier. Cela fait partie du débat...

QUELS OBJECTIFS ET QUEL CONTRÔLE ?

Autre problématique : devons-nous nous fixer des objectifs précis ? Tout le monde déteste les objectifs mais chacun y aspire. Depuis le programme « *Joint study* » dans les années 70, nous avions un objectif de 10% d'étudiants en mobilité. Désormais, l'objectif est de 3 millions... L'objectif devrait-il être plus ambitieux encore ? Devrions-nous fixer des chiffres par pays, voire par établissement ou par faculté ? Devez-vous vous fixer un quota de 15-20% d'étudiants en mobilité en 2012 ? Est-ce réaliste ?

Faut-il pénaliser ceux qui n'atteignent pas l'objectif ? Devons-nous établir un classement des pays, des établissements, des disciplines en fonction de ce critère ? L'un des moins bien classés serait sans doute le Royaume-Uni, ce qui ne serait peut-être pas pour vous déplaire !

COMMENT MIEUX PROMOUVOIR LA MOBILITÉ ?

La question suivante est celle de la promotion de la mobilité. La première étape est s'assurer que chacun en connaît les opportunités. Je suis toujours stupéfait d'apprendre que certains étudiants ne connaissent pas Erasmus ! Quelques-uns ont même bénéficié d'une mobilité Erasmus sans savoir qu'il s'agissait d'un programme européen. Cela semble aberrant mais c'est la réalité.

Nous devons promouvoir le dispositif, mieux l'identifier, mieux communiquer ! Sans doute devons-nous mieux conseiller nos étudiants, dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur. Nous devrions avoir, au sein de chaque faculté, des enseignants référents, promoteurs de la mobilité, identifiés et rémunérés comme tels. Les enseignants sont l'une des clés : au contact

des étudiants, ils les guident et les motivent. Apportons-nous, pour l'instant, un quelconque appui, une reconnaissance, à ces enseignants ?

De la même façon, les étudiants ayant effectué une mobilité en sont les meilleurs ambassadeurs : les invitons-nous souvent pour promouvoir cette mobilité auprès de leurs camarades ?

LES STAGES ET LA DURÉE DE LA MOBILITÉ.

Les stages constituent un nouveau volet d'Erasmus. Les universités françaises ont-elles toutes un bureau des stages ? Ce bureau est-il en relation avec le bureau européen ? Nous devons tisser de nouveaux réseaux. Là encore, cela fait question. Reconnaissons-nous suffisamment les stages internationaux ? Les gratifions-nous de crédits ECTS ? Font-ils partie intégrante de la formation ? Ou s'agit-il seulement de stages de vacances, pour lesquels nous signons des papiers mais dont nous ne tenons aucun compte ? Comment et jusqu'où les piloter ? Peut-on envisager la mobilité pour un cycle complet d'études (le premier cycle en France, le second en Italie, par exemple) ? Ce n'est pas simple car on entre dans la compétition. Les conséquences d'une mobilité en second cycle ne sont pas simples. Beaucoup d'étudiants français de second cycle restent dans leur propre université : la mobilité pensée pour les seconds cycles est de fait très limitée en France.

Si l'on pense la mobilité pour un cycle d'études, il va nous falloir réviser complètement les formations, avec davantage de doubles cursus, à tous les niveaux, des parcours de formation plus flexibles incluant une mobilité reconnue, toutes les disciplines faisant de la mobilité une norme et l'incorporant aux parcours.

ET LES CHERCHEURS ?

Dernier point, seuls 3% des étudiants européens sont en doctorat, ce qui est largement insuffisant, d'autant qu'une part de ces 3% vient de l'étranger. Il y a là un enjeu majeur pour l'Europe, qui veut augmenter le poids de sa recherche et développement. Sans doute Erasmus Mundus ira-t-il dans le bon sens. Nous devons dévelop-



per l'idée brillante qu'est la cotutelle, promouvoir des programmes de doctorat intégrant une mobilité. Pourquoi ne pas établir qu'il est impossible d'avoir un doctorat sans avoir effectué une mobilité ?

Lors de notre réunion, cette semaine, il a été suggéré de conditionner le titre de chercheur à une mobilité. Sans doute cela est-il impossible mais il me semble indispensable de se donner des objectifs ambitieux, de favoriser des réflexions communes. Quel dommage que nous n'ayons pu associer l'enseignement supérieur au merveilleux programme pour l'environnement du président Barroso.

La Charte Erasmus nous engage tous à agir. Nous l'avons signée mais nous ne devons pas en rester là ! Nous devons utiliser Bologne. Les ECTS n'ont aucun intérêt s'ils ne favorisent pas la mobilité. Ils ne sont utiles que parce qu'ils introduisent une certaine flexibilité et encouragent la reconnaissance des qualifications dans les autres pays.

Mon message, pour finir, sera le suivant : nous avons environ 1,7 million d'anciens étudiants passés par Erasmus, qui ont eu des parcours divers. Combien d'entre vous ont conservé la trace de ces anciens étudiants Erasmus ? Je peux vous le dire, hélas, quasiment personne. Nous nous sommes aperçus avec effarement que rien n'avait été fait en la matière.

Il me semble qu'Erasmus Mundus pourrait tirer les leçons de cela et développer, dès maintenant, un réseau d'anciens élèves. Cela doit être une priorité si nous voulons promouvoir la mobilité.

Mon défi, lancé à la France, est de changer le Processus de Bologne en Processus de la Sorbonne. Seule la déclaration de la Sorbonne prévoit un semestre à l'étranger pour tous les étudiants. Depuis, tout est bien plus flou. Alors, optons pour le Processus de la Sorbonne !

JEUDI 3 AVRIL 2008

ATELIER

1

Les modes de financement de la recherche

- Président

Lionel COLLET,
Président de l'Université Lyon 1
Claude Bernard

- Rapporteur

Jean-Pierre GESSON,
Président de l'Université de Poitiers

- Intervenants

Jean-Louis BANCEL,
Vice-président délégué du Crédit
Coopératif

Phil POWRIE,
Professeur à l'Université de
Newcastle et doyen de recherche de
la faculté de SHS

Jean-Marc RAPP,
Professeur à l'Université de
Lausanne et vice président de l'EUA



Jean-Marc Rapp

Professeur à l'Université de Lausanne,
Vice-président de l'EUA



Lionel Collet

Président de l'Université Lyon 1
Claude Bernard

Les universités françaises bénéficient relativement peu des contributions européennes dans le domaine du financement de la recherche, par rapport à la taille de la France. La problématique abordée aujourd'hui s'articulera en trois grands points : la nécessité de développer une stratégie scientifique au sein des universités, d'avoir des structures de captage des crédits et d'avoir un ancrage territorial et des liens avec les collectivités locales ou territoriales.

En guise d'introduction, quelques informations sur le système universitaire suisse. Ce pays, qui est de la taille du Vermont (États-Unis) ou de la Catalogne (Espagne), avec 7 millions d'habitants, compte 10 universités cantonales, deux écoles polytechniques fédérales (des universités scientifiques, qui acceptent tous les candidats titulaires d'un baccalauréat et ne font aucune sélection) et 7 hautes écoles spécialisées (équivalent des IUT). Un système binaire, que la Suisse partage avec d'autres pays européens, comme la Finlande, l'Allemagne ou l'Autriche.

Qui finance ces institutions ?

- La collectivité publique de référence des universités.
- Les autres cantons (un accord règle le financement des étudiants qui vont d'un canton à un autre : le canton de Genève paiera ainsi 23 000 francs suisses par année pour un étudiant qui fera ses études en sciences dans un autre canton).
- La Confédération, qui joue un double rôle en Suisse : elle finance le système et les deux écoles polytechniques fédérales (auxquelles l'accord inter-cantonal ne s'applique pas). La constitution permet à la Confédération de soutenir la recherche au travers d'une loi (loi fédérale sur la recherche) et de deux outils nationaux de financement : le fonds national suisse de la recherche scientifique (FNRS) et la commission technologie information (CTI).

QUELS SONT LES ACTEURS SPÉCIFIQUES DU FINANCEMENT DE LA RECHERCHE ?

La CTI, le FNRS, de très nombreuses fondations privées (plus de 400, sollicitées dans divers domaines). Le financement FNRS de programmes de recherche libres représente la plus grande partie de l'effort financier. Viennent ensuite les bourses académiques pour des jeunes chercheurs, assistants, doctorants ou chercheurs avancés, et enfin, les programmes nationaux de recherche, les seuls où la recherche soit orientée. La Suisse est très attachée à la recherche fondamentale.

Le FNRS est organisé en divisions : SHS, mathémati-

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Les modes de financement de la recherche

ques/sciences naturelles et de l'ingénieur, biologie et médecine, et recherche orientée. Des comités spécialisés pour la recherche interdisciplinaire et la coopération internationale sont mis en place, qui comptent sur le système des « milices » : la plupart des bons chercheurs sont recrutés bénévolement comme experts. Le FNRS ne dépense donc que 5 % de son budget pour son propre fonctionnement : 95 % sont directement réinjectés dans les établissements pour les programmes de recherche. Le budget est de 500 millions francs suisses par an. Les statistiques 2006 indiquent le montant total des subventions pour la recherche : 491 millions de francs. 25 % : sciences humaines et sociales (SHS) ; 35 % : sciences expérimentales autres que les sciences du vivant ; 40 % biologie/médecine.

84 % des moyens vont à la recherche libre, 16 % à la recherche orientée, ce qui est une proportion complètement inverse aux « canons » européens. Les montants par université s'élevaient à 1-5 millions en SHS, 2-11 en mathématiques/sciences, 0-25 en biologie/médecine.

À Lausanne, nous avons décidé de pratiquement cesser nos activités dans certains domaines scientifiques pour réinvestir des fonds en biologie/médecine : nous avons cédé des départements de physique-chimie et mathématiques à l'école polytechnique de Lausanne pour réinvestir une trentaine de millions par an en biologie-médecine. Ce choix a clairement porté ses fruits : en 2007, nous sommes passés premiers dans ce domaine. C'est le résultat d'une politique claire et volontariste.

QUESTIONS ACTUELLES ET FUTURES

• **Le financement de l'overhead (préciput).** Traditionnellement, le FNRS comptait les chercheurs « nus », sans surplus à la disposition de l'établissement pour les frais associés. Progressivement, a été introduit un *overhead* de 10 puis 20 %, ce qui va accroître la compétition entre les universités... et l'intérêt des recteurs. Jusqu'à présent, le succès de leur établissement apportait surtout des problèmes aux présidents d'universités : comment répondre aux 25 équipes de recherche qui ont obtenu des crédits et ont besoin de locaux supplémentaires ?

• **La répartition entre CTI et FNRS.** Les Suisses ont été très pragmatiques : les institutions se sont développées jusqu'ici, sans une loi pour répartir les rôles. Mais le projet de loi-cadre relance ce débat et invitera peut-être à

Jean-Marc Rapp

distinguer légalement entre recherche orientée et recherche libre, ou entre recherche et innovation.

• **Le financement par le FNRS des écoles doctorales.** Cette question agite le monde académique suisse : l'argent ne devrait-il pas être mis à disposition de la conférence des recteurs et non du FNRS, les écoles doctorales induisant une question stratégique et non exclusivement liée à la recherche.

En 2006, les dépenses liées à la recherche, à l'université de Lausanne (hors centre hospitalier universitaire) sont évaluées à 117 millions, sur un budget de 320 millions. Cette estimation résulte d'un exercice de comptabilité analytique : tous nos collaborateurs ont chiffré précisément leurs parts d'activités recherche/enseignement/administration. Cela nous donne une estimation très précise du temps consacré par chacun à ces différentes activités.

60 % du budget vient des facultés et du centre, 18 % du FNRS (20 millions), 19 % des fondations/industriel, 1 % de la Commission européenne (1%), et encore moins de la CTI (source de financement des hautes écoles spécialisées).

COMMENT SOUTENONS-NOUS NOS CHERCHEURS ?

Il y a l'activité du vice-rectorat recherche mais aussi une commission de la recherche pour l'université (relais du FNRS). Presque chaque faculté a un guichet d'aide pour les projets européens que nous mutualisons avec l'école polytechnique de Lausanne. Nous avons mis en place deux bases de données : l'une répertorie les fondations source de financement (les chercheurs y trouvent les adresses et les formules pour les 400 fondations qu'ils peuvent solliciter), l'autre donne aux interlocuteurs extérieurs les contacts au sein de l'université selon les domaines de recherche. Le soutien spécifique pour les projets interdisciplinaires a eu un grand succès et l'université met aussi à disposition un service centralisé pour la négociation des contrats, les questions de propriété intellectuelle et la valorisation des résultats. Enfin, nous menons une politique très volontaire d'octroi de primes aux assistants de recherche. Ceux qui sont financés par le FNRS ont tous un taux fixe d'engagement : nous ajoutons 20 % de prime aux laboratoires qui ont obtenu ce type de financement.

Echange avec la salle



Anita BERSELLINI, présidente de l'université Paris 11 :

Comment cela se passe-t-il à l'UNIL quand les crédits de base sont affectés à l'université ? Est-ce que c'est un budget global ? Quelles sont les procédures ?

Jean-Marc RAPP : Nos sources de financement sont au nombre de quatre : essentiellement une dotation annuelle du canton, qui est un budget global, une dotation qui vient des autres cantons selon l'accord inter-cantonal, les dotations du FNRS, qui sont des dotations sur projet, donc ils traversent la présidence de l'université sans s'y arrêter et atterrissent directement dans les laboratoires, d'où la question de l'*overhead* qui va changer la donne. Donc, nous avons très peu les mains liées par les bailleurs de fonds, que ce soit le canton ou la confédération. C'est un budget global. 70 % sont des salaires, donc la marge de manœuvre n'est jamais très élevée, mais progressivement les rectorats se sont constitués un véritable coussin de sécurité. Nous avons une particularité digne d'être citée : nous pouvons reporter les sommes non dépensées d'un exercice à l'autre, sans limite, à condition d'informer l'Etat. Nous l'avons fait et nous avons accumulé à un moment donné jusqu'à 70 millions de francs suisses pour pouvoir faire de très gros investissements en matériel scientifique. Nous avons failli les perdre à cause d'une crise financière il y a cinq ans et le parlement a convoité cet argent mais on a réussi à le sauver et à réinvestir. On a précipité notre décision d'investissement.

Anita BERSELLINI : Mais à l'intérieur de l'université, comment sont affectés les financements ? Ce n'est pas le président seul qui affecte, je suppose.

Jean-Marc RAPP : La nouvelle loi sur l'université est beaucoup plus autoritaire que la précédente. Le budget est préparé par la direction de l'université et présenté à un conseil interne qui ne regroupe que 35 personnes et qui n'a pas le droit d'amender le budget. Il peut le discuter, le voter, le rejeter mais pas l'amender. C'est ce que l'on peut appeler une « procédure budgétaire bombe atomique » : si une partie de l'université n'est pas satisfaite et le rejette, cela ouvre une crise. Tout le calcul, pour la direction, c'est de mesurer les risques de déclencher une crise majeure. Ça veut dire que la direction de l'université a un très fort pouvoir pour revoir les équilibres internes. Ce pouvoir a été exercé, par exemple, pour le

taux d'encadrement, des montants très importants sont partis d'une faculté à l'autre.

Anita BERSELLINI : Encore un détail. C'est la présidence de l'université qui répartit le budget. Pouvez-vous nous donner quelques indicateurs ?

Jean-Marc RAPP : Pour les indicateurs d'enseignement, nous avons une étude en cours très précise sur l'encadrement des étudiants, les échanges de cours entre UFR... Les indicateurs de recherche, nous les avons essentiellement grâce au FNRS. On mesure bien l'activité de recherche et les concours gagnés par les chercheurs. Notre politique, c'est plutôt de faire gagner les gagnants : lorsqu'un laboratoire se montre dynamique, on a des primes qui s'ajoutent aux budgets. Le troisième indicateur, qui est un exercice national, sort des seuls indicateurs de crédits de recherche et citations, pour répondre à différentes questions particulières pour un pays comme la Suisse qui est multiculturel et multilingue et dont les publications ne se mesurent pas qu'en anglais.

Jean-Michel RODDAZ, Agence nationale de la recherche : Lorsqu'un projet est retenu, en plus de l'argent versé aux porteurs de projet, il y a donc une prime qui est donnée aux laboratoires, et l'*overhead* est donné à l'établissement. Quel est le pourcentage de l'*overhead* sur le programme ?

Jean-Marc RAPP : Actuellement 10 % et bientôt 20 %. Cette part ne va pas au laboratoire mais est à disposition de l'université qui, d'après la loi, en fait ce qu'elle veut. Lorsqu'une faculté obtient de gros montants, comme celle de biologie/médecine, qui rapporte 22 millions, c'est-à-dire 4 millions d'*overhead*, la somme pourra parfaitement être utilisée par la direction de l'université pour des recherches en SHS. À côté de cela, une règle interne fait qu'à chaque fois qu'un assistant est recruté par le FNRS, l'université donne un complément pour permettre à l'assistant de s'intégrer à l'équipe et de participer à l'enseignement.

Question de la salle, Agence universitaire de la francophonie : Je voudrais revenir sur la structure de soutien aux chercheurs et, en particulier, le guichet d'aide pour les programmes européens : quels sont les missions de ce guichet et combien de personnes y travaillent ? Les

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Les modes de financement de la recherche

programmes européens sont-ils importants pour un pays comme la Suisse?

Jean-Marc RAPP : C'est important, le taux de retour sur les programmes européens est de 110%. Par rapport aux montants versés par la Suisse au titre des accords bilatéraux récemment ratifiés, les Suisses sont légèrement gagnants dans les termes de l'échange pour le moment. Le guichet européen occupe trois personnes à plein temps, qui donnent des informations régulières, une lettre de nouvelle. Ils aident à la rédaction de requêtes, font l'assistance personnalisée pour les gros projets.

Lionel COLLET : Les crédits du FNRS sont-ils attribués sur des thématiques ciblées par le FNRS ?

Jean-Marc RAPP : Seuls 16 % le sont (les programmes nationaux de recherche) ; 84% sont dédiés à la recherche libre : un laboratoire peut déposer un projet sans aucune contrainte sur le sujet, et avec même désormais de l'argent pour des programmes particuliers, dits à risque, la recherche aux frontières, qui est la plus difficile à financer.

Phil Powrie

Professeur à l'Université de Newcastle et doyen de recherche de la faculté de SHS

Je voudrais d'abord esquisser le paysage national avant de passer aux structures internes, stratégiques et financières, qui soutiennent nos chercheurs.

LE FINANCEMENT NATIONAL

Newcastle university fait partie d'un groupe de 20 institutions, le *Russel Group*, qui toutes ont une faculté de médecine. En terme de statut (mais non de leurs fonctions), elles sont l'équivalent des grandes écoles françaises. On les nomme « *research intensive* » parce qu'elles concentrent la majeure partie des recherches du Royaume-Uni (65 % et 2,4 milliards d'euros).

Un système dual. Cette première source de financement provient d'un éventail de supports financiers attribués par les *research councils* (conseils pour la recherche), mais également des programmes européens, des milieux industriels, fondations et organisations caritatives. Notre système est qualifié de « dual » parce que la recherche est soutenue par une seconde source de financement, une allocation indirecte du gouvernement par le biais des conseils pour la recherche : « *quality-related funding* » ou QR (financements liés à la qualité de la recherche). Cette allocation est déterminée par l'évaluation nationale de la recherche universitaire, le *Research assessment exercise* (RAE). Cette évaluation attribue une note à chaque département, qui détermine le montant alloué. Ces fonds sont ensuite répartis par chaque université, comme elle l'entend.

Sur 2006-2007, la majeure partie des bourses attribuées par le conseil pour la recherche et les autres organismes va directement aux chercheurs (une partie étant retenue par l'université pour les coûts d'infrastructures). Le QR, lui, est redistribué par l'université. Les projets compétitifs comptent pour près de 70 % du financement de la recherche.

Des différences entre les facultés. La faculté de médecine peut faire appel à des fonds bien plus importants que les deux autres. La faculté des lettres et des sciences



humaines, bien qu'elle ait autant d'étudiants que l'ensemble des deux autres, dispose d'une somme totale de bourses bien moins élevée. Notons cependant que les conseils de recherche proposent de plus en plus de projets stratégiques de longue durée (*platform grants*) et interdisciplinaires, ce qui demande un travail d'équipe.

Un mouvement de concentration. Concernant les structures internes, nous avons décidé il y a 7 ans que nos recherches étaient trop dispersées et nous avons donc créé plusieurs instituts, pour favoriser notamment l'interdisciplinarité. Cela nous a permis de concentrer et de focaliser la recherche. Nous avons également réduit le nombre de centres de recherche (qui ne comptaient bien souvent qu'une poignée de personnes). Nous sommes passés à Newcastle d'une cinquantaine à une dizaine de centres et ce mouvement de concentration se poursuit.

12 à 13% de bourses européennes. Pour majorer les fonds européens, nous avons créé un guichet européen avec une équipe de soutien comprenant notamment un consultant privé. L'équipe européenne a établi une liste de chercheurs concernés et leur envoie les mises à jour du nouveau programme FP7, organise des séminaires et des face-à-face pour discuter le détail des projets, sans doute le plus important pour le chercheur. Nous avons eu énormément de succès, avec plus de 140 projets soutenus par Bruxelles depuis 2001. Sur les trois dernières années, nous avons obtenu 27,5 millions d'euros ! Nous avons moins de bourses de recherche que d'autres (nous sommes 18 ou 19ème) mais sommes les premiers pour le pourcentage de bourses de l'UE en 2006. 12 à 13 % de nos bourses viennent de Bruxelles (quand la moyenne est à 7,5 %).

Transférer cet accompagnement pour les autres fonds. Nous avons appris de notre succès et nous avons transféré ce même système en nommant des conseillers dans chaque faculté pour soutenir les demandes de bourses auprès des conseils de recherche. Ils travaillent étroitement avec les doyens de recherche pour formuler les stratégies et soutenir les projets. Ils travaillent en-

semble pour promouvoir les programmes interdisciplinaires des conseils de recherche. Nous avons également introduit une procédure d'expertise *peer review* : un chercheur ne peut soumettre son projet qu'après l'avoir fait examiner par un collègue et le directeur de recherche de son département.

Management par objectifs. La recherche est dirigée par objectifs. Les instituts et les centres sont suivis par un comité de recherche, au niveau de l'établissement et des facultés. D'autres groupes de recherche interdisciplinaires sont suivis par les facultés, et des groupes mono disciplinaires par les facultés et les départements. Chaque chercheur, qu'il fasse partie d'un institut, d'un centre, ou d'un groupe de recherche, est suivi par un mentor et évalué : la *performance and development review* qui analyse l'enseignement et la recherche, permet définir les objectifs et les soutiens nécessaires. À tous les niveaux sont fixés des objectifs quantitatifs à atteindre à une échéance donnée, généralement annuelle.

Pousser les chercheurs à déposer des projets. Chaque chercheur aura à sa disposition des fonds, pour assister aux colloques, organiser des séminaires, voire des congés spécifiques (selon la stratégie de recherche des départements) pour des projets comme la préparation d'une demande de bourse complexe comme celles du FP7.

Les bourses pour projets de recherche sont extrêmement importantes au bon fonctionnement de l'université (qu'il s'agisse de son bilan ou de son statut national). C'est pourquoi les départements poussent les chercheurs à proposer des projets de recherche.

Il existe également des primes d'encouragement. J'ai ainsi intégré un système de bourse interne pour encourager la recherche : plus le budget du projet est élevé, plus la bourse est importante. C'est une façon de « casser » l'individualisme traditionnel des chercheurs en SHS.

Les modes de financement de la recherche

Phil Powrie

Echange avec la salle

Le projet typique du conseil de recherche pour les lettres

avoisine les 500 000 euros, dure 3 ans, mobilise 25 % du temps du chercheur principal, un salaire pour un assistant en contrat à durée déterminée, une subvention de 3 ans pour un doctorant et un soutien financier pour un projet ou un séminaire.

Dans les autres facultés, les budgets sont plus importants. La prime au projet semble moins décisive : avec des budgets de plusieurs millions, les directeurs de recherche peuvent consolider des équipes à long terme. Nous avons cependant encore trop de projets de moindre ampleur (500 000 euros) que de 5 millions d'euros. Nous sommes donc de plus en plus dirigistes. Alors que chaque département était plutôt autonome en terme de budget, la faculté opère désormais les redistributions qu'elle juge stratégiques. Cela permet de répondre de manière plus flexible au paysage changeant de la recherche. L'université et la faculté peuvent toutes deux retenir une partie du budget pour des projets particuliers.

Pour conclure, nous nous efforçons donc d'aligner nos groupes de recherche sur les stratégies de nos sponsors, sans délaisser la recherche traditionnelle. Nous nous engageons de plus en plus dans les recherches interdisciplinaires. Nous contrôlons de près nos groupes de recherche et nous investissons sélectivement nos budgets.

Anita BERSELLINI : Comité de recherche universitaire ou comité exécutif... sont-ils exclusivement composés de personnel de l'université ?

Phil POWRIE : Oui. Le comité exécutif de notre université rassemble les trois doyens de recherche des trois facultés, le directeur du business et les pro-vice-chancellors (équivalents des vice-présidents recherche).

Anita BERSELLINI : Autre question qui nous préoccupe à Paris 11 : comment développer encore l'interdisciplinarité ou la pluridisciplinarité ? Tout le monde en parle, mais on en fait très peu... Comment vous y prenez-vous ?

Phil POWRIE : Mal, comme tout le monde. Il est très difficile de déterminer la différence entre la pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité et cela soulève beaucoup de débats. La mission des instituts est précisément d'assurer l'interdisciplinarité. Mais nos trois facultés sont comme des mini-collèges à l'intérieur de l'université. Les frontières entre les facultés sont très difficiles à passer. La circulation est plus simple à l'intérieur de chaque faculté : on organise des séminaires, des journées de recherche, où l'on cible certains programmes des sponsors. Reste que les jeunes chercheurs ont compris depuis longtemps que c'est là l'avenir. Notre problème, c'est les moins jeunes, qui ne comprennent pas comment faire.

Alain BERETZ, université Louis Pasteur à Strasbourg : Le centre, le département, l'institut, la faculté... le chercheur ne perçoit-il pas cela comme un empilage de couches qui rend la gouvernance un peu difficile ?

Phil POWRIE : Cette critique revient sans arrêt. Toutes les universités britanniques partagent cette structure et cela pose problème. À qui doit répondre le chercheur ? À Newcastle, un chercheur est d'abord rattaché à un département. Il peut ensuite être (ou pas) dans un centre ou un institut. Il y a donc une tension entre le directeur du département et le directeur du centre. Ce n'est pas toujours simple à résoudre, mais les problèmes

sont référés au comité de recherche universitaire.

Question de la salle, AUF : Comment renforcer les politiques scientifiques d'établissement face aux politiques scientifiques des agences nationales et internationales. J'aurais voulu vous entendre davantage sur le rapport entre votre conseil de recherche et les sponsors.

Phil POWRIE : Il y a forcément énormément de consultations par les sponsors avec qui on travaille étroitement. Ceux qui donnent les bourses sont généralement des universitaires qui sont dans les comités de recherche des sponsors. Mais pour formuler une stratégie au niveau national, il y a des commissions dans les comités de recherche où il y a également des universitaires mais aussi des gens de l'industrie, des banquiers... Nous essayons donc de faire face à tout ça en insistant autant que possible dans ses conseils. Ce n'est pas toujours facile, car ces conseils sont ballottés: d'un côté ce sont des universitaires pour 60%, et d'un autre côté il y a le gouvernement, qui nous pousse à faire plus des recherches à valeur sociale immédiate.

Question de la salle, ANR : Concernant le financement par projet venant des *research councils*, on finance aux universités des projets en *full cost*. Le problème, flagrant dans les projets bilatéraux que nous voulons lancer en SHS, est que nous payons les coûts marginaux tandis que les agences britanniques payent en *full cost*, ce qui revient à dire que lorsqu'un projet est accepté, il coûte pratiquement deux fois plus cher du côté britannique que du côté français.

Ma deuxième question concerne davantage votre gestion interne. Le domaine des SHS est celui où la recherche est le plus lié à l'enseignement. Le problème est l'aspect très disciplinaire de la recherche. Vous avez refondu l'organisation de la recherche dans de l'université. On peut rassembler des équipes qui ne regroupent que deux ou trois chercheurs mais encore faut-il qu'elles aient une problématique scientifique commune. Dans le domaine des SHS où il y a un grand nombre de disci-

plines et sous-disciplines, ce n'est pas facile.

Dernière remarque : l'interdisciplinarité, la pluridisciplinarité ou même la transdisciplinarité ne sont pas des choses qui se décrètent. Les agences par projet peuvent toujours proposer des programmes pluridisciplinaires, la pluridisciplinarité doit d'abord s'organiser dans les institutions et les universités.

Phil POWRIE : Pour revenir au *full cost*, le taux est de 80%, ce n'est donc pas tout à fait du *full cost*. Ce système n'est en place que depuis 18 mois. Il est encore un peu tôt pour en tirer les conclusions. Les *research councils* ont demandé une étude complète sur le sujet pour essayer de comprendre les raisons de l'augmentation des coûts : avant le « full economic costing », un gros projet en SHS tournait autour de 200 000 livres sterling, donc environ 350 000 euros. Maintenant, le montant a doublé. Les *research councils* financent donc moins de projets. C'est devenu un système extrêmement compétitif. Ainsi, seuls 15% des projets sont acceptés par the arts and humanities *research council* (contre 25% il y a quelques années, voire 50% pour certains programmes).

Nous ne savons pas si nous devons ou non conserver ce système du *full economic costing*. Pour répondre à votre question sur l'organisation interne, la répartition des équipes est en effet arbitraire et en partie pragmatique. Si l'on nous propose 5 millions d'euros, nous ferons de notre mieux pour construire quelque chose. Nous nous efforçons de prévoir les tendances du financement des *research councils*, eux-mêmes poussés par le gouvernement, d'anticiper les thématiques à venir, puis de mettre en place des équipes de jeunes chercheurs souvent plus enclins à passer outre les barrières disciplinaire.

Claire DUPAS, directrice de l'ENS de Cachan : Je voudrais d'abord faire partager notre expérience sur l'interdisciplinarité. Nous avons créé en interne un premier institut interdisciplinaire il y a 6 ans et un autre l'année dernière. Le premier est celui de nanophotonique moléculaire appliqué aux biotechnologies. Il rassemble quatre laboratoires, UMR avec le CNRS, mais ce n'est pas une supers-

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Les modes de financement de la recherche

Jean-Louis Bancel

Vice-président délégué du Crédit Coopératif

structure mais une structure de projets scientifiques. Nous mettons de l'argent de l'école et d'autres sponsors nationaux ou régionaux dans des projets impliquant au moins deux des laboratoires des instituts. Quand des postes se libèrent, nous mettons un certain nombre de postes au recrutement sur des thématiques de l'institut impliquant au moins deux laboratoires. Pour le bonus qualité recherche, qui permet aux établissements d'avoir une certaine politique scientifique en particulier dans le domaine de l'équipement, nous en mettons une partie sur ses instituts. Donc si on a une politique volontariste, on peut parfaitement développer l'interdisciplinarité sans créer une structure administrative mais en créant une vraie structure de projets avec un directeur et un vrai comité scientifique.

Vous avez une véritable stratégie scientifique, comment faites-vous faire l'évaluation de la qualité de la recherche dans vos équipes et laboratoires ? Quels sont les indicateurs ? À quels experts faites-vous appel ? Sont-ils internes ou externes ?

Phil POWRIE : Il me faudrait revenir au *research assessment exercise* (RAE), qui nous donne une très bonne idée de notre position au niveau national. Cette évaluation a lieu tous les 5 ou 6 ans, par discipline et permet de nous situer. Mais ce système va changer et ne sera plus fondé que sur les citations, ce qui ne va pas sans poser problème.

Pour évaluer les recherches de tel ou tel laboratoire, nous faisons venir deux ou trois experts d'autres universités. Cela reste pour l'instant des évaluations informelles. On peut aussi regarder le nombre de bourses, qui est un bon indicateur de la compétitivité.

Le **Crédit coopératif** est une banque coopérative, qui appartient à ses clients, fait partie du groupe Banque Populaire et travaille dans une logique de partenariat : nous avons été créés pour être la banque des coopératives puis nous nous sommes élargis au secteur des mutuelles et des associations. Nous avons des engagements forts dans la finance solidaire et l'intérêt général (domaines sociétaux, environnementaux et économie sociale). Nous avons créé le premier fonds de partage en France dont les revenus financiers sont destinés à des organismes d'intérêt général. Nous avons une fondation d'entreprise, qui s'engage pour la recherche sur la connaissance de nos secteurs. Enfin, nous avons fait le choix de nous diriger dans le monde de la recherche et de l'enseignement supérieur, il y a trois ans.

Fondations et enseignement supérieur. Je vous invite à consulter la publication de la banque mondiale, *Construire les sociétés du savoir, nouveau défi pour l'enseignement supérieur*, qui analyse les programmes de la banque mondiale en la matière. Les nouvelles opportunités vont permettre de trouver des financements nouveaux : « *Les établissements d'enseignement supérieur fonctionnent dans un environnement de plus en plus exigeant, dans lequel ils sont en concurrence pour attirer les étudiants, les enseignants, les financements et les marchés.* » Tout est corrélé : les attentes des sponsors, les souhaits des universitaires... Il faut réussir à les concilier.

Cela ne doit pas, bien sûr, conduire à une privatisation des universités mais cela induit la nécessité de mettre en place des dispositifs de transparence et d'encadrement. Les sponsors financiers ne sont pas dénués d'intentions... Il importe, par ailleurs, de se préparer longtemps à l'avance, de décider quel est le cap, à la fois en interne et pour les sponsors. Il faut des personnes ressources en interne, chargées de solliciter ou d'orienter les financeurs. La problématique de la vie étudiante nous semble également importante : les meilleurs professeurs et le meilleur matériel ne suffisent pas si le cadre n'est pas propice.

Il faut rappeler, enfin, que le mécénat est un marché, ce-

lui du *charity business*. Dans notre pays, en matière de recherche, un milliard d'euros par an viennent de dons de particuliers, 800 millions de legs, un milliard du mécénat d'entreprise.

Un secteur émergent. D'après une étude, publiée par la fondation de France, les deux premiers secteurs en matière de fondations d'entreprises sont le culturel et le social. Le secteur de la recherche universitaire est encore très peu apparent. Les donateurs potentiels sont nombreux... comme les bénéficiaires, dont certains sont sur ce créneau depuis longtemps et sont largement structurés. La difficulté est de fidéliser leurs donateurs récurrents, tout en renouvelant leur message. Les *fundraisers* sont les intermédiaires, avec des réseaux structurés : le centre français des fondations, le comité de la charte, la fondation de France... Chacun a sa spécialité mais le secteur est sous haute surveillance (depuis le scandale de l'ARC).

Définir des stratégies. Qu'attendent les donateurs ? Les entreprises investissent rarement sur un coup de cœur : le mécénat s'inscrit dans une stratégie réfléchie au plus haut niveau sur le volume, le montant et le secteur. Quelle image veut-on donner ? Vous devez élaborer une stratégie. Dans certains secteurs, comme les laboratoires pharmaceutiques et la recherche médicale, le soutien aux universités paraît naturel. Mais qu'en est-il dans le domaine des lettres et sciences humaines ? Nous estimons qu'il y a des gisements importants, en dehors de ceux qui sont déjà sollicités aujourd'hui. Les annexes de l'étude de la Banque mondiale présentent les diversifications des ressources des institutions de l'enseignement supérieur, par sources et catégories de revenus (subventions, dons indirects comme l'affectation de revenus de cartes de crédits, de pourcentages et de transactions à la bourse). Dans les pays anglo-saxons, il n'y a pas de grosses différences sur les droits dérivés entre les majors du cinéma et les universités. Il y a les dons conditionnels, qui entraînent l'accès au brevet, et la valorisation du patrimoine de l'université.

La collecte de dons particuliers. Nous avons encore du chemin à faire en termes de collecte de dons particuliers. Ce qui fait la force du système des grandes écoles françaises est d'avoir mis en place depuis des années des réseaux des anciens élèves avec des fichiers, des associations.

Il va vous falloir professionnaliser votre offre et parler

le langage de l'entreprise expliquez la valeur ajoutée que vous pouvez apporter à l'entreprise, même si c'est une logique de mécénat. Ne négligez pas le levier fiscal : c'est un élément important de la stratégie des entreprises donatrices. Efforcez-vous également d'être lisibles : les sigles, le foisonnement de structures nouvelles dans l'enseignement supérieur rebutent les chefs d'entreprise. Et ayez à cœur de rendre des comptes à vos donateurs une fois par an : il est logique que les directeurs de laboratoire ou d'équipes leur présentent les avancées réalisées. Faut-il privilégier le mécénat ou la valorisation de brevets ? Il faut y réfléchir. Vous devez définir un projet d'université clair pour les partenaires, identifier des contreparties possibles : votre partenaire doit pouvoir justifier en interne et à l'extérieur son choix d'investissement. La création d'un bureau de développement des fondations me semble tout indiquée.

Réservées aux grandes ? Il y a de la place pour tout le monde et c'est l'une des vertus du marché. À condition de bien choisir ce que l'on veut valoriser et de ne pas hésiter à faire appel au tissu local. Il faut prendre garde aux écueils, aux problèmes de déontologie, de conflits d'intérêt dans la recherche. Mais l'évaluation de ce secteur, comme les autres, en favorisera le pilotage. La meilleure façon est de voir si l'argent rentre !

Depuis le début de l'année, nous sommes inscrits dans une fondation de coopération scientifique, Infectiopole Sud, portée par les universités de Marseille, Montpellier et Nice, et qui mobilise 14 co-fondateurs et trois partenaires privés (deux laboratoires pharmaceutiques et une banque). Nous y voyons deux intérêts : l'un, pour notre propre activité, en raison du travail administratif généré ; l'autre parce que nous sommes banquiers de plusieurs pôles de compétitivité (comme Orphème, à Marseille, qui travaille sur les maladies orphelines) et que l'Infectiopôle s'inscrit dans cette logique de valorisation à terme du travail de recherche en amont. Nous sommes un acteur engagé dans la société et il nous manquait un investissement dans le domaine de la recherche. Nous voulions aussi faire bénéficier à nos partenaires de notre savoir-faire dans le domaine des fondations.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Les modes de financement de la recherche

Echange avec la salle

Claire DUPAS : Dans le cas des UMR, qui sont l'essentiel de nos laboratoires, qui la fondation finance-t-elle ? L'université ou le CNRS ?

Jean-Louis BANCEL : Je ne suis pas sûr de pouvoir vous apporter la réponse. Je voudrais formuler une réflexion générale. Nous avons été très actifs dans le domaine des GIP et il est très désagréable d'avoir le sentiment de n'être que des « cochons payants » : il ne s'agit donc pas de proposer une forme volontaire d'impôt ! La fondation, au-delà de son caractère nouveau, a certainement la préférence de nos structures car elle nous donne une plus forte maîtrise que le cadre public classique.

Sylvie FAUCHEUX, présidente de l'université de Versailles-St-Quentin-en-Yvelines : Estimez-vous utile d'avoir une cellule de mécénat et fundraising à l'intérieur de l'université ou est-il préférable de faire appel à des cabinets extérieurs pour nous aider ?

Jean-Louis BANCEL : Définissez d'abord votre stratégie. Peut-être faut-il faire appel à des partenaires extérieurs pour aller chercher l'argent européen et le faire en interne pour la recherche de fonds de proximité. Les prestataires extérieurs ont déjà leur portefeuille d'habités, de donateurs... Ils peuvent vous aider à élaborer votre argumentaire. Ensuite, vous pourrez fonctionner avec du personnel interne !

Anita BERSELLINI : Le prestataire extérieur, qui ne s'occupe pas uniquement de notre université, pose le problème de la concurrence.

Jean-Louis BANCEL : Cela fait partie des questions que vous devez lui poser !

Sylvie FAUCHEUX : Nous sommes toujours en attente des décrets pour les fondations universitaires, partenariales. Que pensez-vous des chaires et des fondations « ancienne manière » ?

Jean-Louis BANCEL : On oublie que les entreprises financent déjà une partie de l'activité des universités, par la formation continue, par les licences professionnelles. Les entreprises privilégieront sans doute les fondations car c'est un outil qu'elles connaissent mieux et dont elles apprécient la structure. Mais il ne faut pas négliger les outils qui existent déjà.

Lionel COLLET : Comment organiser efficacement dans l'université au regard de la multiplicité des sources de financement ? Comment renforcer les politiques scientifiques d'établissements face à celles des agences nationales et internationales ?

Jean-Marc RAPP : Je voudrais souligner un modèle différent qui n'a pas encore été évoqué ce matin : le modèle matriciel. Certaines universités européennes, comme celle d'Amsterdam, ont pris frontalement la problématique de l'interdisciplinarité : les facultés ont été cassées, les chercheurs sont tous rattachés à un grand centre de recherche, ainsi qu'à des programmes d'enseignement administrés par un collège de professeurs. Tous ont cette double appartenance mais il n'y a plus de véritable appartenance facultaire. Cela permet de lancer très facilement des programmes de recherche interdisciplinaires.

Lionel COLLET : Ce modèle casse le principe des UFR (unité de formation et de recherche) puisqu'il place la formation dans une structure et la recherche dans une autre.

Revenons sur les questions globales de l'organisation de l'université, au regard de la multiplicité des sources de financement. Comment l'imaginez-vous, à Strasbourg ?

Alain BERETZ : La question est vaste... L'European Research Council (ERC) est un bon exemple de changement de paradigme : nos universités, aussi grandes soient-elles, ne sont pas en mesure d'influer sur sa politique. Nos chercheurs doivent se mettre en situation d'être des bons candidats mais que faire ensuite, au



niveau de l'établissement, quand l'ERC arrive ? Cela révolutionne notre manière de penser. Nous fournissons un réceptacle tout en aidant nos chercheurs à être les meilleurs candidats, alors que nous recevions auparavant des fonds que nous pouvions distribuer.

Une université peut se retrouver à établir une politique complémentaire à celle des grandes agences, à l'aide des *overheads*, véritable stratégie des coûts complets.

Anita BERSELLINI : Il faut donner aux gagnants. La nouvelle loi permet de donner des compléments. Cela fait partie d'une politique conjointe avec l'ERC.

Lionel COLLET : Les candidats potentiels à l'ERC se tournent vers les présidents d'université : « Comment l'université m'accompagne ? Et comment le ferait-elle si j'obtenais cette ERC ? » À Lyon 1, la dotation quadriennale de la recherche annuelle est de 6 millions d'euros par an, la masse salariale de 200 millions. Il ne faut pas se tromper sur les marges d'actions au sein des universités entre l'utilisation de nos dotations de recherche dans le budget global et sur celle des moyens humains.

Jean-Louis BANCEL : Il serait bénéfique de placer, aux côtés du président de l'université, un comité de trois personnes, « gardien » des questions financières. Le comptable public ne suffira pas : c'est une réponse satisfaisante dans un environnement administratif mais vous aurez besoin de personnes compétentes, qui apportent de la crédibilité sur la politique de placement, la valorisation du patrimoine... Le président se sentira moins seul !

Pascal AIMÉ, inspecteur de l'IGAENR : Ces questions sont complexes. Y a-t-il de la place pour une politique scientifique d'établissement, à côté des appels d'offres lancés par les grandes agences et des initiatives prises par les chercheurs ? Je le pense. Certaines universités ont commencé à se doter de moyens budgétaires pour cela.

La question reste : faut-il la baser sur les 15 % de dotation globale ou intégrer les évolutions majeures de la LRU, la prise en compte de la masse salariale ? Un emploi d'enseignant-chercheur correspond au BQR (Bonne Qualité Recherche) d'une université comme Lyon 1... Un gain de productivité de 1/1 000 sur l'utilisation des ressources humaines dégage autant de moyens ce dont disposait l'université depuis des années pour développer sa propre politique scientifique !

Sylvie FAUCHEUX : Ce comité de trois personnes doit être composé de personnes internes à l'université ou s'ouvrir, avec un banquier, par exemple ?

Jean-Louis BANCEL : Ce peut aussi être des chefs d'entreprise ! Ils doivent apporter un nouvel éclairage. D'où l'importance de la mixité, à mon sens.

Question de la salle, ANR : L'université en général doit également être partie prenante de la politique des agences. Les expertises, les membres des comités d'évaluation et ceux qui aident à définir la programmation et les thématiques proposées par les agences doivent être des universitaires et participer activement. L'ANR doit être un outil pour les universités, pour permettre le développement de la recherche. Le système des appels à projet est relativement nouveau en France, notamment dans le domaine des SHS. Lorsque l'ANR a été lancée en 2005, seules 25 universités françaises portaient des projets SHS. Cette année, sur le programme blanc, il y en a 61 ! La communauté scientifique adhère à ce type de financement. L'importance du programme blanc et « open » laisse une large marge d'initiative aux universitaires.

Les agences nationales doivent aussi aider les équipes à passer au niveau supérieur, aux appels d'offres communautaires. Les taux d'éligibilité de réception à l'ANR sont de 25 %, ceux à l'ERC en dessous de 5 %. Nos équipes doivent s'associer à d'autres équipes européennes et constituer des réseaux, comme le font les Britanniques et les Allemands. Nous devons initier le système en lançant

Les modes de financement de la recherche

Echange avec la salle

des appels bilatéraux. Et les services de recherche des universités doivent prendre le relais pour mieux aider les chercheurs à élaborer des projets et servir d'interface (universités /agences nationales et internationales).

Question de la salle, DG recherche de la Commission européenne : Le programme-cadre est l'instrument majeur de soutien à la recherche au niveau de la commission. Les règles de participation au 7ème programme-cadre ont changé par rapport au précédent. On est passé d'un support de financement calculé en coût marginal à une logique de support à des coûts complets. Il y a une analogie avec le *full cost* britannique. La Commission européenne supporterait donc une partie du coût du personnel permanent et du temps consacré au projet de recherche, et subventionnerait aussi les coûts généraux. Cela suppose d'être capable, par le biais d'une comptabilité analytique, de retracer les coûts de recherche. Comment les universités françaises s'adaptent-elles à ces nouvelles exigences ?

Pascal AIMÉ : Une précision d'abord : je ne suis pas sûr que la priorité soit l'installation d'un comité de suivi restreint. Des dispositifs se mettent en place dans le cadre de la LRU, notamment la certification des comptes, qui généreront des progrès en termes de techniques comptables. Les universités restent sous-équipées en outils d'aide au pilotage. Le ministère avait engagé une campagne assez systématique de création de compétences en contrôle de gestion. L'AMUE implante une nouvelle génération d'outils de gestion avec un logiciel nommé Sifac, qui devrait permettre de développer des outils de comptabilité analytique.

Il faut admettre que très peu d'universités sont en mesure de maîtriser les procédures de coûts complets et de s'inscrire dans cette logique.

Question de la salle : Les universités françaises prennent-elles la mesure de ce genre de problématique ? Se mettent-elles en situation d'avoir un système de pilotage robuste, d'ici la fin du programme-cadre ?

Pascal AIMÉ : La prise de conscience a lieu, et c'est l'un des effets positifs de la LRU que d'amener toutes les équipes de direction des établissements à se poser des questions sur la façon dont elles vont optimiser ces fameuses « marges de manœuvre » qui l'accompagnent. Dans tous les établissements audités préalablement à l'acquisition des nouvelles compétences les équipes étaient tout à fait conscientes des enjeux et du chemin à parcourir. Reste à construire des instruments de gouvernance politique, et à recruter les compétences qui font défaut pour mettre en œuvre ces instruments mais la dynamique est engagée. Il faudra ensuite la traduire par rapport à l'horizon du 7ème PCRD...

Marylène MESTON DE REN, secrétaire général de l'ENS : La conscience de l'importance de la comptabilité analytique est aiguë, non seulement pour répondre au PCRD mais parce que c'est indispensable à la distribution stratégique des moyens. La comptabilité analytique est l'instrument majeur dont nous devons disposer pour pouvoir arbitrer et avoir des processus de légitimation, pour éviter les demandes reconventionnelles.

Alain BERETZ : L'hétérogénéité est un vrai problème : les contraintes comptables sont différentes selon les donateurs d'ordre ou les financeurs. Les *overheads* sont les conditions d'une vraie politique de l'université... Mais dans les organisations caritatives, les *overheads* sont tabous. De la même façon, on recrutait les doctorants sans charges sociales sous la pression directe des organisations caritatives. Cette hétérogénéité de la nature des financements rend difficile la tâche des universités.

Lionel COLLET : Il faut réfléchir aux critères d'attribution de l'*overhead*, notamment pour les UMR : est-il attribué au seul titre de l'hébergement ? Qui paiera demain le salaire des personnes engagées dans la recherche ?

Pascal AIMÉ : Je ne suis pas certains que la multiplicité des financeurs soit discriminante pour la recherche française : on la retrouve dans tous les pays. Ce qui est

vraiment discriminant en France est la multiplicité des canaux de gestion.

Jean-Louis BANCEL : L'attitude des organisations caritatives vient d'une position très excessive de la Cour des comptes, qui est obsédée par l'idée que l'argent aille ailleurs qu'à l'application concrète et interdit de dépenser de l'argent collecté à des frais de gestion (internes ou externes). Cela n'a pas de sens et il faut réussir à convaincre la Cour des comptes que sa position est dogmatique : les structures ne fonctionnent pas sans coût de gestion.

Lionel COLLET : Revenons aux partenariats publics-privés. Pensez-vous qu'il faille s'orienter vers des PPP, indépendamment des Plans Campus ?

Jean-Louis BANCEL : L'engouement pour les PPP semble se tarir un peu : le ministère des Finances a découvert qu'ils n'avaient pas les vertus « déconsolidantes » espérées.

L'intérêt des PPP est de vous confronter à un financeur externe qui va vous aider à être plus au clair. En matière de patrimoine des universités, les logiques sont d'abord budgétaires, avant de tenir compte de la réalité économique. L'intérêt des PPP est d'essayer de revenir à du réalisme économique. Les universités retrouveront ainsi des équipements corrects et entretenus. C'est une piste à explorer mais aussi une sacrée montagne à escalader !

Pascal AIMÉ : On en connaît les avantages et les inconvénients. L'inconvénient majeur est l'engagement à long terme, avec des frais de fonctionnement et remboursement, dont on ne sait pas très bien comment ils seront financés dans le cadre des dotations globales des établissements. Du fait du transfert de la masse salariale, le budget des universités va passer à des taux de rigidité de 85 %... Les marges de manœuvre existent mais ne sont pas si larges que cela.

Patrick TERROIR, Caisse des Dépôts : Pour favoriser le

développement de la recherche et le lien recherche/industrie, les pôles de compétitivité sont mis en place : certains sont publics, la plupart sont à la croisée de l'économie privée et publique. Nous travaillons à mettre en place des modèles économiques afin d'établir les modalités d'un auto-financement pérenne pour ces plateformes. L'investissement peut, par exemple, être largement subventionné par les collectivités territoriales. Un nouveau modèle économique pourrait ainsi conjuguer un fonctionnement public-privé et une économie privée particulièrement stratégique pour la recherche et sa valorisation.

Jean-Pierre GESSON : Je retiens que, dans ce contexte nouveau, nous devons chercher des expériences dans les pays étrangers qui ont déjà fait face à ces problèmes. Il n'y a pas de réponse directe à apporter aujourd'hui mais la structuration de la recherche et l'aide au montage de projets sont des enjeux majeurs.

JEUDI 3 AVRIL 2008

ATELIER

2

Évaluation et assurance qualité

- Président

Éric MARTIN,
Président de l'Université
Bretagne-Sud

- Rapporteur

François LE POULTIER,
Président de l'Université Nancy 2

- Intervenants

Daniela DE RIDDER,
Chargée de mission CHE-Gütersloh

Andrée SURSOCK,
Secrétaire générale adjointe, EUA

Anne MIKKONA,
ESU (European Student's Union)

Éric Martin

Président de l'Université Bretagne-Sud

La confiance, préalable à toute mobilité. Quelques éléments de contexte, pour commencer. Dans nos universités, l'harmonisation du schéma des formations (le LMD) et ses conséquences (les ECTS, le supplément au diplôme, les projets relatifs à la construction de ces programmes, comme le projet Tuning) sont désormais intégrés. Reste le deuxième volet de cette harmonisation : quelle confiance peut-on avoir envers les établissements et les diplômes proposés ? L'Europe compte plus de 4 000 établissements d'enseignement supérieur et c'est l'assurance qualité qui doit permettre d'établir la confiance des étudiants et, par là même, favoriser leur mobilité au sein de l'espace européen.

Les ESG. L'assurance qualité repose sur une évaluation assurée par des agences dédiées, mais aussi sur l'application de lignes de conduite et de standards européens, les ESG (*European Standards and Guidelines*). Ces derniers ne sont pas conçus comme des éléments rigides mais comme une approche culturelle de l'évaluation au sein de l'établissement. Une place essentielle est ainsi accordée à l'étudiant et à la qualité du corps enseignant.

Nous nous concentrerons sur les problématiques de démarche qualité et d'application des ESG. Quel est le risque de décrochage entre les pédagogues, qui agissent tous les jours sur les applications des programmes et des diplômes, et une observation plus éloignée, dans le cadre des ESG ? Quel est le niveau d'appropriation de la culture qualité dans nos universités françaises ? Comment faire en sorte que les étudiants deviennent des acteurs de cette démarche qualité ? Comment articuler les ESG et la relation si typiquement française entre formation et recherche ?

Les agences d'évaluation. Nous aborderons également la question des agences d'évaluation qui, jusqu'en 2006, se trouvaient très dispersées sur notre territoire et ont

été intégrées dans une instance unique, l'agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES). Cette agence doit développer une approche cohérente de l'évaluation, tant au niveau de la politique de l'établissement, de son offre de formation, de sa politique scientifique, du management des ressources humaines. L'évaluation devient le point d'entrée d'une démarche d'amélioration continue et doit servir le pilotage de l'établissement. L'évaluation « placard » (qui consiste à mettre dans un tiroir les résultats de l'évaluation, jusqu'à la prochaine) n'est pas l'approche que l'on doit retenir ! Nous devons nous interroger sur la variété, la typologie de nos universités, l'autonomie de nos établissements qui ont pour mission de définir leurs activités et leurs priorités. Les établissements peuvent-ils avoir le choix de l'agence par laquelle ils vont être évalués ? Quelle est l'articulation entre l'administration et l'agence d'évaluation, ainsi qu'avec chacun de nos établissements ? Quel sera le lien entre l'habilitation, ou l'accréditation, et l'évaluation ?

Quid des classements ? Le processus de Bologne, qui introduit la notion de confiance dans le cadre de la mobilité, la base essentiellement sur l'évaluation. Cependant, d'autres indicateurs servent à construire la confiance, et notamment les classements. Depuis Shanghai, un certain nombre d'acteurs extérieurs ou internes au système universitaire, se posent la question du classement de nos activités et de nos universités. Ces classements sont une demande sociétale forte : les étudiants en sont friands et les médias en produisent de plus en plus.

Les bases méthodologiques sont-elles suffisamment sérieuses ? Parce qu'on ne peut plus les ignorer, faut-il accepter l'existence de classements plus institutionnalisés ? Quels sont les indicateurs qui doivent être retenus ? Un certain nombre d'expériences ont ainsi été menées, par l'université de Leyden (Pays-Bas) ou par le CHE (*Centrum für Hochschulentwicklung*).

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Évaluation et assurance qualité

Daniela De Ridder

Chargée de mission CHE-Gütersloh

Le CHE (*le Centrum für Hochschulentwicklung*) est une institution de recherche et de développement de l'aménagement de la gestion des établissements d'enseignement supérieur. Nous essayons d'évaluer à la fois les aspects financiers, les ressources humaines, le contrôle qualité, la structure de la formation, voire le marketing des établissements. Quel est le service apporté aux étudiants ? Le directeur du CHE, le professeur Müller-Böling, qui prendra sa retraite en juillet, a poussé le débat sur l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur et de recherche.

Une expertise sollicitée. En effet, le CHE évalue et étudie la transformation, les réformes de la gestion universitaire. Son avis et son expertise peuvent être sollicités (Christian Tauch en a parlé ce matin, cf. table ronde n°1), en Allemagne comme au niveau international (nous faisons aussi des sondages en Chine, en Autriche, en Suisse et en Belgique, surtout en Flandre). Parce que nous sommes devenus une institution de conseil, nous développons certains dossiers pour préparer la réflexion politique et les prises de position des universités, et nous travaillons avec les ministères de l'enseignement supérieur. Bien sûr, nous étudions également la vie étudiante, notamment les frais de scolarité et des bourses d'études. L'an dernier, les frais de scolarité ont été augmentés et les étudiants ont protesté contre cette hausse. C'est un débat que nous avons bien sûr mené et suivi.

Notre champ d'études touche également les problèmes sociaux concernant toutes les catégories du personnel universitaire (étudiants, corps enseignant ou administratifs). Le CHE est unique en son genre, en Allemagne. Autant que je sache, il n'y a pas d'équivalent au CHE en France. Son statut est celui d'une société à responsabilité limitée, soutenu par la HRK (*Hochschulrektorenkonferenz*, l'organisation allemande comparable à la CPU) et, entre autres, par la Berthelsmann-Stiftung, une fondation d'une grande maison d'édition qui détient également des chaînes de télévision.

Des classements basés sur des sondages. Nous faisons

des rankings, basés sur des sondages, au niveau des étudiants mais aussi des professeurs. Ces classements, par faculté et par discipline, sont multidimensionnels. Nous interrogeons les étudiants sur le service, la qualité de l'enseignement apporté, mais aussi sur les infrastructures (bibliothèques, etc.) et tout ce qui concerne la vie étudiante. Nous questionnons les professeurs sur la réputation des universités : dans quel établissement inscrieriez-vous vos enfants ?

Les résultats de ces sondages sont publiés chaque année, avant les vacances, sous la forme d'un grand journal avant tout destiné aux étudiants. Ce n'est pas un classement numérique, mais un classement alphabétique : les établissements sont regroupés en trois catégories. Point vert si l'université a été bien notée, point jaune si les résultats sont médians, point rouge pour les moins bons. Des flèches ascendantes ou descendantes indiquent la tendance (amélioration ou pas). La qualité devient ainsi transparente pour les étudiants.

Un dialogue constructif avec les établissements. Ces classements reflètent essentiellement l'évaluation des étudiants. Ils sont publiés dans leur intégralité sur Internet, ce qui permet de savoir tout de suite où se place votre faculté et comment vous vous classez par rapport aux autres. Au départ, ces sondages ont été très critiqués. Aujourd'hui encore, les étudiants hésitent parfois à y participer.

Nous avons discuté de notre méthode et l'avons affinée peu à peu pour obtenir des résultats encore plus solides. Nous avons surtout réussi à établir une discussion de qualité avec les universités. Bien sûr, au début, les facultés qui étaient mal classées ont eu un choc mais la culture a évolué : les établissements modifient leur gestion, prennent plus de responsabilités, font évoluer les choses.

Peu à peu, ils acceptent la nécessité d'avoir une politique (et des procédures) de gestion de la qualité et développent une stratégie visant l'amélioration. Il y a l'évaluation des étudiants et des étudiantes, mais aussi le management de la qualité pour le corps enseignant,



l'élaboration d'outils pédagogiques. Certaines facultés, lorsque la qualité de l'enseignement était jugée faible, ont proposé des cours de didactique. Nos sondages ont souvent permis de développer le soutien et les services pour les étudiants (avec des bureaux de placement pour l'emploi). En Allemagne presque toutes les universités ont désormais un bureau de placement des étudiants. Parce qu'ils sont publiés et ont un impact fort, les classements permettent d'améliorer les systèmes d'information et la formation, en général.

Au niveau de la présidence. Côté évaluation, nous sommes d'accord pour dire qu'il faut une mise en œuvre des démarches de management, des critères de décision : des processus adaptés aux objectifs. Quels sont les objectifs ? Il est indispensable de tracer le profil de l'université, mais aussi de communiquer les résultats de ces processus de discussion au sein des universités. Des procédures de suivi doivent être mises en place. Il ne suffit pas de faire un premier sondage sans une évaluation périodique.

Il faut des principes de base, prendre ses responsabilités et voir quels sont les intérêts de la société vis-à-vis des étudiants et du système d'éducation supérieure. Il faut améliorer le domaine de la recherche, pousser l'amélioration de la qualité des programmes universitaires, trouver des structures plus efficaces et plus rentables. C'est là un point très délicat.

La transparence est poussée par ces sondages et leur publication. Cela débouche sur un changement de culture et l'amélioration de la qualité.

Daniela De Ridder

Echange avec la salle

Éric MARTIN : Je voudrais souligner un certain nombre de points : le classement du CHE n'est pas numérique mais c'est un classement de positionnement. Sur le site, on peut combiner 7 niveaux d'informations pour définir au mieux ce que chaque utilisateur attend de l'établissement : 4 secteurs, 36 domaines, 19 critères différents... À l'inverse et comme le classement de Shanghai, celui de l'université de Leyden repose sur la recherche : il utilise les publications, les indices de citations. La différenciation est très marquée entre des classements fondés sur la bibliométrie (chiffres, données fiables et fiabilisées) et des classements de sondages (notions de réputation, de satisfaction). Ces deux approches semblent très divergentes en termes de méthodologie. Elles existent pourtant, l'une et l'autre. Le CHE rejette-t-il délibérément l'approche bibliométrique ?

Daniela DE RIDDER : Pas du tout. Les sondages nous permettent d'apporter un service aux étudiants. Le classement par couleur donne à tous la possibilité de comparer les établissements, sans pour autant les classer de manière numérique. Tel était l'objectif de Detlef Müller-Böling. Les chiffres conduisent souvent à un classement numérique et encouragent la concurrence.

Johanna WITTE, Chargée de mission IHF Munich : J'ai longtemps travaillé au CHE et voudrais préciser que le classement du CHE comporte de la bibliométrie. Ce n'est cependant qu'un indicateur. Il ne s'agit pas d'une bibliométrie internationale, comme à Leyden, mais d'une bibliométrie nationale : des comités disciplinaires choisissent les éditeurs, les dates et les critères les plus pertinents. L'approche et la culture en matière de bibliométrie sont très différentes selon les disciplines. Les critères retenus sont à fois les publications par professeur,

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Évaluation et assurance qualité



le nombre de ses doctorants, ou encore le financement extérieur, compétitif, de la recherche. Trois indicateurs sont utilisés pour évaluer la recherche : bibliométrie, doctorats et financements externes.

Jean-François DHAINAUT, Président de l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur : Le point de départ de l'évaluation doit être : l'établissement a-t-il rempli ses missions ? Tous n'ont pas les mêmes missions, d'où l'importance d'établir une typologie des établissements d'enseignement supérieur. Cette typologie peut seule permettre de comparer des établissements comparables ! C'est un préalable indispensable.

Ma deuxième remarque concerne la bibliométrie. Le sujet est extrêmement complexe. Les *citations index* sont importantes mais complexes à manier, selon les disciplines. Le risque est de se focaliser sur l'indicateur, de perdre de vue la mission qui, en recherche, est d'apporter des choses nouvelles... et non de nouvelles publications ! Mieux vaut une publication intéressante que dix moyennes. Regardons plutôt, comme le font les Britanniques, les cinq meilleures publications d'une unité.

Quel est le cycle d'évaluation pour mettre en place ces flèches ascendantes et descendantes ? Cela repose-t-il sur une autoévaluation de l'établissement (au moins sur un certain nombre d'indicateurs), ce qui permettrait de réduire un peu votre charge de travail en tant qu'organisme d'évaluation ?

Daniela DE RIDDER : Il faut être clair sur les objectifs, j'en conviens volontiers. L'évaluation des professeurs repose sur l'index des citations, donc davantage sur la quantité que sur la qualité et c'est un peu dommage.

En revanche, nous distinguons 6 différents types d'institutions (universités, Fachschule, etc.) pour comparer ce qui peut l'être. Les établissements nous fournissent par ailleurs un certain nombre de chiffres pour compléter les questionnaires étudiants.

Johanna WITTE : Il y a un cycle disciplinaire d'évaluation tous les trois ou quatre ans. Il y a 30 disciplines, évaluées par roulement. Certaines évaluations, du coup, datent un peu mais c'est une périodicité réaliste : rien n'évolue radicalement d'une année sur l'autre.

Les évaluations par discipline ou par faculté ne sont pas consolidées en un classement par université : no-

Daniela De Ridder Echange avec la salle

tre évaluation reste complexe. Le journal fait apparaître trois indicateurs. En réalité, il y en a 30 (vous pouvez les consulter sur Internet et faire votre choix personnel). C'est très efficace du point de vue académique mais quelquefois difficile d'accès pour les étudiants...

Ghislaine FILLIATREAU, directrice de l'OST (Observatoire des sciences et des techniques) : Sans ouvrir la discussion sur la complexité des indicateurs bibliométriques, je voudrais souligner deux notions. Par classement, on peut entendre deux choses différentes : un classement dans lequel on introduit une pression de l'utilisateur et une notion de marché, n'a que très peu de choses à voir avec un classement comme celui de Shanghai, une mesure globalisée, mondiale, de la réputation proprement scientifique des institutions. Les deux s'appellent « classement » mais n'ont ni les mêmes objectifs, ni les mêmes modalités.

Cela me permet d'introduire une deuxième notion, la différence entre la qualité et la réputation. Pour revenir au classement de Shanghai, je remarquerai que les critères utilisés sont une objectivation de la réputation internationale de l'institution, à destination des scientifiques. C'est un usager particulier, différent de celui que vous faites jouer au CHE. Je partage là l'avis de Jean-François Dhainaut : il y a fort heureusement une corrélation entre la réputation scientifique et la qualité scientifique. On ne mesure pas la qualité quand on mesure des indicateurs de citations scientifiques, mais la corrélation fait que ces indicateurs sont valables à un certain niveau statistique (et avec toute une série de méthodes qui permettent de les normaliser). Cela permet de rendre comparables ce que l'on va mesurer.

Le classement du *Centre for Science and Technology Studies* (CWTS) de l'université de Leyden, qui n'est pas vraiment un classement, montre bien que la bibliométrie n'est qu'un outil pour guider l'évaluation, la réflexion, l'analyse, et en aucun cas des mesures intrinsèques de quelque chose qui existerait là, posé sur la table.

Denis DESPRÉAUX, DEPP : L'introduction voulait différencier le qualitatif d'opinion et le quantitatif de publication. Statistiquement, il n'y a pas de différence : il s'agit de l'objectivation d'une réputation d'un côté, et d'une opinion de l'autre. On peut très bien conjuguer les paramètres : il n'y a pas un indicateur qualitatif, un indicateur quantitatif.

Daniela DE RIDDER : Les étudiants ne choisissent pas les critères. Nous en discutons avec eux et les améliorons a posteriori. Pour ce qui est de la lecture des sondages, je vous donnerai l'exemple de mon fils. Il a lu ces sondages et a fait son choix : il a préféré rester dans son milieu social et géographique et a choisi l'université d'Osnabrück où il habitait déjà. Ceci démontre que les critères personnels jouent énormément en matière de mobilité.

Éric MARTIN : Les établissements évalués ont-ils constaté des réactions de la part de leurs financeurs ? Quelles sont les conséquences du classement ? Aujourd'hui, en France, on parle de fondation ou de partenariat : peut-on mesurer un certain impact sur le comportement de ce type de financeur ?

Daniela DE RIDDER : Rien qu'on ne puisse prouver. Mais cela fait débat au sein des universités : cela pourrait devenir un problème. Le classement entraîne un certain risque de perte de réputation, qui pourrait impacter le financement.

Ghislaine FILLIATREAU : Il faut garder en mémoire un phénomène connu en bibliométrie, l'effet Matthieu : à ceux qui ont beaucoup on donne plus encore, à ceux qui ont peu, on enlève. Robert K. Merton l'a théorisé dans les années 60. La bibliométrie est elle-même un outil qui différencie.

Johanna WITTE : Le classement permet aussi aux institutions de s'améliorer. Il donne des outils très précis (un indicateur pour la qualité des bibliothèques, par exemple). Les universités peuvent s'adresser au CHE et demander les détails de l'enquête : que pensent les étudiants du temps d'ouverture, de la qualité des services électroniques, la quantité des livres, etc. Les universités allemandes utilisent ce classement pour s'améliorer : c'est un outil d'évaluation très positif.

André SIGANOS, Campus France : Y a-t-il un indicateur de qualité qui tienne compte de la mobilité internationale ? Et si non, pourquoi ?

Daniela DE RIDDER : Le critère de mobilité est pris en compte. Mais nous travaillons actuellement sur la mobilité étudiante (elle est faible en Allemagne). L'attraction de l'université est intimement liée au réseau ferro-

viaire. La mobilité des étudiants dans les différents États membres est peu poussée.

Jean-François DHAINAUT : Êtes-vous satisfaite des résultats de votre classement ? Voulez-vous le faire évoluer ? Quand j'étais doyen d'une faculté de médecine, j'ai travaillé avec l'université de Sherbrooke pour définir les biais de l'évaluation des étudiants. Sherbrooke a été l'un des promoteurs de l'évaluation par les étudiants. On s'est aperçu que les étudiants étaient plus sensibles à la forme du cours, qu'au fond. Ils apprécient les présentations brillantes mais sont incapables de juger du fond et de l'évolution des cours. Or, il est indispensable de savoir si le cours reste à un niveau élevé, s'il reste à jour.

Pour revenir à la question d'André Siganos au sujet de la mobilité, quand j'étais doyen, j'avais rendu obligatoire la mobilité. Il fallait sortir de l'Hexagone au moins trois mois pour valider son cursus. Quand la mobilité fait partie du cursus, l'étudiant finit toujours par trouver les fonds. Et la recherche de fonds participe de la démarche. 100 % des étudiants sont partis.

Daniela DE RIDDER : Le classement du CHE n'est pas le seul outil d'amélioration de la qualité dans les universités. Les professeurs font des sondages à la fin de leur cours et discutent les résultats obtenus.

Le processus de Bologne fonctionne mal. Il aurait sans doute eu besoin de plus de temps. Un temps que l'on n'a pas : 2010 se rapproche à grands pas. Les étudiants se rassurent en restant dans les endroits qu'ils connaissent. Actuellement la mobilité a diminué avec le processus de Bologne.

John REILLY, ancien directeur de Socrates UK : Mais qu'a changé Bologne ? La transparence des crédits, les *Learning outcomes* pourrait au contraire encourager la mobilité. Mais l'on n'a pas fait dans nos universités de vraie révolution dans les programmes. On les a divisés mais tout reste identique. En principe, la mobilité devrait être encouragée par un vrai système de crédit, de flexibilité et des *Learning Outcomes*. En pratique, les étudiants sont censés rester cinq ans dans la même université, pour les deux cycles. Et au bout du compte, rien n'a changé.

Éric MARTIN : C'est bien là un enjeu pour la démarche qualité : des intentions qui portent sur l'accroissement de la mobilité sont posées à travers ce processus de Bo-

Évaluation et assurance qualité



logne, mais elles ne se sont pas traduites concrètement sur l'existence quotidienne de l'étudiant. Les établissements sont au cœur de cette analyse de l'intention et du résultat constaté en terme de mobilité.

Élie COHEN, Chargé de mission aux relations internationales, DGES : Il y a probablement un effet transitoire dans la mise en œuvre des réformes. À court terme, elles créent une certaine confusion. On a, par exemple, des établissements qui ont des structures de diplôme nouvelles, conformes au LMD, et qui délivrent toujours d'anciennes maîtrises, des diplômes de la phase précédente. Cette confusion devrait se dissiper peu à peu. Cela peut expliquer l'effet paradoxal, mais frictionnel, transitoire, de la mise en œuvre de Bologne.

Daniela DE RIDDER : Je pensais qu'il s'agissait là d'un problème typiquement allemand ! Le programme d'études n'a pas changé, en effet : le diplôme allemand comptait une année en plus, qu'on a comprimée dans le *Bachelor*. Les étudiants doivent redoubler d'efforts à faire, sans que l'enseignement ne change.

Andrée SURSOCK : Récemment, une étude a été conduite aux États-Unis, comment les étudiants qui voulaient suivre un enseignement à distance, faisaient leur choix. Ils étudient chez eux et peuvent donc choisir n'importe quelle institution dans le monde. En majorité, ils choisissaient l'institution... qui était dans les 50 km de chez eux !

François LE POULTIER : Ce constat peut être éclairé par la théorie de la hiérarchie des besoins, dite « pyramide de Maslow » : les personnes sont d'abord motivées par la satisfaction de besoins primaires (logement, restauration, déplacement...) avant de penser à la satisfaction de besoins secondaires comme appartenir à une communauté, développer ses compétences, s'accomplir dans une activité... Ainsi, quand on interroge des étudiants sur les motifs de leur choix d'études en leur prêtant de nobles raisons, on est souvent fort surpris : certains étudiants s'inscrivent en droit parce que la faculté de droit est à cinq minutes de la gare et celle de lettres plus lointaine !

Andrée Sursock

Secrétaire générale adjointe, EUA

En matière d'introduction, je souhaite d'abord noter que l'EUA est extrêmement active en matière d'assurance qualité. En tant que secrétaire générale adjointe de l'association européenne des universités (EUA), je travaille principalement sur tout ce qui concerne la politique de la qualité et de l'évaluation. Nous avons aussi un programme d'évaluation institutionnelle dont je suis responsable. Nous avons estimé que l'impact que l'assurance qualité pouvait avoir sur les institutions pouvait être extrêmement important, de façon positive mais aussi, potentiellement, négative. Elle a également, bien sûr, un impact sur les étudiants. Nous avons travaillé de plusieurs manières : au niveau européen, dans les discussions politiques avec nos partenaires, mais aussi avec nos membres, pour essayer de promouvoir la responsabilisation de la qualité et de l'évaluation au niveau de l'établissement. Plus les établissements prendront leurs responsabilités dans ce domaine, plus les procédures d'évaluation externe seraient légères et faciles à gérer pour tous, et moins elles seraient coûteuses pour les États.

Le contexte européen, au plan politique, vous le connaissez bien : le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne ont été, pendant longtemps, deux politiques menées en parallèle. Elles commencent à être davantage articulées, en particulier au niveau du doctorat, malgré certains problèmes d'ajustement posés par cette articulation. La stratégie de Lisbonne est plutôt compétitive, dirigée par les gouvernements, alors que le processus de Bologne est plus coopératif, avec des prises de décision plus larges (les étudiants et le monde universitaire y sont impliqués et non pas seulement les gouvernements). Nos voix, en tant qu'associations, ont ainsi été entendues par les gouvernements à plusieurs reprises dans le processus de Bologne.

Je prends en compte trois niveaux différents :

- l'établissement, qui est pour nous l'échelon primordial en terme d'évaluation,
- le niveau national,
- et l'Europe.



LE RÔLE DE L'ÉTABLISSEMENT

En 2002, l'EUA avait lancé un projet qu'on avait appelé *Quality Culture*. Deux termes qui n'ont pas tout à fait le même sens en français. En choisissant ce titre, nous voulions rappeler que nous désirons promouvoir la qualité non pas dans une approche managériale mais en tant que valeur partagée au sein des universités. Il faut impliquer les étudiants, des enseignants chercheurs, des administratifs, etc. et développer la qualité et l'évaluation en fonction des missions, des objectifs et du profil spécifique de chaque établissement.

Un an après le lancement de ce projet, le communiqué de Berlin était en préparation. Il y a eu là une révolution sur l'évaluation : le communiqué de Berlin a reconnu le rôle primordial des établissements en matière d'évaluation et de qualité, ce qui a été confirmé par les communiqués suivants, dans le processus de Bologne. Voilà pour le niveau institutionnel.

LE NIVEAU NATIONAL : LES AGENCES

Des procédures très variées. Pour le niveau national, les procédures d'évaluation en Europe sont extrêmement diverses et variées. Nous respectons ces diversités nationales. En termes d'approche philosophique des évaluations, certains pays les mènent dans un esprit d'inspection, adoptant des procédures de type « accréditation », qui impliquent un jugement plus tranché, fermant les filières qui ne passent pas ce cap. D'autres soutiennent davantage les institutions et produisent des évaluations pour permettre d'améliorer la qualité.

Il y a eu très longtemps, en Europe, une focalisation sur les programmes, et les évaluations des programmes ou des filières. On sent maintenant un mouvement vers des évaluations de l'établissement, à la fois parce que les premières sont extrêmement coûteuses et parce que les secondes responsabilisent davantage les institutions. De plus en plus d'agences entendent à terme limiter leurs activités à un audit de ces procédures internes de qualité.

Des évaluations focalisées sur la formation. Un des man-

ques que l'on constate en termes d'évaluation concerne la recherche : la plupart des procédures ne la prennent pas en compte. L'université française n'est pourtant pas la seule à assumer cette dualité de missions, l'enseignement et la recherche. Certains reprochent au texte européen sur les *Standards et Guidelines* de ne pas tenir compte des activités de recherche des universités. Avec raison. Vous avez, en France, une opportunité à saisir grâce à l'AERES !

Les recommandations de l'EUA. Nous avons, à l'EUA, développé des principes pour l'évaluation au niveau national, qui ont été discutés au sein de l'association et se fondent sur nos expériences directes. Nous recommandons que les agences nationales garantissent la perspective internationale de l'évaluation et l'indépendance des évaluateurs. Ce n'est pas le cas partout. Par ailleurs, dans certains pays, les gouvernements s'immiscent dans les conclusions des rapports d'évaluation, ce que nous désapprouvons. Enfin, nous nous méfions aussi des standards, des *check-lists*, des indicateurs. Notre approche est celle du dialogue, plutôt que des critères quantitatifs. Nous préconisons aussi une évaluation en fonction des missions et des objectifs. Il faut absolument respecter l'autonomie de l'établissement et le responsabiliser en matière d'évaluation. Les évaluations externes peuvent jouer un très grand rôle et l'aider à développer l'autonomie et la responsabilité. L'agence ne doit pas tout faire mais travailler en partenariat avec l'université.

AU NIVEAU EUROPÉEN

Nous avons travaillé, depuis 2001, avec trois autres associations : ENQA, le réseau des agences d'évaluation, ESU, l'union des organisations d'étudiants, EURASHE, l'association des enseignements supérieurs non universitaires (le groupe de l'« E 4 »). Nous avons produit deux textes.

Le premier est celui dont Éric Martin a parlé dans son introduction, les *Standards and Guidelines*. Le second concerne le projet de créer un registre des agences.

Les *European Standards and Guidelines* (ESG) correspondaient à une commande du groupe de suivi de Bologne, et non à notre initiative. Le groupe de l'E4 a discuté d'un texte produit par ENQA qui identifie des principes pour l'évaluation. Nous l'avons accepté surtout pour le

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Évaluation et assurance qualité



principe du registre. Du fait que la plupart des agences, comme je le disais, ne s'occupent pas de recherche, le texte ne prend pas en compte le volet recherche dans les établissements. Est-ce pour autant une faiblesse ? Je ne le pense pas. Cela n'empêche pas l'agence française d'évaluation (AERES) de suivre les ESG et d'aller au-delà et de s'occuper de la recherche, si c'est le souhait partagé du pays. Il n'y a pas de raison de ne pas le faire. On nous a demandé de cadrer les choses de façon détaillée en Europe. Nous l'avons fait mais en renonçant à préciser les procédures. Certains pays interprètent ce texte de façon très légaliste. Ce n'était pas son but. C'est un guide, qui doit être interprété selon le contexte national, et qui va d'ores et déjà devoir évoluer car il pose un certain nombre de difficultés.

Le registre. Le second exercice auquel nous nous sommes prêtés était de développer un projet de registre des agences d'évaluation. Sa fondation a eu lieu le 4 mars dernier. La situation était insolite : c'étaient des associations qui acceptaient (ou pas) des gouvernements en tant que membres... une révolution en Europe !

Le registre aura des observateurs gouvernementaux et des membres gouvernementaux de l'assemblée générale : 19 sont déjà inscrits. Nous nous réjouissons de l'intérêt des États pour ce registre qui sera géré par une association. Les gouvernements n'interviendront pas dans la prise de décision d'inscrire ou non telle ou telle agence. Ils ne seront là qu'en tant qu'observateur pour limiter les conflits d'intérêts.

Vers le libre choix ? Notons que l'Union européenne a adopté un texte en 2006, qui donne la possibilité aux pays de permettre à leurs universités de se tourner vers n'importe quelle agence inscrite au registre. Si le gouvernement français décidait que c'est le cas, les universités n'auraient pas besoin de se tourner systématiquement vers l'AERES mais pourraient se tourner vers une autre agence, selon les services proposés. Cela permet à terme de décider de son type d'évaluation, en fonction des défis que se pose l'établissement.

Je voudrais finir sur un point qui me tient à cœur. Les procédures d'évaluation sont symptomatiques de la culture politique, de la culture démocratique. Dans les pays où l'évaluation fonctionne bien, elle a été conçue en partenariat avec les universités et leurs agences.

Andrée Surssock, Echange avec la salle

François LE POULTIER : Nous avons ici deux objets de réflexion : les ESG et le registre. Sur les premiers, je voudrais faire un constat : sur la quarantaine de participants à cet atelier, il n'y a qu'une poignée de présidents d'université. Cette question de l'assurance qualité, de l'évaluation, semble moins intéresser les présidents d'université que l'AERES ou la DEPP. C'est symptomatique d'un certain positionnement des chefs d'établissement et je ne suis pas convaincu que les établissements français se soient réellement appropriés les ESG. Il faut l'admettre, sans pour autant s'autoflageller. Ce déficit peut s'expliquer à la fois par l'absence de traduction pour ces « *European Standards and Guidelines* », mais aussi par ce qu'évoque le terme « standard » (la standardisation renvoie à la normalisation, la bureaucratisation, aux normes ISO...). Éric Martin, Christine Crespy et moi-même animons un groupe qualité à la CPU, qui a bien du mal à attirer les présidents d'université. Or, tous les propos introductifs à ce congrès ont montré que l'assurance qualité est en filigrane de tout. Il n'y a pas une seule intervention qui n'ait fait allusion. J'espère vivement que cet atelier sera un élément mobilisateur pour les chefs d'établissement.

Jean-François DHAINAUT : Il est, en effet, important de dire les choses : pour mieux repartir, il faut faire le point. Pourquoi les ESG ne sont-ils pas bien passés en France ? Ils ont été introduits alors que nous étions dans une période de réformes importantes (celle de la recherche, la loi LRU, la création de l'AERES...).

Dans l'évaluation des établissements de la vague B, un item portait sur les procédures d'assurance qualité mises en place par les universités : il n'a quasiment jamais été renseigné ! Heureusement, beaucoup d'universités font déjà, sans le savoir, de l'assurance qualité : chacun a mis en place un certain nombre de processus, mais sans politique globale. Nous allons rendre cela obligatoire : à partir de la vague A, l'évaluation des enseignements se fera par la validation des procédures d'assurance qualité mises en place. Les universités qui n'auront pas ces procédures d'assurance qualité ne seront pas évaluables. Avec les conséquences que l'on sait.

Nous sommes en retard, le constat est fait : il nous faut avancer extrêmement rapidement. Avec la CPU et le groupe qualité, nous allons assurer un certain nombre de réunions régionales pour diffuser toutes les informations nécessaires et promouvoir cette démarche.

Je voudrais poser une question à Andrée Surssock, au su-

jet des indicateurs, qu'elle écarte au profit de la discussion avec les acteurs.

L'évaluation doit être, pour partie, une autoévaluation : les agences ne peuvent tout assurer en permanence. Des processus d'autoévaluation doivent se mettre en place. Et les indicateurs, le tableau de bord ne sont-ils pas des outils très précieux ?

Andrée SURSOCK : Il faut bien sûr que les universités aient leurs propres tableaux de bord. Pour autant, je me méfie des classements, des indicateurs qui sont appliqués à tous les établissements de la même manière. Ce n'est ni ma méthode ni mon approche. Il faut que ce soient les universités qui développent leurs propres tableaux de bord : cela fait partie intégrante de leur autonomie et de leur prise de responsabilité.

François LE POULTIER : Les établissements doivent s'approprier la culture de la qualité. Il nous faut éviter de tomber dans des démarches d'injonction, avec le risque afférent : il y aura soumission à des démarches qualité, mais pas d'appropriation à proprement parler. Le phénomène est bien connu des entreprises : le manuel qualité n'est sorti que pour les auditeurs, on le renseigne à minima, etc. Le fonctionnement est déconnecté par rapport à l'objectif.

Jean-François DHAINAUT : Le processus de Bologne a commencé il y a neuf ans, les ESG existent depuis quatre ans et il ne s'est rien passé. Il faut un électrochoc... et beaucoup de pédagogie. Mon propos, brutal (il faut y aller), ne fait pas l'impasse sur les explications : quels en seront les bénéfices ?

Ghislaine FILLIATREAU : Je voulais revenir sur l'opposition entre le dialogue et les indicateurs. Ces derniers sont non seulement un outil, mais une mesure de la qualité du dialogue. S'accorder sur les indicateurs qui vont vous permettre d'instruire votre action et de prendre des décisions, atteste que le dialogue a été de qualité.

Simone BONNAFOUS, Présidente de l'Université Paris 12 et présidente de la Commission Pédagogie de la CPU : L'absence des présidents est en partie due au fait qu'ils subissent en ce moment un grand nombre « d'électrochocs », justement ! Certains n'ont pas pu venir à notre congrès parce qu'ils étaient dans des périodes électora-

les. Par ailleurs, le sigle ESG est-il la meilleure façon de faire progresser la notion de qualité ? Je n'en suis pas sûre et j'essaie, personnellement, de parler de culture qualité, d'évaluation.

La véritable difficulté de ce sujet est de toucher tous les enseignants : l'électrochoc ne doit pas s'arrêter aux présidents ou il risque fort de rester sans effet. On peut toujours appliquer des indicateurs mais pour qu'il y ait appropriation, il faut du temps, un vocabulaire et des questions accessibles non seulement aux membres des conseils, mais aussi à l'ensemble des collègues. Ces derniers sont très nombreux à rester éloignés des enjeux portés par les directions d'établissements.

Enfin, il y a le problème des moyens à dégager sur ces questions dans un contexte français de sous encadrement global en personnel. Dans mon université, nous avons dévolu un ingénieur qualité à l'enseignement parce que nous avons jugé que c'était la porte d'entrée la plus pertinente de notre démarche qualité. En recherche, en effet, la stimulation est forte : l'AERES évalue et note les équipes. Derrière les notes, il y a les budgets, donc tout le monde avance.

Sur la formation et ce qui tourne autour de l'étudiant, le service rendu, la stimulation est moins forte et les critères ne sont pas simples. Mais c'est vraiment une priorité et il faudra mettre des moyens sur le processus qualité des formations.

Denis DESPRÉAUX : Les indicateurs ne sont que des outils d'évaluation et en aucun cas ne se substituent à l'évaluation elle-même. Une analyse qualitative est bien sûr nécessaire ensuite. Il faut comprendre qu'un indicateur est, par principe, une simplification d'une situation complexe (destinée à la rendre perceptible). Classifier grâce à des indicateurs, c'est simplifier les situations complexes. Or, l'évaluation doit prendre en compte la complexité. S'ils ont un rôle ultime pour l'évaluation, ils sont avant tout des outils de pilotage.

Éric FROMENT, Conseiller de l'AERES : Je voudrais revenir sur l'alternative soulignée par François Le Poulter : l'injonction ou la collaboration.

La CPU parle sans arrêt de la qualité et de l'importance de l'évaluation : cela ne doit pas rester des mots. Il peut y avoir, parfois, besoin de contraintes pour évoluer et progresser, même si ces contraintes peuvent être discutées avec les partenaires. La vague A n'est pas la vague im-

Évaluation et assurance qualité



médiate et la pression qu'exerce l'AERES va dans le sens de ce que réclame la CPU !

Jean-François DHAINAUT : Un mot, sur le calendrier : on commence l'évaluation par celle des unités de recherche, pour en avoir une vision globale quand on évalue l'ensemble de l'établissement. C'est une question de calendrier. L'AERES passe largement plus de temps sur l'évaluation de l'enseignement que sur celui la recherche.

François LE POULTIER : Simone Bonnafous parlait de l'importance du service rendu. C'est l'occasion de donner la parole aux étudiants et de remercier Anne Mikkona, qui nous donnera le point de vue étudiant sur la qualité et l'évaluation.

Anne Mikkona

ESU

Je suis souvent troublée quand j'assiste à ce type de colloques et que l'on y évoque les étudiants. L'image qui en est donnée correspond en partie et je m'y retrouve, tout en ayant aussi l'impression que vous parlez d'étrangers, que je n'ai rien en commun avec l'étudiant que vous évoquez.

Des étudiants peu reconnus. J'ai le sentiment, parfois, que je suis moitié mouton, moitié vache à lait, un objet pour l'université : « Dépêchez-vous de passer dans le système, que vous deveniez rentable. Et avec un peu de chance, vous serez content du service. » Mais ce service me prend aussi du temps.

Je viens d'un pays sans droit d'inscription. Et l'on me dit souvent : de quoi vous plaignez-vous, vous ne payez rien. Mais si, je paie cher puisque j'investis mes meilleures années dans l'enseignement supérieur de ce pays ! Je suis suffisamment civilisée pour suivre des cours mais souvent pas assez pour être associée aux discussions, par exemple sur l'assurance qualité.

Nous évoquions à l'instant comment les étudiants choisissent leur établissement : Pourquoi, vous interrogez-vous, les étudiants font-ils des choix aussi stupides ? Pourquoi vont-ils au plus près de leur domicile ? Mais vous-même, quand vous avez dû choisir, n'avez-vous pas choisi l'endroit le plus proche ? Était-ce le seul établissement du pays ? Cela s'est-il révélé un bon choix, à long terme ?

Un choix empirique. Pour être honnête au sujet des classements, pourquoi aurai-je voulu m'inscrire dans un établissement moyen, alors que j'étais parmi les premiers de ma classe ? Si je voulais aller dans une université britannique, j'aurais postulé pour Oxford ou Cambridge, bien sûr. J'aurais pu m'inscrire par erreur à Oxford Brookes mais après avoir découvert que c'était peut-être le même nom mais pas la même chose, j'aurais changé d'avis ! Les étudiants font des choix à partir de ce qu'ils savent.

Mais qui, parmi vous, sait ce que valent les universités de l'académie d'Abo à Turku, de Lapland à Rovaniemi,



Caroline Carlot
et Anne Mikkona

ou d'Helsinki ? Ce sont les plus grands établissements de Finlande et la plupart d'entre vous n'en ont jamais entendu parler... Chez nous, tout le monde veut y aller ! Mon choix sera donc un choix qui n'aura aucun sens pour vous.

ESU et la démarche qualité. Notre organisation étudiante européenne était connue, jusqu'en mai 2007, sous l'acronyme ESIB. Nous fédérons 49 syndicats étudiants de 38 pays différents et nous allons même au-delà de l'Europe puisque nous avons admis un membre israélien lors de notre dernière réunion. Quand on évoque l'Europe, on pense souvent Union européenne. Mais l'Europe change et, dans le contexte de Bologne, elle est envisagée dans une acception bien plus large. La seule partie laissée dehors est la Biélorussie.

Il est très important que nous soyons impliqués dans la démarche d'assurance qualité : nous y avons intérêt et nous avons des opinions éclairées même si nos attentes ne sont peut-être pas les mêmes que les vôtres.

Un enseignement de grande qualité accessible à tous.

Pour l'ESU, l'enjeu est celui d'un enseignement de grande qualité accessible à tous.

On évoque rarement l'accès aux établissements prestigieux. La dimension sociale et l'accessibilité sont rarement prises en compte par les classements. Ces derniers privilégient généralement l'excellence de la recherche, alors que la majorité des étudiants intègrent des établissements intermédiaires en terme de qualité.

En un sens, l'assurance qualité donne aussi la possibilité aux établissements moins établis de montrer qu'ils travaillent bien : ils n'existaient pas à l'époque du roi Jean mais l'enseignement délivré y est performant, les étudiants nombreux et satisfaits et la recherche valable. Ces établissements moins connus ne pourront continuer à exister que s'il existe un moyen d'attester qu'ils sont efficaces ? Sans quoi tout un chacun suit la mode.

Assurer la mobilité et l'employabilité. Pour nous, l'assurance qualité doit également améliorer la reconnais-

sance de la mobilité. Nous sommes censés être mobiles : pour cela, mon diplôme doit être reconnu, avoir une valeur hors des frontières.

L'employabilité, aussi, est une bonne chose. Il ne s'agit pas d'avoir un diplôme qui ne convienne qu'à un type de poste, ingénieur chez Nokia, par exemple : l'enseignement doit nous permettre d'avoir le choix de notre travail. Nous devons donc acquérir des compétences transférables. On oublie souvent cet aspect, lorsqu'on évoque les classements et l'assurance qualité : on ne considère que la recherche. L'une des questions primordiales pour l'étudiant reste cependant : que vais-je faire ensuite ? La recherche n'est bien sûr qu'une des possibilités.

Nous réclamons aussi la responsabilité des acteurs. L'enseignement supérieur devient un « business » et l'on nous fait beaucoup de promesses. L'assurance qualité doit dire ce que l'établissement promet et... ce qu'il peut tenir.

Bien utilisée, l'assurance qualité est un outil précieux pour promouvoir la diversité et l'innovation dans les universités.

Davantage associer les étudiants. L'assurance qualité doit favoriser l'engagement étudiant et nous devons participer à la réflexion sur les programmes d'études, ne plus en être de simples objets passifs.

Cette démarche doit également affermir les droits étudiants : on doit pouvoir avoir un droit de regard sur ce qui nous arrive. Nous devons être écoutés, ce qui ne veut pas dire qu'on nous donne toujours raison mais, à tout le moins, qu'on discute avec nous. Les étudiants ne peuvent se contenter d'être les moutons, dans le corridor, qui passent d'un cours à l'autre.

Ce serait bien, par exemple, de disposer d'une carte précise des études universitaires, qui permette de suivre, plutôt que d'être dans une poursuite de l'inconnu. Cela interroge les notions d'enseignement et d'apprentissage.

Bien souvent, les sites internet qui traitent de l'enseignement supérieur de tel ou tel pays se réfèrent au niveau

Évaluation et assurance qualité



Anne Mikkona

de la recherche. Il est trop peu question d'enseignement. Or, de toute évidence, mieux vaut aller étudier dans un établissement qui forme de très bons chercheurs plutôt que dans un établissement qui se paie de très bons chercheurs !

Se donner les moyens de cette politique. L'assurance qualité doit également être efficace : il ne s'agit pas seulement d'une auto-évaluation de principe, histoire de dire qu'on fait bien les choses. À Bologne, ce sont les ministres qui ont décidé d'engager cette démarche d'assurance qualité. Ce sont eux qui ont adopté les ESG. Ils en sont responsables. Il ne faut pas que l'enseignement pâtisse de la mise en place de l'assurance qualité parce que cela accapare les professeurs. Les établissements doivent avoir suffisamment de moyens pour assurer et l'enseignement et la démarche d'assurance qualité. Cet aspect pratique a souvent été négligé.

Les ESG : des références. L'ESU voit les ESG comme des références et non comme une liste de critères que l'on applique à la lettre. Nous voudrions que vous alliez plus loin, que cela ne soit pas une « check-list » pour la participation des étudiants mais que vous réfléchissiez à différentes façons de les impliquer. Ce ne sont que des pistes de travail sur le sujet.

Les ESG devraient permettre de lutter contre la « consommation » de l'enseignement supérieur : l'engagement étudiant est plus large que le seul fait de payer ses droits d'inscription !

Diffuser les ESG à l'échelle de l'établissement. Les études montrent que les ESG ont bien été adoptés à l'échelon national, par la plupart des agences d'évaluation. En revanche, au niveau des établissements, le concept n'est pas toujours bien compris. Nous devons voir comment les « implémenter » dans les établissements et dans quelle mesure ces derniers les pratiquent déjà. Ce n'est pas en soi quelque chose de nouveau. La nouveauté est

de les reconnaître et de s'assurer qu'ils perdurent. Il faut donc commencer par auditer ce qu'on fait déjà bien.

Le Registre. Quant au Registre européen, c'est la condition de la transparence et de l'information. Les étudiants veulent savoir si l'établissement qu'ils choisissent convient. Quelqu'un d'extérieur à l'établissement y va et examine ce qui s'y fait. C'est une façon de s'assurer que les diplômes ne sont pas de simples bouts de papier. Je reçois régulièrement des mails me disant qu'en payant telle somme d'argent, je peux avoir un master de telle ou telle université, par ailleurs accréditée par tel ou tel organisme...

C'est souvent la même rengaine : les universités se méfient des gouvernements, les agences se méfient des universités, alors que tous font partie du même système et sont confrontés aux mêmes problèmes.

Les ESG peuvent servir de terreau à la confiance au sein de l'enseignement supérieur. Les agences, qui ne se font pas confiance entre elles et pensent qu'elles sont les mieux à même d'évaluer les établissements de leur pays, pourront peut-être trouver là un terrain d'entente. Ce n'est pas si mal de sortir de temps en temps de son propre système et de demander l'avis de quelqu'un d'extérieur.

Nous espérons aussi qu'avec le Registre, le label de tel ou tel organisme d'accréditation, par exemple en économie, sera moins important. Enfin, si le gouvernement ne fait pas confiance aux agences du Registre, il conserve le droit d'utiliser son agence nationale.

Pour finir, je dirai : n'ayez pas peur du changement ! L'université a toujours changé et nous avons la mauvaise habitude de verser dans les rituels. Avec l'idée que si nous répétons les rituels, si nous enseignons comme le faisaient nos professeurs, tout ira bien. C'est faux : l'objectif est que l'étudiant apprenne et que l'enseignant progresse. Ne collons pas tant au rôle qu'à ses objectifs !

3

JEUDI 3 AVRIL 2008

ATELIER



L'université et la compétitivité des territoires : recherche, formation et développement économique et social en Europe

- Président

Farid OUABDESSELAM,
Président de l'Université
Grenoble 1-Joseph Fourier

- Rapporteur

Khaled BUABDALLAH,
Président de l'Université Jean
Monnet Saint-Étienne

- Intervenants

Olivier DARRIEULAT,
Maître de conférences
à l'Université d'Oslo

Claude MANCEL,
Consultant et membre du Conseil
Scientifique et d'Innovation de
Rhodia

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'université et la compétitivité des territoires : recherche, formation et développement économique et social en Europe

3

Farid Ouabdesselam,
Président de l'Université
Grenoble 1-Joseph Fourier



En termes de compétitivité des territoires, les instruments français sont multiples et ne rejoignent pas toujours les outils européens : pôles de compétitivité, réseaux thématiques de recherche avancée, PRES. Nos régions souhaitent attirer les meilleurs talents, académiques ou industriels, voir s'implanter de nouvelles entreprises et ou se développer à l'international les entreprises existantes.

Des interactions université/industrie. Quel peut alors être le rôle de l'université ? Son apport fondamental est aussi sa mission première, la formation. Mais un autre facteur de compétitivité des territoires repose sur la recherche, en partenariat avec le monde industriel. Une recherche de qualité améliore de toute évidence l'attractivité. Quels sont les facteurs de rapprochement entre universités et industrie ? Est-ce le secteur industriel qui s'intéresse aux applications possibles des recherches universitaires, ou l'inverse ? Les deux derniers Prix Nobel français de physique travaillent avec le secteur industriel. Qui a fait le premier pas ? Albert Fert, mais le transfert a été rapide parce que les industriels étaient à l'écoute. Prenons encore la dernière distinction obtenue par un Français, Joseph Sifakis, qui a reçu le prix Turing 2007, l'équivalent du Prix Nobel en informatique. Il s'est

très tôt intéressé aux applications possibles dans le domaine industriel. L'excellence en recherche peut donc être un moyen très pertinent de développer des liens avec le secteur industriel.

Nous aborderons plusieurs questions. Quel est le rôle de l'Institut européen de technologie (EIT) par rapport aux différentes stratégies de nos établissements ? Comment ces derniers s'inséreront-ils dans la création de la communauté de la connaissance et de l'innovation ? Quelle est l'influence des *clusters* européens d'excellence sur la stratégie de l'université ? Cela nous mènera-t-il à des choix drastiques pour limiter les domaines dans lesquels nous voulons être visibles ? Quel est le rôle des instruments français de compétitivité ?

Nous nous interrogerons également sur nos relations avec le monde industriel, avec les fondations et les nouvelles sources de financement. Développer la recherche technologique n'est pas sans risque et nécessite des investissements. Les universités pourront-elles prendre ces risques ? Sans doute devront-elles y associer le secteur industriel ou les territoires. Et se préparer à des actions de lobbying, dans un système d'alliances. Pour prendre en compte l'ensemble des besoins de la société, il faudra enfin assurer la convergence entre les sciences humaines et sociales d'un côté et les sciences et technologies de l'autre.

Claude Mancel,

Consultant et membre du Conseil Scientifique et d'Innovation de Rhodia



Différences d'appréciation entre université et industrie. Notre thématique porte sur l'innovation et l'industrie et je voudrais centrer mon propos sur les différences d'appréciation de l'innovation, entre université et monde industriel.

Ce lien entre la recherche et l'innovation n'est pas si consensuel qu'il y paraît : beaucoup d'innovations industrielles ne sont pas à proprement parler « technologiques » et l'industrie n'est pas toujours un vecteur de lien entre innovation et recherche (ou encore technologie). Ces différences d'appréhension tiennent au sens que l'on donne à l'« innovation ». Les définitions diffèrent. Selon Le *Larousse*, l'innovation est l'acte de créer quelque chose de nouveau. Pour le *Webster*, c'est une création qui diffère des doctrines ou des pratiques établies ou se distingue des formes déjà existantes. À aucun moment ces définitions ne suggèrent que la technologie est à l'origine de l'innovation.

Pour l'université, les sciences et la technologie sont les bases de l'innovation. Pour l'industrie, l'innovation est avant tout une création destinée à rapporter de l'argent. Il existe pléthore de bonnes idées... seules quelques-unes seront rentables. L'innovation consiste à donner vie à ces idées, en les adaptant à la demande du marché. L'innovation est donc liée à la création de valeur, à la recherche de nouveaux modes d'accès au consommateur. La plupart des innovations sont rapidement adoptées par les consommateurs, comme l'illustre par exemple le moteur de recherche Google. Cependant, si l'intérêt du consommateur n'est pas là, peu importe que le produit soit techniquement brillant et sophistiqué. Pour déterminer les nouveaux besoins (ou envies) des consommateurs, certaines entreprises, comme Procter & Gamble, réalisent chaque année des enquêtes en face à face avec plus d'un million de personnes, dans le monde. D'autres analysent les plaintes des consommateurs...

Une université perçue comme éloignée des réalités du marché. IBM a mené une enquête pour identifier les principales sources d'innovation dans les entreprises industrielles. Le résultat est surprenant : les employés,

les partenaires industriels, les consommateurs, voire les concurrents, sont cités en premier... L'université est, elle, parmi les dernières citées. J'avancerais deux hypothèses, pour expliquer ce mauvais classement : l'idée, que l'université est éloignée du marché, et la très grande compétitivité du marché, actuellement. Les entreprises sont engagées dans une lutte acharnée pour l'innovation. Or, pour être le meilleur, il faut être le plus rapide. L'université ne répond pas à cette logique : les idées qu'elle propose peuvent être jugées trop lentes à mettre en œuvre et ne seront donc pas reprises. Que l'on partage ou non cette explication, le fait est que l'université n'est pas perçue comme productrice d'idées innovatrices, elle est jugée trop éloignée de la réalité du marché.

QUELLE POURRAIT ÊTRE LA CONTRIBUTION DES UNIVERSITÉS AU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL DE LA SOCIÉTÉ ?

• **Favoriser l'esprit d'entreprise chez les étudiants.** Une première piste, selon moi, consisterait à créer un esprit entrepreneurial chez les étudiants. Cela permettrait, à terme, de stimuler la création d'emplois en Europe. Les 500 plus grandes entreprises mondiales ont un chiffre d'affaires combiné de 14 000 milliards de dollars. Elles engendrent plus de 300 milliards de profits... mais n'emploient guère que 48 millions de personnes et n'augmenteront pas leur recrutement de façon significative à l'avenir. La création d'emplois ne sera pas le fait des grandes multinationales mais bien des PME. Internet et les nouvelles technologies changent radicalement les mentalités : l'Institut Kauffman estime que 40 % des futurs diplômés américains auront créé leur propre entreprise avant leur retraite. Aux États-Unis, l'innovation est perçue comme le moyen le plus efficace de créer de la croissance et d'améliorer la qualité de vie. Par comparaison, une étude française a montré que 70 % des étudiants français voulaient devenir fonctionnaires !

2 100 universités américaines donnent des cours sur « la création d'entreprise » (elles n'étaient que de 300 dans

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'université et la compétitivité des territoires : recherche, formation et développement économique et social en Europe



Claude Mancel

les années 1980), et beaucoup ajoutent ce cursus aux études en ingénierie, sciences et technologies. Si l'esprit d'entreprise et la capacité à prendre des risques ne peuvent réellement être enseignés, certaines « habiletés » indispensables peuvent l'être. Les pays européens peuvent s'engager dans cette voie et choisir de faire différemment des Américains, mais sans perdre de vue, toutefois, que l'innovation est le plus sûr moyen de créer des emplois.

• **Mieux gérer les connaissances.** Grâce à Internet, le savoir est largement répandu et accessible à tous. Les entreprises, qui produisaient autrefois « en interne », ont compris qu'elles pouvaient développer leur capacité d'innovation en s'appuyant sur les savoirs « extérieurs ». Procter & Gamble est connu pour sa capacité à identifier les universités, les équipes ou les chercheurs pouvant l'aider à créer de nouveaux produits. P&G s'appuie aujourd'hui, en plus de ses 9 000 chercheurs, sur 1,5 million d'experts à travers le monde. Plus de 40 % de ses produits ont une « origine extérieure » (seulement 10 % il y a six ans).

Une meilleure gestion des connaissances ne mène pas toujours à des produits de meilleure qualité ou à davantage d'emplois. Certaines entreprises peinent à lier la gestion des connaissances et les objectifs commerciaux. Il faut développer une nouvelle approche. C'est l'un des plus gros défis à venir et cela peut constituer une opportunité pour les universités européennes.

Olivier Darrieulat

Maître de conférences
à l'Université d'Oslo

J'e suis Français et... fonctionnaire norvégien puisque j'ai passé ce concours en 2001. Mon cas ne constitue pas une exception : l'université d'Oslo, pour renouveler ses réseaux de recherche, a ouvert des postes d'enseignants-chercheurs à des Européens. Historien économiste de formation, j'anime un Master regroupant 5 disciplines : l'histoire, l'économie, la géographie humaine, les sciences politiques et les questions de société. Dans ce Master, les enseignements et les recherches sont réalisés en français, par des étudiants francophones. Ils sont, en moyenne, plus âgés qu'en France : 40 % ont derrière eux une carrière professionnelle : ce sont des chefs d'entreprises, des médecins, des professeurs, qui reprennent des études, pour se réorienter ou pour développer leurs connaissances.

Une loi récente pour favoriser le transfert de technologie. Un dispositif, *Birkeland Innovation*, a été mis en place en 2004 pour développer le potentiel de recherche de l'université d'Oslo et maîtriser le transfert des connaissances et des compétences vers les entreprises, afin d'acquérir de nouvelles ressources financières. Un bureau, établissement de droit public détenu à 100 % par l'université, a en effet été créé à cet effet dans les 6 universités norvégiennes. Pour ce faire, l'État norvégien a dû modifier la législation et a voté, en 2002, une loi sur l'innovation et la recherche. Cette loi permet aux enseignants-chercheurs de commercialiser les résultats de leurs recherches, de participer à la création des entreprises qui les utilisent et autorise l'université à déposer des brevets, à exploiter des licences et à participer aux conseils d'administration de sociétés.

La dure tâche de l'université. Le fossé est important entre la recherche universitaire et les entreprises. Celles-ci jugent piètres ses performances en matière d'innovation et estiment qu'elle manque de résultats. Que le département des sciences humaines et sociales soit déclaré en faillite et donc en redressement sur les trois années qui viennent, n'arrange rien. La loi doit également valoriser le métier de chercheur, l'université nor-



végienne connaissant une crise de recrutement. Le taux de chômage est faible (1,7 %), les étudiants entrent tôt sur le marché du travail, avec peu de qualification. Certains ne finissent pas leur Master tant ils sont sollicités par les entreprises. Les salaires, dans le privé, sont plus élevés qu'à l'université... Et les docteurs ne rêvent pas d'une carrière dans le milieu académique. L'université ne retient donc ni les meilleurs ni les plus motivés.

À proximité de l'université d'Oslo, un parc technologique, créé par la commune il y a une quinzaine d'années, rassemble 1 600 chercheurs, 130 *start-up*, de nombreux départements de R&D d'entreprises internationales. Il dispose de services d'aide au développement de projets technologiques. Ces *clusters* représentent un moteur de recherche et d'attractivité du territoire, qui profite bien plus aux entreprises qu'à l'université. La proximité de ce parc technologique ne rend pas les filières universitaires plus performantes.

En sciences humaines et sociales, où l'insertion est moins aisée, un « centre de carrière » met en relation étudiants et entreprises. Des bureaux, très efficaces en matière d'insertion professionnelle, sont installés dans les facultés qui ne proposent pas de programmes professionnalisants.

Birkeland Innovation, un catalyseur. Les universités norvégiennes doivent désormais montrer qu'elles génèrent de la plus-value et ont une utilité publique. D'où la création de *Birkeland Innovation*, en 2004, pour favoriser la valorisation de la recherche. 14 personnes travaillent à quatre missions :

- protéger les innovations et gérer le droit de propriété. Lorsqu'une licence est déposée, un tiers des revenus revient à l'université, un tiers au chercheur et le dernier tiers à *Birkeland Innovation* ;
- développer la culture de l'innovation parmi les enseignants-chercheurs d'Oslo ;
- assurer le transfert vers l'industrie de tout nouveau procédé et vendre des licences aux entreprises ;
- créer de nouvelles entreprises.

Birkeland Innovation apporte une aide qui s'échelonne

de 30 000 à 250 000 couronnes norvégiennes (1 euro = 8 couronnes norvégiennes) selon les projets.

Le bilan est le suivant : de 2004 à 2007, 250 idées ont été déposées, ce qui a débouché sur la création de 13 *start-up* et d'une vingtaine de licences. Ces nouvelles entreprises concernent essentiellement la médecine et les sciences de la vie. Seuls 10 % des projets déposés relèvent des sciences humaines et sociales (un correcteur adapté aux nouveaux mobiles, déposé par des linguistes, par exemple). Une trentaine d'entreprises internationales apportent des fonds d'investissement dans les nouvelles sociétés créées.

Le cas des SHS. La valorisation, nettement plus difficile, des travaux en sciences humaines et sociales est devenue la priorité de *Birkeland Innovation* depuis 2006. Plusieurs obstacles sont repérables.

D'abord, le fait que le principal critère d'évaluation soit le nombre des publications académiques (deux listes de revues, de niveaux 1 et 2). Cela a d'autant plus d'importance que 20 % du budget de fonctionnement de l'université en dépend. On peut toutefois se demander s'il s'agit là d'un indicateur pertinent.

Ensuite, les programmes d'enseignement ne permettent pas d'appréhender la réalité économique et sociale du temps présent. Sont souvent enseignées des théories abstraites qui ne permettent pas aux étudiants de développer leur connaissance de la société ou de l'entreprise.

Enfin, les chercheurs, en SHS, n'ont pas l'habitude de travailler en équipe.

Birkeland Innovation doit promouvoir chez les chercheurs un esprit entrepreneurial et une culture du travail collectif. Le regard de l'université doit également changer. D'où la mise en place de rencontres, avec l'aide de la commune d'Oslo, entre acteurs de l'économie norvégienne et chercheurs désireux de promouvoir leurs idées. Le bilan de ces actions ne pourra être tiré que dans 2 ou 3 ans. Les résultats en sont très attendus, notamment en SHS.

L'université et la compétitivité des territoires : recherche, formation et développement économique et social en Europe



Echange avec la salle

Gilbert CASAMATTA, Président de l'INP de Toulouse : Le message de Claude Mancel est à la fois un peu décourageant et optimiste. Selon lui, la formation constitue un véritable enjeu, qui peut profiter aux universités. Donc la demande est là.

Il estime que, pour être efficace, l'innovation doit être proche du marché. Or les universités oublient parfois le marché. Pour aller vite, comme le recommande Claude Mancel, il faut que les compétences technologiques soient disponibles au moment où l'innovation doit être lancée. Elles peuvent l'être quand l'effort a été réalisé en amont. C'est là toute la question de la recherche libre ou sur projet.

Par ailleurs, les innovations technologiques ont parfois généré des recherches à long terme. C'est le cas de l'informatique, par exemple. Sur le plan des sciences humaines et sociales, certains savoir-faire (comme la traduction) doivent être valorisés en tant que tels. Mais ils ont aussi un rôle important de détection et d'analyse des grands enjeux sociétaux. Il faut décroiser les sciences et technologies et les SHS. Les nanotechnologies, par exemple, semblent représenter un enjeu réel mais il est indispensable de prendre en compte leur acceptabilité sociale (sur le plan de la toxicologie, de la sécurité). Sans quoi, cela est voué à l'échec. Il y a donc un champ de recherche croisé, extrêmement important, entre sciences et technologies et sciences humaines et sociales.

Francis GODARD, Président de l'université de Marne-la-Vallée : Je voudrais faire deux remarques. La première porte sur le rapport aux territoires. En effet, chaque université combine des territoires de référence différents. C'est vrai pour la définition territoriale des marchés d'emploi des jeunes diplômés : au niveau licence, les territoires de proximité et au-delà des territoires plus étendus jusqu'à l'international pour les docteurs. C'est vrai également pour l'équilibre entre recherche et formation. Les territoires de référence de la recherche ne sont pas ceux de la formation. Les entreprises concernées par l'apprentissage plus proche des bassins de proximité ne

sont pas celles concernées par la recherche. Attention donc à ce que les deux logiques ne se découpent pas. Ne risque-t-on pas de voir les enseignants-chercheurs se scinder en deux corps, ceux qui font de la recherche d'excellence « de niveau mondial » et ceux qui s'intéressent aux débouchés locaux de leurs étudiants ?

Ma deuxième remarque concerne les SHS. Si l'on considère l'opération Phénix qui propose à des étudiants de SHS d'intégrer des entreprises sur des postes de gestion des ressources humaines ou de contrôle de gestion par exemple on constate une sous utilisation des compétences acquises en SHS. Si l'on se contente de transformer des étudiants en histoire en contrôleurs de gestion, la valeur ajoutée de la formation en SHS proposée par les universités est faible. Pourquoi ne pas valoriser davantage les compétences spécifiques de ces étudiants : ne sont-ils pas mieux armés que d'autres pour appréhender les différentes cultures de la négociation ? Je songe à l'ouvrage du sinologue et philosophe François Jullien intitulé « *De l'efficacité* ». Ce dernier explique aux chefs d'entreprise comment prendre en considération la culture chinoise pour apprendre à négocier en Chine. On pourrait faire le même constat pour d'autres régions du monde. La culture managériale standard pourrait s'enrichir grandement de l'apport des SHS : les entreprises en ont-elles conscience ?

Pascal VINÉ, Directeur général du Cemagref : Institut de recherche pour l'ingénierie de l'agriculture et de l'environnement. Le Cemagref est présent dans une dizaine de sites, principalement universitaires. Sa logique, technologique, est tournée vers l'appui aux entreprises, notamment en matière d'environnement. C'est un marché créateur d'emplois et porteur d'innovations technologiques.

À Orsay, le 28 janvier 2008, le président de la République a encouragé les opérateurs de recherche et d'enseignement à développer des démarches territoriales. Dans le même temps, l'Europe crée un Institut européen des technologies. Le Cemagref, qui est très impliqué au niveau régional, est également membre d'un groupe de



recherche européen, le réseau PEER (*Partnership for European Environmental Research*), organisant le partenariat entre organismes de recherche en environnement. Pour que s'effectue le transfert de connaissance vers les entreprises, des forces spécialisées sont nécessaires. Comment les universités françaises voient-elles la mise en place de ces pôles régionaux de formation ? Comment articuler nos démarches régionales avec les ambitions européennes de création et d'innovation ?

Jean-Pierre ADAMY, représentant de la CGT : Quand on parle de politique industrielle pour le développement des territoires, il ne faut pas oublier la dimension de la démocratie sociale. Le conseil économique et social français l'a oubliée, dans son rapport sur l'aménagement du territoire, la recherche et l'enseignement supérieur. Et elle n'est pas davantage prise en compte dans les pôles de compétitivité : les représentants des salariés doivent se battre pour savoir ce qui se passe.

La nouvelle loi a changé la constitution du conseil d'administration des universités, avec une augmentation des personnalités extérieures. Or cette loi est déséquilibrée. Les premiers retours montrent que le milieu socio-économique ne représente pas l'intégralité des acteurs : si la loi prévoit la présence d'un chef d'entreprise, elle est très floue quant à la détermination des autres représentants du milieu économique. D'où la disparition, dans les premiers conseils d'administration, des représentants des organisations syndicales de salariés. Ce n'était pas le cas avec la loi Savary de 1984. Certains semblent considérer que les entreprises ne sont constituées que de chefs d'entreprises ! Quid des salariés ? Je lance ce cri d'alarme pour que les universités qui n'ont pas encore mis en place leur conseil d'administration ajoutent des représentations syndicales de salariés, dans un souci de politique industrielle équilibrée.

Alain BRILLARD, Université de Mulhouse : On a à peine évoqué le rôle, dans l'attractivité, d'un troisième groupe, celui des politiques, qu'ils soient régionaux, locaux, nationaux (ou parfois les trois à la fois). Ils interviennent

souvent à la fois sur le champ universitaire et sur le champ économique. On ne peut les oublier !

Jean-Yves MÉRINDOL, conseiller au cabinet du Maire de Paris : On peut évoquer la compétitivité des entreprises et celle des universités, les deux étant liées... je voudrais parler de celle des territoires et procéder à un bref rappel historique. Les universités les plus anciennes ont bénéficié d'investissements lourds au XIX^{ème} siècle. Ils relevaient pour moitié de l'État, pour moitié des communes (les Régions n'existaient pas). Les universités qui ont été créées alors l'ont été pour des raisons d'attractivité, notamment économique. En 1896, pour favoriser la création de l'université de Lyon, un colloque s'est tenu, avec le soutien de la municipalité, rassemblant des universités du monde entier, autour de trois thèmes : comment recruter des enseignants du supérieur ? Comment attirer des étudiants étrangers ? Comment adapter les formations de l'enseignement supérieur aux réalités économiques locales ? Ces trois thèmes sont exactement les mêmes, plus de 100 ans après.

Les relations entre universités et collectivités, qui ont repris corps aujourd'hui, s'ancrent donc dans une réalité historique. Le rôle solitaire de l'État en matière d'enseignement supérieur, qu'on a connu entre 1945 et 1970, constitue finalement une exception dans l'histoire moderne de la France. Les universités doivent impérativement inclure les collectivités territoriales dans leur réflexion.

Patrick FRANJOU, Directeur des affaires européennes au Conseil régional d'Île-de-France : Les régions ont un point commun avec les universités : elles figurent dans un classement comparatif. Quand une agence régionale de développement interroge des entreprises étrangères sur leurs critères d'installation, la fiscalité, la qualité du réseau de transport et celle de l'éducation sont les premières évoquées.

En Île-de-France, il existe plusieurs pôles de compétitivité... Les universités se sont-elles approprié ces pôles ? Sur la question du PRES, il est difficile pour les établisse-

L'université et la compétitivité des territoires : recherche, formation et développement économique et social en Europe



ments travaillant seuls de porter des projets européens ou internationaux impliquant des partenariats. Certaines fédérations d'établissements y parviennent. En Île-de-France, on attend une structuration pour porter des projets communs.

Camille GALAP, Président de l'Université du Havre : L'une des difficultés tient aux temporalités différentes, selon les contractualisations (contrats d'établissement / contrats de projets État-région). Par ailleurs, les universités françaises ont du mal à se lancer dans des projets ambitieux, notamment au travers du PCRD. La lourdeur du dispositif handicape certains établissements (comme le mien) : il faudrait un département complet pour s'occuper de ce genre de choses. D'où, selon moi, l'intérêt d'une mutualisation à l'échelle d'un territoire.

Un autre souci concerne les relations avec les entreprises. Les PME et PMI peinent à exprimer leurs demandes de recherche et d'innovation, ce qui complique le développement de projets en partenariat, au niveau des pôles de compétitivité. Dans la majorité des cas, ces PME et PMI ne savent pas quelles compétences peuvent fournir les universités. Nous mettons en avant des axes de recherche transversaux, mais sans doute pas suffisamment les compétences des chercheurs.

Pour répondre à Claude Mancel, je pense que la définition de l'innovation varie selon les individus. L'innovation technologique en est un aspect important mais son aspect non matériel l'est davantage encore. L'organisation du travail dans les entreprises, par exemple, n'est pas un phénomène palpable mais elle crée de la richesse au niveau de l'entreprise !

Dernier point : on nous demande d'être réactif quand des projets sont portés par l'entreprise. Mais les chercheurs, attachés à leur carrière universitaire, ne sont pas toujours prêts à se lancer dans ces projets qui leur prennent du temps, parfois au détriment d'une recherche fondamentale qui pourrait leur être plus utile. Il faut trouver un équilibre.

Roger FOUGERES, président de la commission enseignement supérieur de l'Association des régions de France et vice-président Enseignement supérieur et recherche de la région Rhône-Alpes : Je voudrais intervenir sur le grand écart entre les dimensions locale et internationale, et donner un message d'espoir. En Rhône-Alpes, nous avons co-construit un schéma régional de l'ensei-

Echange avec la salle

gnement supérieur et de la recherche avec des partenaires universitaires. Les deux dimensions se retrouvent. Le besoin d'internationaliser l'enseignement supérieur et la recherche est réel. Nous menons pour cela des coopérations à la fois en Europe et en dehors. Mais nous travaillons également sur la question de la démocratisation et là, nous retombons sur des problématiques locales.

Les intervenants sont multiples : État, gouvernement et régions. Tous doivent se coordonner et ce point n'a pas été pris en compte par la loi LRU. Il s'agit d'une occasion ratée car une mise en cohérence de la stratégie de l'État, en collaboration avec les universités, sur un territoire régional, est nécessaire.

Agnès ARABEYRE, représentante de la DIACT (Délégation Interministérielle à l'Aménagement et à la Compétitivité des Territoires), ex-DATAR : La DIACT est en

charge des pôles de compétitivité avec d'autres ministères et je suis moi-même en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche. Je voudrais rebondir sur la problématique évoquée par Francis Godard, à savoir la multiplicité des territoires de référence pour les universités. En lisant l'intitulé de la conférence, je pensais obtenir des réponses à des questions que nous sommes nombreux à nous poser, à la DIACT entre autres. Mais je réalise que je vais devoir repartir avec mes questions.

Vous êtes intervenu sur les PRES, les RTRA et les pôles de compétitivité. Comment peuvent-ils être complémentaires ? Il faut cesser d'ajouter sans arrêt des étages et travailler à rendre ces différents niveaux complémentaires.

La question se pose de l'aménagement du territoire, entre proximité et excellence. Ces deux points ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Le PRES est un lieu de gouvernance, mais quelle est sa responsabilité par rapport à une politique de site ? Une université ne se résume pas au PRES.

Claude MANCEL : Je voudrais revenir à la notion de « *window of opportunity* ». Si une innovation arrive trop tôt ou trop tard sur le marché, elle ne fonctionne pas. La fenêtre peut être très étroite et le rôle de l'entreprise est de déterminer quel est le bon moment. Quand Peugeot PSA lance l'idée d'une voiture électrique, en 1995, ils étaient trop en avance. Aujourd'hui, ils risquent d'être en retard ! Pour éviter ces erreurs, la connaissance du

marché doit être partagée le plus largement possible. À propos de ce que disait Camille Galap, les universités constituent un brouillard, dans lequel il est difficile de se repérer. Tout ce qui permettra d'établir les compétences réelles d'une université, d'un laboratoire, représentera une aide précieuse pour les industriels. Si cela pose problème aux grands groupes industriels, imaginez ce qu'il en est pour les PME !

J'ajouterais un commentaire d'ordre plus général sur les rapports entre l'université française et l'industrie. J'ai participé au conseil d'administration de deux écoles d'ingénieurs en France et d'une université américaine. La question des rapports avec les écoles d'ingénieurs, et plus largement avec les universités, est un problème pour les entreprises non françaises. Tout ce qui permettra d'améliorer le contact sera bienvenu pour le monde industriel.

Farid OUABDESSELAM, Président de l'Université Grenoble 1 - Joseph Fourier : En préambule de cet atelier, nous avons posé un certain nombre de questions. L'une portait sur les dispositifs les plus performants pour encourager l'innovation. Nous avons évoqué les pôles de compétitivité, qui sont des instruments français, et les *clusters* de recherche, qui sont des instruments européens. Il apparaît aujourd'hui que ces dispositifs sont d'une certaine manière complémentaires. Il est toutefois impossible de prétendre que certains sont plus performants que d'autres. Il apparaît également que le niveau européen exige des choix stratégiques de la part des universités. Quand elles sont trop petites, elles doivent s'allier et quand elles sont suffisamment fortes, elles doivent opérer des choix car elles ne peuvent être présentes sur tous les thèmes.

Une autre question concernait les dispositifs nationaux en matière de soutien à la recherche et à l'innovation. Nous avons évoqué les pôles de compétitivité. Quelle est l'appropriation de cet instrument par les universités ? Certains pôles mondiaux, aussi bien en Île-de-France qu'en Rhône-Alpes, ont tendance à opérer un glissement vers des activités qui sont celles des universités. On a vu, par exemple, des pôles qui souhaitaient labelliser des formations, d'autres qui souhaitaient mettre en place de nouvelles formations. S'il est naturel que cette seconde possibilité soit évoquée, la labellisation des formations me semble outrepasser leurs prérogatives.

Alain BOUDOU, Président de l'université Bordeaux 1 sciences et technologies : J'interviens à propos d'un pôle mondial, « Aéronautique, espace et système embarqué » (*Aerospace Valley*). Il ne faut pas oublier la définition initiale des pôles de compétitivité comporte trois composantes, dont l'une est la formation. Ce n'est certes pas le rôle des pôles de labelliser les formations. En revanche, ils doivent faire savoir ce qui se passe dans les universités. Nous avons sorti, au niveau des deux régions Aquitaine et Midi-Pyrénées, un catalogue recensant toutes les formations existantes, du collège et lycée jusqu'aux diplômes type Master/Doctorat dans les secteurs d'application des activités des pôles.

Autre point important : il est possible de s'appuyer sur les partenaires des pôles pour connaître les besoins qui existent en termes de recrutement. Cette interaction permettra aux universités de mettre en place de nouvelles formations, afin que les étudiants puissent trouver plus facilement un emploi.

Farid OUABDESSELAM : Une autre question concerne la place des universités dans le contexte d'une implication de plus en plus forte des collectivités territoriales dans l'enseignement supérieur et la recherche. Les universités sont au côté des collectivités pour définir une politique publique. Elles considèrent qu'elles sont ancrées dans un territoire mais qu'elles ont une vocation à l'international. Un danger de dissociation entre deux orientations, l'excellence et les demandes locales, est apparu à ce propos. Ce point pose la question des stratégies. Il s'agit de savoir comment répartir les moyens pour répondre à ces 2 objectifs. Peut-être doit-il y avoir une recherche de sources de financement différenciées. Au plan international, on peut s'appuyer sur les partenariats établis au sein des Pôles de Compétitivité pour mettre en place des formations ayant une visibilité en dehors de la France. Ceci permettrait d'attirer des jeunes chercheurs du reste du monde. Ils sauraient que dans ce lieu existent des formations très spécifiques qui débouchent sur des emplois. Au niveau licence, les partenaires peuvent également être sollicités. Des choix devront être faits. Car certaines filières seront plus aptes à obtenir des financements du monde industriel que d'autres.

Francis GODARD : Concernant les Pôles de Compétitivité, l'enjeu est d'associer trois partenaires : entreprises, collectivités territoriales et universités afin d'impulser

L'université et la compétitivité des territoires : recherche, formation et développement économique et social en Europe



des dynamiques de développement bien ancrées sur des territoires. Or, la situation n'est pas la même selon que l'on est dans une ville moyenne ou dans une métropole mondiale. Alors que l'on raisonne sur la construction de partenariats, on raisonne souvent en faisant abstraction des caractéristiques des territoires. Dans certains cas, on observe des décalages très importants entre politiques de développement territoriales des collectivités locales et politiques de développement universitaires. Si l'on considère l'Île-de-France, on constate un décalage regrettable entre le discours très métropolitain de la Ville de Paris (qui me semble aller dans la bonne voie puisqu'il nous incite à penser la cohérence métropolitaine) et la politique de la Ville de Paris en matière d'enseignement supérieur, qui fait une nette distinction entre les universités intra muros et les autres universités de la région parisienne. Dans un cas, on prône très justement la solidarité entre Paris et les communes environnantes; dans l'autre, on continue à affirmer la prédominance parisienne sur sa périphérie.

Farid OUABDESSELAM : Une autre question, posée en préambule, concernait les échelles pertinentes d'organisation de la recherche : régions, État, Europe ? Le premier semble le bon lieu d'articulation des politiques de recherche des universités avec les collectivités et les autres partenaires. L'État serait plutôt le niveau régulateur. Et, au travers des *clusters*, les régions seront en partenariat avec d'autres régions européennes...

Intervention de la salle : Cette représentation pose problème : elle élimine toute la politique de recherche au niveau national. Si l'État n'est plus qu'un régulateur, quid du CNRS et de son rôle de définition d'une politique de recherche au plan national ? Je sais quelle est la lutte d'influence entre les universités et les EPST, mais ce niveau ne peut être effacé d'un trait de plume.

Isabelle HENRY, INSERM : Pour les organismes, il existe deux niveaux, en dehors de l'Europe : un niveau régional, avec une politique de sites, et un niveau national. La politique nationale de la recherche se fait à travers la mise en place de grands instituts.

Farid OUABDESSELAM : Quand je parlais de l'État, j'y associais également les organismes.

Echange avec la salle

Laurent BUISSON, Ministère de la Recherche (innovation et actions régionales) : Que mettez-vous derrière le mot « régulation ». En matière de recherche, l'État a une compétence reconnue par la loi. Il la décline à travers le pilotage des organismes nationaux de recherche, à travers les contrats qu'il signe avec les établissements d'enseignement supérieur. S'agit-il là de régulation ? En tout cas, cette action conditionne les moyens de l'université pour les quatre années à venir. Le mot « régulateur » me semble restrictif : l'État fait bien plus. Il intervient au travers des agences de financement de la recherche, notamment l'ANR. Là aussi, une politique nationale est mise en œuvre, de façon complémentaire aux organismes de recherche et aux établissements d'enseignement supérieur.

Marie-France BARTHET, conseiller à la DIACT : En France, le rôle de l'État est important, que ce soit sur les initiatives législatives ou sur les moyens. On constate en revanche une montée en puissance des régions, qui se concrétise par des contrats de projets État-régions, par des négociations sur les moyens de développer la recherche. Il existe aussi une demande de coordination entre l'État et la région sur les contrats quadriennaux.

Bertrand FORTIN, président de l'Université de Rennes 1 et PRES Université européenne de Bretagne : On raisonne souvent selon un modèle où « quelqu'un en haut » sait et ordonne à « quelqu'un en bas » qui exécute. Quand un établissement s'entend avec le ministère sur un contrat, il s'entend sur une partie de la politique de l'État qui sera mise en œuvre localement, dans un souci d'ambition internationale. Quand l'établissement prolonge son contrat ou le décline, avec les EPST par exemple, il faut trouver des synergies entre les moyens mis à disposition par l'État et les propositions des EPST (qui ont une mission d'organisation du territoire national). De même, quand nous signons des contrats avec les régions, nous nous présentons comme opérateurs de l'État en région. Il faudrait sortir d'une logique de donneurs d'ordre. Nous sommes tous des partenaires impliqués dans des réseaux.

De même, nous devons gérer plusieurs enjeux, à la fois internationaux (au niveau du doctorat) et locaux (au niveau des licences). C'est cette complexité à laquelle nous devons nous confronter.

Olivier DARRIEULAT : Je rebondis sur les encouragements aux projets en sciences humaines et sociales pertinents pour la région et les entreprises. Je pense à l'Espagne : les communautés autonomes réalisent des investissements lourds pour favoriser l'implantation d'entreprises sur leur territoire. Il y a une dizaine d'années, elles ont réfléchi à l'impact de ces politiques publiques et ont mis en place des instituts de développement régional (rassemblant des universitaires de disciplines diverses). Gilbert Casamatta évoquait les innovations informatiques, formidable terrain d'étude pour les SHS. L'institut de développement régional, à Séville, développe un projet sur ce sujet. Avant de lancer un plan d'équipement TIC, elle s'interroge sur les réticences des PMI à utiliser les nouveaux médias : elle a commandé une étude et fait plancher ses universitaires sur les liens entre nouvelles technologies et changements structurels dans les entreprises. S'intéresser à l'organisation des entreprises est un créneau réel pour les sciences humaines et sociales.

J'en reviens au besoin de faire converger intérêts locaux et internationaux. Les sciences humaines et sociales peuvent mettre en cohérence ces besoins. Les meilleurs travaux en Master sont des études comparatives : l'un d'entre eux, qui portait sur une comparaison entre les hôpitaux norvégiens et français, a débouché sur un partenariat entre deux hôpitaux. Quand l'un met en place un changement, il interroge l'autre sur ses pratiques. D'où l'utilité des sciences humaines et sociales. Mais cela demande de structurer les rapports entre l'université, l'entreprise et les collectivités.

Théophile OHLMANN, Université de Grenoble Pierre Mendès France : Une expérience innovante comparable a été menée à Grenoble, sans passer par la région. Minatéc (Pôle d'Innovation en micro et nano technologies) inclut un laboratoire d'idées, *Ideas lab*, où les départements R&D de grands partenaires industriels comme EDF rencontrent les universités. Les sciences sociales y jouent des rôles différents : l'ergonomie cognitive, l'économie, la gestion sont centrées sur les profits potentiels. Une seconde structure a donc été créée pour travailler sur des questions que la première ne pouvait se poser. Une ERT (équipe de recherche technologique) réfléchit au management de l'innovation dans la société. Ces deux structures correspondent aux deux temps nécessaires : être dans une recherche de business plan pour

les entreprises et se demander quelles sont les conséquences sociétales de ce qu'on entreprend. Sur ces deux plans, les partenaires sont nombreux à venir s'inscrire.

Farid OUABDESSELAM : La dernière question posée en préambule portait sur l'Institut européen de technologies (EIT). J'aimerais qu'on y consacre un peu de temps car un certain nombre d'associations, comme celle des universités européennes (EUA), n'y sont pas très favorables.

Tout le monde s'accorde à reconnaître que des synergies s'expriment au niveau local, et que ce niveau peut bénéficier du soutien des collectivités. Au niveau national, quand l'État exprime son soutien aux activités de recherche, à travers les plans quadriennaux, il le fait au regard de tout ce qui se passe en France. Il se pose la question de l'investissement qu'il réalise, afin d'éviter de voir se multiplier les formations, quand les débouchés sont insuffisants. C'est pour cette raison que le terme « régulation » me paraissait adapté. L'État a un rôle que ne joue pas l'Europe pour le moment. L'Europe devrait entrer dans cette logique et aménager le territoire, en ciblant ses investissements...

Philippe HERZOG, ancien député européen : L'Europe ne parvient pas à faire des schémas d'aménagement du territoire. Vous lui en demandez trop. En revanche, elle est un catalyseur. Elle s'occupe des dispositifs de mise en mobilité. Elle aura peut-être en charge, demain, la labellisation et ce serait une nouvelle étape. Mais elle n'a pas la capacité de cibler des sites.

Intervention de la salle : L'État considère le niveau local comme le plus pertinent pour la politique d'enseignement supérieur et de recherche. Ce n'est pas parce qu'il est central et centralisé qu'il ne reconnaît pas cette réalité régionale. Il finance actuellement l'essentiel de l'activité de recherche et d'enseignement supérieur dans les établissements publics et joue donc un rôle qui va au-delà de la régulation : il définit des stratégies, est coordinateur et porteur d'un référentiel national, à travers les dispositifs de labellisation ou d'évaluation. Mais l'Europe porte aussi un référentiel et les régions peuvent également agir en ce domaine.

Intervention de la salle : L'État fait plus que réguler, il pilote. On parlait de l'INSERM. Lors du conseil d'admini-

L'université et la compétitivité des territoires : recherche, formation et développement économique et social en Europe



Echange avec la salle

nistration du 27 mars dernier, le ministère a imposé le découpage de l'Inserm en 8 instituts, qui s'occuperont de thématiques finalisées. Il s'agit d'un pilotage. La CPU peut considérer que cette orientation est la bonne mais certains contestent ce pilotage. Ces voix doivent se faire entendre.

Farid OUABDESSELAM : Qu'en est-il de l'EIT, qui peut avoir à terme un rôle de structuration de la recherche au niveau européen ? L'EIT pourra octroyer des crédits supérieurs pour les chercheurs les plus brillants, ce qui pourrait conduire certains enseignants à privilégier leur rôle dans cette communauté de la connaissance et à ne plus exercer dans leur établissement. Le premier appel à proposition pour la constitution des communautés de la connaissance et de l'innovation sera émis à la fin du semestre. Qui veut s'exprimer sur l'EIT ? Personne. Je considère donc que tout le monde est réservé sur le rôle de cet institut.

Intervention de la salle : Ce qui se passe au niveau européen ressemble à ce qui se passe au niveau français. Ce ne sont pas les mêmes moyens financiers mais la même logique.

Intervention de la salle : Un problème va se poser : via des moyens d'incitation puissants, l'EIT va contribuer à la sélection de communautés d'excellence, à partir d'une base universitaire sur laquelle l'Europe n'a pas prise. Il faudra contrôler l'EIT. Au niveau politique, les instruments d'incitation qui vont être créés devront prendre en compte la diversité des besoins des territoires. Vous évoquiez les coopérations transfrontalières : elles représentent une part dérisoire des fonds structurels et sont très difficiles à mettre en œuvre.

Jean-Marie FILLOQUE, Président du réseau de formation continue universitaire (CDSUFC) : Je suis surpris qu'on n'ait pas évoqué la formation tout au long de la vie. Olivier Darrieulat en a fait mention et l'exemple norvégien est encourageant, avec ses 40 % « d'étudiants » en formation continue. La France, de son côté, est loin d'un tel pourcentage ! Et c'est pourtant l'un des outils majeurs du transfert de compétence et du développement économique et social.

4

JEUDI 3 AVRIL 2008

ATELIER



L'université française actrice du positionnement international de l'Europe

- Président

Serge SVIZZERO,
Président de l'Université de la
Réunion

- Rapporteur

Patrick CHÉZAUD,
Président de l'Université Grenoble 3
Stendhal

- Intervenants

Nantana GAJASENI,
Directrice exécutive de l'AUN
(ASEAN university network)

Michaël GAEBEL,
EUA (European University
Association)

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'université française actrice du positionnement international de l'Europe

4

Serge Svizzero

Président de l'Université de la Réunion



Le contexte mondial. La mondialisation s'intensifie progressivement depuis une trentaine d'années. Ce processus concerne surtout l'activité économique et les flux financiers, mais également les biens publics, comme l'éducation et la santé. Les classements internationaux des universités, comme celui de Shanghai, font référence, à la fois dans les médias et dans les discours politiques. Les universités sont alors contraintes d'adopter une politique plus « commerciale » et essaient notamment d'attirer les meilleurs étudiants étrangers. Certains pays mènent une politique éducative très agressive. L'Australie, par exemple, essaie grâce à cela d'équilibrer sa balance commerciale car pour elle en effet l'enseignement supérieur est un secteur d'exportation comme les autres, également susceptible d'engendrer des revenus. Le pays compte ainsi 10 % des étudiants étrangers enregistrés au niveau mondial.

Le contexte européen. L'enseignement et la recherche font partie des priorités de l'UE. Il n'existe pas encore de politique commune en la matière mais un espace commun de la recherche est en construction, notamment par le biais des FP (*Framework programme*). Citons, parmi ses réalisations, les programmes de mobilité, comme Erasmus, ou la mise en place d'équipements scientifiques majeurs.

Le contexte français. La France compte 85 universités, ainsi qu'une vingtaine d'établissements apparentés. Les universités françaises sont très présentes à l'étranger, en Europe comme au-delà des frontières européennes. Elles sont présentes à travers leurs activités de recherche et leur formation, ainsi que, et c'est une tendance récente, par l'ouverture de leurs formations à l'étranger. Ces universités sont également impliquées dans l'espace européen, comme le montre leur participation aux programmes de mobilité.

Les problématiques. La coopération internationale en matière universitaire est-elle toujours importante pour les instances européennes ? La question est volontaire-

ment provocatrice. D'un côté, le 7^{ème} PCRD (Programme Cadre de Recherche et Développement) est présenté comme une nouvelle approche de la coopération scientifique et technologique internationale, dites « approche intégrée », très différente de celle du 6^{ème} PCRD. De l'autre, les universités françaises (comme certains instituts de recherche) ont fourni un rapport stratégique pour la mise en place d'une recherche au service du développement. Ce rapport fait état qu'avec le 7^{ème} PCRD, la coopération internationale est en recul car ne faisant plus l'objet de partenariats spécifiques.

Nantana Gajaseni, professeur associé en Thaïlande, travaille pour l'AUN (*ASEAN university network*). De 2000 à 2006, elle a été co-directeur de l'un des plus grands programmes de coopération entre l'Europe et l'ASEAN : *the Asean university network programme*, qu'elle va nous présenter.



Nantana Gajasen

Directrice exécutive de l'AUN

L'AUN (*Asean university network*) a été mis en place par les dirigeants de l'Asean (Association des nations de l'Asie du Sud-Est) en 1995. Nous avons nos propres statuts, approuvés par les ministres en charge de l'Enseignement supérieur de 6 pays (l'AUN, qui regroupait à l'origine 6 pays s'est élargi à 10). L'accord a été signé par les Présidents et les administrateurs de toutes les universités participantes.

L'AUN a pour objectif de promouvoir la coopération et la solidarité entre les établissements de l'Asean, d'accroître les ressources humaines académiques dans la région, de faire circuler l'information entre les différentes universités du réseau et de renforcer le sentiment d'appartenance à une même communauté.

Le réseau compte actuellement 21 universités, dans 10 pays d'Asie, toutes sous le contrôle de leur ministre de l'Enseignement supérieur respectif. Elles ne peuvent candidater mais sont désignées par les ministres. L'AUN est, de fait, perçu comme un réseau d'élite dans la région.

The Asean university network programme (AUNP) a été créé en 2000, pour favoriser la coopération entre les pays de l'Asean et la Commission européenne, pour l'enseignement supérieur. Il a pris effet en avril 2002 et a duré 6 ans. Il est dirigé par un bureau situé à Bangkok, en Thaïlande et Michael Gaebel en était le co-directeur au niveau européen.

LES ACTIVITÉS DE L'AUNP

• **Le Partnership Projects Grant Support Strand.** Ce projet a pour objectif d'améliorer la coopération entre les établissements européens d'enseignement supérieur et ceux de l'Asean. L'équipe travaille dans trois domaines : le développement des ressources humaines, celui des formations et de la recherche appliquée. Il y a eu deux appels à candidatures, en 2002 et en 2003.

• **Les initiatives de proximité (*Network Initiatives Strand*).** Il s'agit de favoriser le partage d'expériences entre universités européennes et asiatiques, grâce à des conférences réunissant des responsables d'universités, des tables rondes et une assistance technique auprès de l'AUN.

Les réalisations

• Dans le cadre du *Partnership Projects Grant Support Strand*, la Commission européenne a accepté 20 projets pour la recherche, 7 pour la formation et 8 pour les ressources humaines, tous devant durer deux ans. On s'est rendu compte qu'il y avait beaucoup d'obstacles et il a été proposé d'organiser des réunions au plus haut niveau, en août 2005, pour trouver des solutions. Ces échanges ont été très concluants.

• Dans le cadre des initiatives de proximité (*Network Initiatives Strand*), deux conférences des recteurs de l'Asean et trois tables rondes ont été organisées sur 4 ans, et une aide technique a été apportée à l'AUN.

Les conférences : la première, à l'université Malaya (Malaisie), portait sur l'enseignement supérieur et le développement et a souligné la nécessité d'investir dans la mobilité. La seconde s'est tenue à l'université de Louvain (Belgique), en novembre 2005.

Les tables rondes : la première, en 2003, sur la qualité de l'enseignement supérieur et de la nécessité de travailler sur la certification ; la deuxième, à Barcelone en 2005, sur l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur - nos partenaires européens nous ont montré comment devenir plus autonomes et quels étaient les obstacles possibles ; la troisième, à l'université des Philippines, en 2005, sur la coopération.

L'assistance technique : les universités asiatiques ont exprimé à l'UE leurs besoins :

- sur les normes de qualité.

- sur le système de transfert de crédits. Là encore, des ateliers sur le sujet ont été menés à Kuala-Lumpur. Nous avons beaucoup appris du système européen de transfert de crédits, les ECTS, et avons sélectionné certains établissements tests. Ces propositions ont été approuvées par les Ministres de l'enseignement supérieur des pays de l'Asean, mais restent encore sans effet.

L'ÉVALUATION DE L'AUNP

Ce programme a renforcé la coopération entre les pays de l'Asean et ceux de l'UE. Il s'agit d'un projet très différent de ceux habituellement menés par l'UE. Il a fallu

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'université française actrice du positionnement international de l'Europe

4

Nantana Gajasen

Echange avec la salle

attendre le deuxième appel à projet pour perfectionner le dispositif. Mais le calendrier restreint ne nous a pas permis de surmonter entièrement les obstacles.

L'AUNP a été mis en place en même temps que d'autres dispositifs en Europe, c'est pourquoi il est devenu moins attractif. Les activités menées au nom de l'AUNP ont été restreintes à 9 pays d'Asie (ni la Chine ni l'Inde, qui sont pourtant les gros pays de la région) et les recommandations des conférences n'ont pas donné lieu à des actions concrètes.

Nous avons établi un planning pour les actions prévues avec l'UE sur 2008-2015, les 7 ans à venir. Nous avons l'intention de renforcer la coopération avec les institutions du milieu académique européen (universités ou associations d'universités), ainsi que la coopération dans le domaine de la recherche (notamment sur la sécurité en bio-technologies). Les présidents d'université de l'Asean souhaiteraient que les programmes mis en place dans la région soient identiques à ceux d'Erasmus Mundus. Ils estiment que la clé de la réussite de la coopération internationale repose sur l'amitié et la confiance, le choix d'une équipe soudée, le sens de la responsabilité, un soutien financier, etc. L'appui financier ne leur semble pas la condition principale de la réussite de ces échanges : c'est l'amitié qui permet de construire des engagements forts. Le reste suit.

Pour finir, je rappellerai qu'à l'université de Chulalongkorn (Thaïlande), je suis des étudiants de doctorat en co-tutelle avec l'université de Paris X, Nanterre. L'un d'eux vient d'obtenir son doctorat, un autre le soutiendra l'an prochain. Mes étudiants vont passer quatre mois en France et leurs frais seront pris en charge par le gouvernement. Ils reviendront ensuite travailler en Thaïlande. C'est un bon exemple du type de co-tutelles que l'on peut mettre en place avec les universités françaises. J'aimerais voir davantage d'étudiants français et asiatiques impliqués dans ce type d'échanges.

Question de la salle : La question de la langue, comme obstacle à la mobilité, a été posée. Comment gérez-vous ce problème dans vos programmes d'échange ? Vos étudiants ne participent-ils qu'à des programmes anglophones ? La compétence linguistique est-elle requise ? Quand un étudiant thaïlandais va en Malaisie, par exemple, doit-il comprendre la langue ?

Nantana GAJASENI : La situation asiatique ressemble beaucoup à celle de l'Europe, du point de vue de la diversité des langues et des cultures. C'est pourquoi la mobilité étudiante entre pays d'Asie est très limitée. Les étudiants préfèrent généralement se tourner vers des universités anglophones. Les membres de l'AUN essayent de promouvoir davantage la mobilité entre pays asiatiques. D'ailleurs, nous parlons anglais entre nous : c'est la langue commune.

Les étudiants sont très réticents à s'engager dans des programmes d'échange avec les pays européens non anglophones, comme l'Allemagne, à cause de la barrière linguistique. Nous souhaitons cependant diversifier nos coopérations et nous ouvrir davantage à des pays non anglophones. Il y a un réel soutien du gouvernement français, avec notamment des programmes qui permettent aux étudiants de se former à la langue et à la culture françaises, avant de se rendre sur place.

Michaël Gaebel

EUA (European University Association)

J'apporterai quelques compléments sur ce qu'a dit Nantana Gasajeni. Avant de travailler à l'EUA (*European university association*), j'ai en effet participé, pendant quatre ans et demi, avec Nantana Gajaseni, à l'avancement de la coopération entre l'Europe et l'Asie en matière d'enseignement supérieur. Je me souviens avoir constaté que les deux modèles dominants en termes d'enseignement supérieur étaient, pour les pays asiatiques, américain et britannique. L'AUNP a contribué à changer la donne. Ce n'était pas le seul programme. Vous en avez cité d'autres. Et vous savez combien la France a intensifié sa présence en Asie, ces dernières années. Les choses changent aussi du côté asiatique : hommes politiques ou universitaires savent qu'il existe des opportunités en Europe et sont déterminés à les explorer, malgré les obstacles de la culture, de la langue et du fonctionnement entre les systèmes d'enseignement. C'est très positif.

L'implication des acteurs, plus que les fonds. L'AUNP a mis en place des initiatives qui, alors, n'allaient pas de soi mais sont aujourd'hui courantes. Par exemple, elle a réuni des conseils constitués à 2/3 de pays européens et 1/3 de pays asiatiques. Beaucoup pensaient que c'était impossible à mettre en place. Nous y sommes pourtant parvenus et cela se pratique désormais dans plusieurs programmes de la commission européenne.

Une des grandes leçons de l'AUNP est que l'argent ne suffit pas : il faut que les personnes impliquées dans les projets soient vraiment intéressées. L'AUNP a fourni de l'argent, les institutions partenaires l'ont pris mais les ministères ne savaient pas vraiment d'où il venait. L'argent circulait de façon relativement anonyme dans la communauté universitaire. Quand une université mettait en place une coopération avec la France, l'Allemagne ou la Suède, personne ne savait que c'était grâce à de l'argent européen. Mieux valait laisser opérer les Présidents d'université et les responsables des projets. L'AUNP a ouvert des horizons aux Présidents d'université de l'Asean, qui étaient jusqu'alors tournés vers les USA.

Des coopérations ont été développées au niveau des établissements et des gouvernements.

L'instauration d'un dialogue régional. L'AUNP a pu s'adresser, au-delà des pays d'Asie, à l'ASEAN en tant que corps politique doté des mêmes aspirations que la Communauté européenne. C'est un parfait exemple d'instauration d'un dialogue régional.

Tout n'a pas réussi. En 2002-03, les Asiatiques étaient très mobilisés sur la question de l'assurance qualité et nous les avons invités à s'intéresser aussi à la mobilité, pas seulement vers l'Europe, mais aussi entre pays d'Asie. Les étudiants asiatiques connaissent souvent mieux l'offre britannique, française ou allemande que celle du Cambodge ou de la Malaisie. Pourquoi ne pas mettre en place un système sur le modèle d'Erasmus ? L'idée a rencontré beaucoup de scepticisme. Je ne suis pas mécontent d'apprendre que le système de transfert de crédit faisait désormais partie des priorités des ministres asiatiques.

L'AUNP a surtout permis de promouvoir l'Europe et le processus de Bologne auprès de l'ASEAN. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, ce programme n'a pas occulté les systèmes nationaux mais les a fait connaître. Il a permis aux pays membres de l'Asean d'avoir accès aux différents systèmes nationaux européens, tout en bénéficiant de la souplesse d'une structure commune.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'université française actrice du positionnement international de l'Europe

4

Echange avec la salle

Patrick CHÉZAUD : Je comprends que l'Europe cherche à promouvoir son modèle, en particulier auprès des pays de l'ASEAN, mais cela profite-t-il aux universités elles-mêmes ? Au regard de ce que vous avez dit du relatif échec de l'AUNP, et compte tenu de ce contrôle par le haut, si représentatif de la façon de gérer les universités notamment en Europe, ne pensez-vous pas que la façon d'impliquer les personnels et les étudiants était déficiente dès le départ ?

Nantana GAJASENI : Nous sommes habitués à cette façon de diriger par le haut mais les universités ne peuvent recourir à cette approche pour contrôler ou impulser de nouvelles idées. L'AUN a fait son possible pour mettre en place le système de transfert de crédit ECTS dans les universités : ce sujet était à l'ordre du jour de chaque rencontre avec les conférences des Présidents d'universités et nous avons porté la question auprès des ministres. Nous avons dû nous battre pour convaincre les acteurs concernés de la nécessité de ce système de crédits pour assurer la mobilité des étudiants dans la région.

Question de la salle : La barrière de la langue serait-elle plus forte en France qu'en Allemagne ?

Intervention de la salle : Le problème existe aussi en Allemagne, mais plus de programmes y sont dispensés en anglais. La France a des difficultés à proposer des enseignements en anglais, notamment en sciences.

Michaël GAEBEL : Tous les pays européens n'ont pas la même difficulté avec la langue. C'est la même chose pour l'ASEAN. La situation, en France comme en Allemagne, a beaucoup changé depuis 10 ans. Au milieu des années 90, l'Allemagne avait le plus fort taux de formations en anglais et cela était très contesté. Aujourd'hui, cela ne fait plus débat.

À l'époque de la mise en place d'Erasmus et des ECTS, un échange entre les Pays-Bas et la Finlande paraissait exotique. Beaucoup restaient sceptiques devant ce type de

programmes, qui ont depuis fait leurs preuves. Certes, il y a plus de candidats vers la Grande-Bretagne que vers la Finlande mais nous avons appris à nous vendre pour ce que nous sommes.

Heidelberg, l'une des universités les plus réputées d'Allemagne, n'a pas la même attractivité qu'un petit institut en province mais tous doivent composer avec cette nécessité d'être attractif et compétitif.

Comment développer des échanges et rendre plus attractives certaines institutions ? Actuellement, nous discutons la possibilité de mettre en place des programmes conjoints en anglais, spécialement dans les sciences.

Nantana GAJASENI : Je voudrais donner un autre exemple, tiré de l'expérience de l'ASEAN. En ce qui concerne la mobilité étudiante, les universités de Corée ont mis en place un programme d'échange. Il y a cinq ans, cela paraissait très difficile. Ce n'est plus le cas.

La barrière linguistique existe bel et bien : il est plus facile d'apprendre l'anglais que le japonais ou le coréen. Cela change : grâce aux films et à la musique, les jeunes connaissent un peu mieux les autres langues d'Asie. Ils utilisent par exemple des téléphones portables coréens et n'hésitent plus à se rendre au Japon ou en Corée par le biais de programmes d'échange. La France devrait, elle aussi, utiliser les médias et la culture française pour promouvoir sa langue et son enseignement.

Intervention de la salle : Je pense que la question de la langue - du français en l'occurrence - devrait d'abord être adressée aux universités et au gouvernement français. Il y a des professeurs de français dans tous les pays de l'ASEAN. Pourquoi ne sont-ils pas mis en réseau, de façon à promouvoir le français auprès des étudiants et les inciter à suivre des études de haute qualité, nettement moins chères qu'aux États-Unis ? Il y a une véritable promotion de la langue française en Russie : il est certainement possible de faire la même chose ailleurs.

Intervention de la salle : Nous avons une approche

globale de ce problème de langue mais la question se pose différemment dans les disciplines scientifiques (où les recherches sont souvent menées en anglais) et en sciences humaines. Quel est l'intérêt, pour un étudiant français, d'aller à Heidelberg ou à Bologne suivre un programme en anglais avec des étudiants du monde entier ? Mieux vaut, pour lui, s'immerger dans la culture du pays. Mais pour cela, il faut apprendre la langue. Développer la mobilité est en soi une bonne idée. Il en existe cependant différentes sortes : l'immersion est sans doute plus sélective, difficile à mettre en place mais porteuse de beaucoup de richesses.

Serge SVIZZERO : Revenons aux framework programme. Certains estiment que le choix du 7^{ème} PCRD de mettre l'accent sur des cibles thématiques (et non géographiques), en matière de coopération internationale, n'est pas adapté aux problématiques du développement... alors qu'il l'était dans le programme précédent. Est-ce votre avis ?

Michaël GAEBEL : Je ne suis pas certain d'avoir la compétence pour répondre. J'ai cru comprendre que le 7^{ème} PCRD essayait de suivre le courant de la mondialisation. Les établissements d'enseignement supérieur repensent actuellement leur stratégie. Auparavant, ils se contentaient d'avoir un département international pour accueillir tous les étudiants ne parlant pas la langue. L'internationalisation est devenue un enjeu principal. De fait, le 7^{ème} PCRD intègre l'internationalisation, au lieu d'en faire un chapitre à part. Il risque cependant d'écarter certains pays ou certaines thématiques.

Serge SVIZZERO : L'AUNP a pris fin en 2006 et n'est plus présent dans le 7^{ème} PCRD. Cela a-t-il suscité des réactions en Thaïlande ou plus généralement en ASEAN ?

Nantana GAJASENI : C'est dommage pour l'ASEAN. Le fossé s'agrandit de nouveau, alors que l'AUNP avait permis de le réduire. Si l'UE avait poursuivi son soutien à des programmes comme celui-ci, les coopérations se se-

raient renforcées. Le 7^{ème} PCRD élargit ce fossé. Les universités doivent maintenant agir seules.

Michaël GAEBEL : Un mot pour éclaircir un malentendu : l'AUNP n'est pas un programme du 6^{ème} PCRD mais a été créé par le bureau européen qui s'occupe des programmes de développement des pays de l'UE avec des pays tiers. Il est donc lié à la direction générale du développement. Ce qui ne simplifie rien !

L'un des atouts de l'AUNP était certainement qu'il jouait sur les deux tableaux : l'enseignement supérieur et la recherche. Or, la recherche relève du domaine de compétence de la DG Recherche (et les programmes de coopération européens n'empiètent généralement pas sur ce terrain).

Il était simple, pour un institut, de s'impliquer dans la recherche sous la bannière AUNP, qui fournissait des subventions et soutenait des projets en recherche appliquée ou le développement de formations. Cette possibilité n'existe plus.

Par ailleurs, l'UE a mis en place des programmes sans avoir les compétences en matière d'enseignement supérieur car ils étaient perçus comme un moyen d'accroître le développement économique. Ces compétences relèvent de la DG Éducation (qui a lancé Erasmus Mundus). Le chevauchement des compétences va aller grandissant : d'un côté, les orientations du 7^{ème} PCRD et d'Erasmus Mundus (qui développera bientôt un programme dans la recherche) et, de l'autre, les orientations d'une autre direction européenne qui d'ordinaire dirige ces programmes dans les pays en développement. Le défi consistera à coordonner les différents acteurs.

Serge SVIZZERO : Une autre question concerne la mise en place d'une politique européenne commune de l'enseignement supérieur et de la recherche, qui nécessite la mise en relation des activités des universités. Cette coopération est encore peu étendue, en tout cas en France. Est-il possible de concilier l'autonomie des universités et la mise en relation de l'activité de ces mêmes universités au niveau européen ?

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'université française actrice du positionnement international de l'Europe

4

Echange avec la salle

Question de la salle : Les PRES peuvent-ils jouer un rôle favorable ? Ils coordonnent déjà certaines universités et peuvent simplifier la donne.

Patrick CHÉZAUD : Au sein du PRES de Grenoble, nous avons un comité des affaires étrangères et travaillons, avec succès, à coordonner les politiques des quatre universités du Pôle. Nous définissons des objectifs géographiques et stratégiques. Il me semble que le PRES peut s'avérer un niveau pertinent.

Une réflexion sur les objectifs s'impose pour éviter toute dispersion. La CPU, de ce point de vue, est un acteur intéressant. Nous pourrions travailler à définir des espaces de coopération stratégique pour les universités françaises, en liaison avec les objectifs européens. Nous n'en sommes encore qu'au tout début du processus.

Michaël GAEBEL : Au niveau européen, nous n'en sommes en effet qu'au tout début de la politique de coopération. Certes le processus de Bologne souligne la nécessité d'aller au-delà des pays de l'UE, pour s'ouvrir au reste du monde. Mais nous nous sommes surtout concentrés sur l'UE et la nécessité d'adapter les systèmes nationaux pour faciliter la mobilité inter européenne.

Depuis deux ou trois ans, nous réalisons que le monde extérieur s'intéresse à nous ! Les Américains, par exemple, sont intéressés par notre système et par le devenir des Licenciés, au bout de trois ans ; les Australiens par le processus de Bologne. Jusqu'où engager les pays membres et leurs universités ?

Avec le recul, on observe que personne n'a voulu rester sur la touche : même les Anglo-saxons ont compris que l'appartenance à l'Europe leur conférait un surcroît de prestige à l'échelle mondiale.

Quant à la seconde question, Patrick Chézaud y a répondu. La façon de coordonner l'internationalisation et la mise en relation des établissements dépend du degré d'autonomie propre à chaque pays. Il y a deux ou trois jours, les universités anglaises ont publié les résultats d'une étude comparative sur les stratégies d'internationalisation des établissements et les meilleures moda-

lités de coopération internationale. Ces résultats sont très intéressants : les universités anglaises sont en compétition pour attirer les étudiants étrangers : il s'agit là d'un véritable enjeu économique. Pour autant, elles commencent à voir l'intérêt d'une politique coordonnée, d'un réseau dans ce domaine. Cette approche pourrait être étendue à l'ensemble de l'Europe.

Intervention de la salle : Manque sans doute, dans votre description, le terme de « business » : les universités anglaises se considèrent elles-mêmes comme des entreprises commerciales et mettent en place des partenariats commerciaux. C'est tout à fait respectable mais c'est une approche étrangère à notre culture académique ! Dans tout accord commercial, il peut être stratégique, parfois, de s'associer pour avoir des parts de marché plus importantes, et, à d'autres moments, de développer sa propre ligne commerciale en solitaire.

Pour revenir à ce que disait Patrick Chézaud et à la remarque sur la gestion « par le haut », aucun accord ne peut fonctionner sans s'appuyer sur des expertises locales et des personnes sur place. Les relations internationales se développent à partir de ce que les enseignants-chercheurs mettent en place, dans des partenariats réduits. L'existence d'un domaine de connaissances commun permet ensuite de construire des coopérations plus larges et de mettre en commun les savoirs, au moyen des PRES par exemple, mais aussi par le biais de programmes d'échanges, comme l'Erasmus Mundus. Sur ce point, les établissements ont un rôle à jouer. Pour mettre en place un programme Erasmus Mundus, les individus ne peuvent agir seuls mais doivent s'appuyer sur leur établissement.

Patrick CHÉZAUD : Vous avez raison. Il faut concilier l'approche par le haut et celle qui part de la base. Vous avez parlé de « business ». Les universités anglaises en font, pas encore les françaises. Nous avons tendance à rejeter cette approche mais, ce faisant, nous augmentons notre crédibilité auprès de certains pays. En Inde par exemple, notre système d'enseignement est perçu comme une

garantie de qualité, du point de vue des diplômes notamment.

L'approche française est en réalité très productive. Nous parvenons à « vendre » le modèle français en affirmant qu'il n'est pas à vendre ! Ne pouvant être partout, les universités françaises ont découvert qu'elles pouvaient sélectionner quelques partenaires, triés sur le volet, spécialement en Asie, et prendre pied dans certaines universités des plus prestigieuses.

L'Europe n'en reste pas moins un atout précieux. Où que nous allions, le fait d'appartenir à l'Europe constitue une valeur ajoutée, sur laquelle nous pouvons miser : nos partenaires apprécient de travailler avec les universités européennes, dans leur ensemble. Nous pouvons être reconnaissants à l'Europe d'avoir mis en place un système comme les ECTS, qui facilite la mobilité car il s'exporte très bien. C'est peut-être une réponse à la question de savoir si nous avons besoin de l'Europe dans le processus d'internationalisation. Il me semble que l'Europe représente une fantastique valeur ajoutée.

Intervention de la salle : J'ai une remarque à faire sur la difficulté qui existe parfois à vouloir coopérer à l'intérieur même de l'Europe : j'essaie de mettre en place un programme Erasmus Mundus avec des universités britanniques et écossaises. Ces dernières hésitent car elles perdent de l'argent en travaillant en partenariat (elles ne peuvent faire payer les étudiants aussi cher que si elles étaient seules). Cette question financière expliquerait que peu d'universités britanniques participent à des programmes Erasmus Mundus. Même à l'intérieur de l'Europe, la coopération n'est pas facile !

Michaël GAEBEL : Les universités danoises ont introduit des frais d'inscription l'an dernier pour les étudiants étrangers, hors UE. Or, avec les programmes Erasmus Mundus, les frais d'inscription se sont étendus à tous les étudiants (européens et danois compris). Tous les pays n'en sont pas au même point et ne trouvent pas le même intérêt dans l'internationalisation.

Serge SVIZZERO : Ya-t-il des frais d'inscriptions dans les universités de l'Asean ? L'autonomie est-elle un de leurs objectifs ?

Nantana GAJASENI : Oui, il y a généralement des droits d'inscription. En Thaïlande, trois universités sont autonomes. Au Cambodge et au Laos, ce sont toujours des établissements publics, subventionnés par l'État. L'université de Brunei est publique alors qu'en Indonésie, les universités membres de l'AUN sont maintenant autonomes.

Quand les universités deviennent autonomes, leurs étudiants acquittent des droits d'inscription plus élevés : l'université Chulalongkorn est autonome depuis deux mois et nous discutons déjà du montant des droits. Le montant de ces derniers, dans les universités publiques, varie d'un pays à l'autre.

La Thaïlande met l'accent sur la diversité et accorde des bourses aux étudiants qui décident de se rendre en Europe, dans des pays non anglophones. Depuis vingt ans, nos universités envoient tous leurs étudiants aux USA, en Australie ou au Royaume-Uni. Nous avons réalisé que ce n'était pas une bonne chose et qu'il fallait diversifier les approches.

Intervention de la salle : Par le terme « autonomie », nous ne désignons pas la même chose. L'autonomie en France n'empêche pas les universités de recevoir des crédits de l'État alors qu'elle est, en Asie, synonyme de privatisation.

Michaël GAEBEL : Vous avez raison. L'EUA a lancé, en 2006, un groupe de travail sur le financement des universités européennes. La comparaison n'était pas évidente mais nous a appris beaucoup sur l'autonomie. Nous préparons d'ailleurs une enquête plus spécifique sur le sujet.

Nantana GAJASENI : Je voudrais ajouter un mot sur l'autonomie dans l'Asean, et spécialement en Thaïlande. Nous sommes une université publique mais avons la

L'université française actrice du positionnement international de l'Europe

4

Echange avec la salle

responsabilité de notre financement. Si nous recevons toujours des subventions de l'État, nous pouvons utiliser les revenus tirés des biens immobiliers, ce qui n'était pas le cas auparavant. C'est un exemple de l'autonomie en Thaïlande.

Michaël GAEBEL : Quelle est la part de financements publics dans les universités ?

Nantana GAJASENI : Près de 70 % des revenus de mon université viennent toujours du gouvernement. Une grande part de cet argent sert à payer les salariés. L'université doit trouver des financements extérieurs pour les équipements et les activités de recherche. Notamment les droits d'inscription, qui constituent une source de revenus importante.

Pour conclure, j'aimerais que soit développée davantage la coopération avec les universités européennes et notamment françaises. Le Laos, le Cambodge et le Vietnam sont très demandeurs de présence française, notamment pour améliorer leur système d'enseignement supérieur. En Thaïlande, la langue française est populaire : c'est l'une des plus enseignées, avec l'anglais et l'allemand. Singapour ou Brunei, en revanche, préfèrent développer des coopérations avec les pays anglophones. Malaisie et Indonésie sont ouvertes à tous. Ce sont autant d'opportunités pour les universités françaises d'établir des relations avec l'Asean. Nous pouvons toujours servir de médiateur dans la mise en place de ces relations.

Michaël GAEBEL : L'Europe est en plein processus d'internationalisation. Il lui appartient de donner forme à ce processus. Nous nous battons pour construire des universités européennes fortes, ce qui ne doit pas nous empêcher de réfléchir à la politique d'internationalisation en cours. Nous nous accordons à penser qu'elle ne doit pas être uniquement guidée par des impératifs économiques. Nous avons des valeurs à défendre. Notre longue tradition universitaire et le processus de Bologne, qui a renforcé la coopération au sein de l'Eu-

rope sont autant d'atouts : l'EUA siège désormais aux côtés des ministres, ce qui permet aux universités d'être réellement impliquées dans le processus de réforme.

Les conditions actuelles sont favorables au développement du dialogue interrégional : il est, par exemple, plus facile à l'EUA, d'avoir des contacts avec l'AUN qu'avec chacun des 10 pays de l'Asean. La coopération est facilitée par la recherche de consensus en amont (entre membres).

Cela suppose cependant que les partenaires aient tous un certain niveau d'autonomie.

Ce que nous réalisons à l'EUA est indissociable des actions menées par les établissements et des décisions prises au niveau national.

Patrick CHÉZAUD : Au sujet du dialogue interrégional, il est clair que l'Europe est un intermédiaire nécessaire. Ce que vous avez dit de l'influence de la France dans certains pays de l'Asean est très intéressant. Les universités françaises sont déjà présentes au Cambodge ou au Vietnam. À travers elles, l'Europe tout entière est représentée, notamment par le biais de pratiques communes (les ECTS, par exemple).

Il y a deux façons d'exporter une politique : la stratégie et la pratique. Au fond, l'UE est très efficace pour exporter son modèle, concrètement. Ce faisant, elle ne véhicule pas seulement des pratiques, mais également des valeurs.

5

JEUDI 3 AVRIL 2008

ATELIER



L'autonomie dans les systèmes universitaires européens

- Président

Florence BENOÎT-ROHMER,
Présidente de l'Université
Strasbourg 3 Robert Schuman

- Rapporteur

Yves LECOINTE,
Président de l'Université de Nantes

- Intervenants

Bernard COULIE,
Recteur de l'Université Catholique
de Louvain (Belgique)

Lauritz B. HOLM-NIELSEN,
Recteur de l'Université d'Aarhus
(Danemark)

Beat MÜNCH,
Adjoint du Recteur de l'Université
de Bâle (Suisse)

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'autonomie dans les systèmes universitaires européens



Florence Benoît-Rohmer

Présidente de l'Université Strasbourg 3 Robert Schuman

Nous allons aborder le problème phare, celui de la gouvernance dans les universités, des ressources et des moyens. Il n'y a pas d'autonomie possible sans les ressources et les moyens qui permettent de définir une stratégie.

Les universités françaises ont grand besoin de partager les expériences de leurs homologues européennes plus avancées sur le terrain de l'autonomie. On parle beaucoup de cette dernière sans savoir précisément ce que recouvre ce concept. « Université autonome » est un slogan de mai 1968... Nous sommes passés par la loi de 1968, puis par celle de 1984, qui constitue très certainement la première étape vers une certaine forme d'autonomie. On nous a aussi accroché un certain nombre de « boulets » : une gouvernance sans réactivité, l'impossibilité de recruter ou de salarier le personnel, peu de ressources financières autonomes (les universités n'avaient pas de patrimoine, et la tutelle de l'État restait extrêmement lourde).

La loi LRU, votée en août 2007, constitue donc pour les universités françaises un espoir, une nouvelle étape vers davantage d'autonomie. La CPU a largement soutenu cette réforme, qu'elle estime indispensable pour rendre les universités plus performantes et visibles en Europe.

On peut dégager trois modèles universitaires en Europe :

1. Le modèle napoléonien, fortement centralisé, est celui que la France a connu. L'université y est considérée comme un service public de l'État, qui la contrôle très fortement.

2. Le modèle humboldtien, qui s'est développé en Allemagne et en Europe du Nord. L'autonomie y est plus importante. Entre l'État et les universités se développent des relations de confiance. L'État garantit l'indépendance de l'enseignement et de la recherche, ainsi que la liberté académique. L'indépendance et la liberté sont considérées comme les conditions nécessaires de la qualité de la connaissance.

3. Le modèle britannique. On parlerait ici plus volontiers d'indépendance que d'autonomie. La séparation entre

l'État et les universités est rigide. Le vice-chancelier à la tête de l'université est plus un chef d'entreprise, un manager, qu'un enseignant-chercheur. Il est garant de la stratégie de l'établissement. Chaque université a son statut. La procédure de recrutement est laissée aux universités, et s'effectue au sein de chaque département. Elle est beaucoup plus souple qu'en France et se fait parfois même par voie d'annonces, dans le Times ou le Guardian. Les étudiants sont sélectionnés.

En contrepartie de cette indépendance, l'État (au travers de différents organismes) effectue un contrôle - assez poussé et fastidieux pour les universités - de la qualité de l'enseignement et de la recherche. Des résultats de ces évaluations dépend le financement étatique. Enfin, l'établissement a l'obligation d'équilibrer son budget. D'où la recherche de dons et le montant important des droits d'inscription.

LE SYSTÈME FRANÇAIS

Le dualisme et l'émiettement. Le système français est un modèle type centralisateur, caractérisé par le dualisme universités/grandes écoles, le dualisme universités/organismes de recherche, et par un découpage universitaire aberrant, qui entraîne l'existence d'un trop grand nombre d'universités et la création d'universités mono ou bidisciplinaires, très éloignées de l'approche universelle de la science. En témoigne l'université à laquelle j'appartiens, qui est bien voire tridisciplinaire : droit, gestion, et pour partie en économie. C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles nous avons fusionné les trois universités strasbourgeoises.

La passion de l'égalité. Le système français est encore caractérisé, pour reprendre une expression chère à Tocqueville, par une passion de l'égalité. Passion de l'égalité, d'ailleurs, plus que celle de la liberté : l'égalité entre les universités, l'égalité entre les disciplines, l'égalité entre les enseignants... Les Français aiment l'égalité. En même temps, malgré cette volonté d'égalité, il y a une hiérarchie relativement forte, dans les faits, entre les établissements et entre les diplômés.



Peu de moyens. Autre caractéristique des universités françaises, les dotations budgétaires par étudiant extrêmement faibles : 6 500 euros par étudiant à l'université (2001), alors qu'elle est de 8 000 euros pour les étudiants de lycée, et de 12 500 euros pour les étudiants des classes préparatoires.

Parmi les autres caractéristiques, l'autonomie de gestion modeste, le rôle assez réduit du président d'université, qui apparaît comme le *primus inter pares*, plutôt que comme celui qui gouverne vraiment véritablement l'université.

LA CONVERGENCE DES MODES DE GOUVERNANCE DES UNIVERSITÉS D'EUROPE

Nous avons enfin compris que la réforme de nos universités n'était pas propre à la France mais correspondait à un mouvement européen, des tendances nouvelles en matière de gouvernance universitaire.

Des défis similaires. Toutes les universités d'Europe sont confrontées à des défis similaires : la montée de la globalisation, de la mondialisation, donc la concurrence internationale entre les systèmes économiques nationaux ; la massification des années 1970-80, qui a une incidence sur la nature de l'enseignement dispensé, sur les coûts, les contenus, la finalité des formations, de plus en plus professionnalisantes. D'où la nouvelle mission confiée aux universités françaises : celle de l'insertion professionnelle des étudiants.

Les budgets publics ne peuvent plus suivre cette massification, et la montée du chômage révèle l'apparente impuissance du système universitaire face à ces questions.

Des enjeux communs. En France comme en Europe, les enjeux pour les universités sont les mêmes : le management se décentralise vers les établissements ; les universités deviennent plus responsables, plus autonomes, plus indépendantes ; les centres politiques (État comme collectivités territoriales) se recentrent sur leur mission

stratégique ; au pilotage direct de l'État (caractérisé par sa tutelle, donc un contrôle a priori), se substitue un pilotage que l'on espère à distance, par un contrôle a posteriori de la performance.

Apparaît donc la volonté d'avoir des systèmes universitaires européens marqués par plus d'autonomie et de responsabilités, avec -en contrepartie- un renforcement des dispositifs d'évaluation et une modification des modalités de pilotage pour rendre les universités plus performantes.

Les problématiques de cet atelier. Nous balbutions en matière d'autonomie. Nous voudrions que nos collègues belge, danois et suisse nous accompagnent sur le chemin de l'autonomie, en ne nous cachant rien de sa mise en œuvre, en évoquant ses aspects positifs et ses travers. Quels sont les différents modèles européens, les scénarios de l'autonomie universitaire en Europe ? Quels sont les degrés possibles d'autonomie ? Qu'en est-il des problèmes liés au financement des universités, des ressources humaines, du patrimoine ?

Cet atelier s'articulera en deux temps :

- le premier sera consacré aux problèmes de gouvernance, de pilotage, les difficultés que l'on ressent dès maintenant : quel rôle doit jouer l'État face aux universités qui revendiquent davantage de responsabilités ?
- le second, aux moyens financiers, aux ressources humaines, au patrimoine, tous ces moyens mis à disposition de l'université, indispensables pour qu'elle puisse effectivement développer une stratégie efficace et qui lui soit propre.

Cette discussion doit permettre aux universités françaises d'apprendre des autres expériences européennes, mais aussi doit faire en sorte que les concepts français qui nous semblent valables orientent la législation européenne en matière d'autonomie.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'autonomie dans les systèmes universitaires européens



Beat Münch

Adjoint du Recteur de l'Université de Bâle (Suisse)

C'est pour moi un honneur d'intervenir ici, devant la CPU. En tant que membre d'EUCOR, la Confédération transfrontalière des universités du Rhin supérieur, l'université de Bâle entretient des relations étroites avec l'université de Strasbourg et l'université de Haute Alsace Mulhouse-Colmar et nous suivons donc de près l'évolution du système universitaire français.

Un aboutissement historique. Sur l'expérience bâloise, je serai bref et généralisateur. L'université de Bâle fondée en 1460 a acquis un statut d'autonomie en 1996. Pour bien comprendre ce que signifie cette autonomie, il faut d'abord savoir que toutes les universités en Suisse sont cantonales à l'exception des deux écoles polytechniques de Zurich et de Lausanne. Jusqu'en 1996, l'université de Bâle dépendait entièrement du canton de Bâle-Ville, dont la surface fait 36 km² et qui est constitué de la ville de Bâle avec deux communes extérieures à la ville. Ceci reflète une situation historique car en 1833 le canton de Bâle a été amputé de son arrière-pays par un mouvement indépendantiste ce qui a mené à la création d'un canton autonome sous le nom de Bâle-Campagne. Depuis ce moment, l'université a été essentiellement portée par le canton de Bâle-Ville ce qui a provoqué des problèmes financiers dans la mesure où la ville a commencé à partir du milieu du XX^{ème} siècle à s'étendre au-delà du territoire de son canton vers le canton voisin. La population commençait à habiter les villages qui se développaient avec l'économie florissante dans les alentours de la ville en se transformant de plus en plus en cités-dortoirs. Cette évolution produisait un effet typique au fédéralisme suisse : la population qui travaille souvent dans la ville paye ses impôts dans le canton de Bâle-Campagne tout en profitant de l'infrastructure de la Ville financée en grande partie par les contribuables du canton de Bâle-Ville. Ceci concerne la culture, l'éducation, aussi bien que la médecine de pointe offerte par le centre hospitalier universitaire. Les questions de coopération entre les deux cantons et la discussion de la répartition équitable des charges sont

donc une constante de la politique régionale. L'université est le premier exemple réussi d'une prise en charge commune d'une institution essentielle à la prospérité de toute la région. Dans un premier temps, le canton de Bâle-Campagne a augmenté de façon substantielle sa participation à l'université en posant cependant comme condition la réforme de ses structures, en partie obsolètes. Car il était évident que la gouvernance ne pouvait rester dans les mains du seul canton de Bâle-Ville sans la participation du canton voisin. C'est alors qu'on a commencé à réfléchir sur un modèle d'autonomie qui soustrairait l'université à l'autorité d'un seul gouvernement et l'ouvrirait à d'autres participations. En 1996, l'université de Bâle a donc obtenu le statut juridique d'une institution autonome de droit public. Ce modèle a si bien fonctionné, qu'en 2007, un pas supplémentaire a été franchi, avec un traité sur l'université entre les deux cantons de Bâle, qui deviennent « propriétaires » à parts égales de l'université tout en affirmant d'ailleurs l'autonomie acquise par université.

Un conseil indépendant, la clé de l'autonomie. L'autonomie n'est pas totale mais toute relative puisque l'université de Bâle reste une université publique. Toutefois, un conseil de l'université a pris les fonctions et les compétences du gouvernement à quelques exceptions près, ce qui a entraîné un profond changement dans la gouvernance. Ce conseil de 11 membres nommés par les deux gouvernements des deux cantons bâlois est le partenaire direct du rectorat (l'équivalent de la présidence d'université en France). Dorénavant l'université est soustraite à l'administration de l'État : le conseil décide en concertation avec le rectorat de la répartition du budget, de la gestion des ressources ainsi que de la définition de la stratégie à suivre (enseignement et recherche). Le conseil décide également de la création ou de la suppression de chaires ou de cursus d'études, de la nomination des professeurs, des décrets relatifs au statut des personnels, aux droits d'inscription, au numerus clausus etc. Il soumet le bilan du budget annuel à l'approbation du gouvernement et contrôle la qualité



de l'ensemble des prestations de l'université. Vous pourriez penser que l'on passe du contrôle du ministère à celui du conseil de l'université. Le changement est cependant plus profond puisqu'on passe à un principe de double légitimité dans les décisions. Dans la majeure partie des cas, la charte de l'université prévoit que le conseil de l'université décide sur la base de proposition de l'université. En tant qu'organe représentant le pouvoir public, il a cependant le devoir de définir la stratégie à suivre, mais – là encore – l'université est appelée à formuler des propositions.

La composition du conseil et du rectorat. Le conseil de l'université se compose de personnalités du monde économique, scientifique et culturel. Depuis le début, les ministres de l'éducation des deux cantons en faisaient aussi partie. Le recteur et le directeur administratif de l'université siègent au conseil sans être membres votants. La présidence du conseil est généralement assurée par une personnalité extérieure nommée par les deux gouvernements.

Le rectorat, dirige l'université au niveau opérationnel. À Bâle, il se compose de quatre membres : un recteur, deux vice-recteurs et un directeur administratif. Les trois premiers sont nommés par le sénat (qui se nomme « Regenz ») et confirmés par le conseil de l'université selon le principe de la double légitimité : l'université nomme son équipe de direction dans un processus auquel tous les niveaux de l'université sont associés. Le Conseil entérine la décision.

Seul le choix du directeur administratif fait exception puisqu'il est nommé sur concours, par le conseil de l'université. Les postes de recteur et de vice-recteur sont également mis au concours et peuvent donc être pourvus de l'extérieur.

LES AVANTAGES ET LES INCONVÉNIENTS DU SYSTÈME

Après 12 ans d'autonomie, le bilan est sans doute positif : les avantages prévalent sur les désavantages ! Le plus gros défi du passage vers l'autonomie tient au changement des mentalités nécessaire pour assumer pleinement la responsabilité et la transparence dans l'autogestion de l'université.

• **Se donner le temps.** Le changement dans la gestion de l'université est profond, et on risque de vouloir avancer trop vite. Il faut prendre le temps de discuter pour faire comprendre aux membres de l'université les enjeux de ce changement sans pour autant remettre en question les objectifs à atteindre. La nécessité de gérer ensemble les moyens limités exige la mise en place d'une culture du dialogue et une professionnalisation de la gestion de toutes les composantes de l'université.

• **Le risque d'une surcharge administrative.** Le deuxième risque – inévitable et permanent – est l'accroissement de la bureaucratie interne. L'autonomie va de pair avec un renforcement de l'autogestion : le risque est réel de surcharger les enseignants-chercheurs chargés de la gestion d'un institut, d'un laboratoire ou d'une autre tâche au service de l'université. C'est un devoir constant de travailler à l'efficacité et à l'allègement des structures administratives.

• **Respecter le partage des rôles.** Troisième danger : le mélange des niveaux stratégiques assumés par le conseil et opérationnels assumés par le rectorat. Le partage des rôles doit être respecté, ce qui n'est pas toujours facile !

De notre point de vue, les avantages prévalent cependant sur les risques de l'autonomie.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'autonomie dans les systèmes universitaires européens



Lauritz B. Holm-Nielsen

Recteur de l'Université d'Aarhus (Danemark)

Nous admirons tous la Révolution française, je respecte Napoléon bien qu'en nous alliant à lui, nous ayons perdu la Norvège. Nous admirons également la révolution des universités en 1968.

La révolution que nous vivons actuellement est probablement encore plus profonde et touche davantage la vie universitaire que les changements de 1968.

Il me faut bien admettre que les Danois sont très pragmatiques. Nous ne pensons guère de façon dogmatique et ne parlons pas d'universités humboldtiennes, anglaises ou napoléoniennes... mais plutôt de comment nous pouvons assumer notre rôle d'université au sein de la société. Sommes-nous une variante du système britannique, ou encore autre chose ?

Pourquoi le Danemark connaît-il actuellement de tels changements ? Pendant 20 ans, les universités et le pouvoir politique se sont dressés l'un contre l'autre, aucun des deux ne voulant céder. Les universités défendaient la démocratie, la liberté et le droit d'être pauvre, les politiques défendaient le droit de l'État à donner des explications : pourquoi l'État devrait-il investir toujours plus de l'argent des contribuables dans les universités ? Cette situation a perduré pendant 25 ans. Le pouvoir politique s'est fatigué et les universitaires en ont eu assez d'être pauvres avec une mission si ambitieuse.

En 2000, nous avons décidé de mettre en place une commission pour définir quel devrait être, à l'avenir, le rôle des universités et de la recherche. Je fus vice-président de cette commission.

Le Conseil sur la globalisation du Premier ministre. En 2001, le gouvernement a lancé l'évolution politique et cela fait maintenant deux ans que le consensus a été obtenu au Parlement. Le terreau de ce consensus a été largement préparé par le Conseil du Premier ministre sur la globalisation. Cinq ministres de toute première importance (le Premier ministre, celui des Finances, de l'Économie, de l'Éducation, des Sciences et de la technologie) se sont réunis, avec 20 représentants de la société (des universités, de la sphère économique, des syndicats, etc.) se sont rencontrés, au sein de cette commission,

13 fois, pendant 24 heures. Des experts étaient chaque fois associés à la réflexion sur les facteurs permettant au Danemark de rester compétitif dans le cadre de la mondialisation. Le Premier ministre était toujours systématiquement présent, ce qui montrait bien son implication.

Un grand nombre des suggestions concernait les universités.

Les recommandations du Conseil

- S'engager dans la globalisation
- 50% des jeunes dans l'enseignement supérieur
- Moins d'universités de recherche, mais des universités plus fortes et plus compétitives au niveau international
- Moins de collèges universitaires régionaux
- De nouveaux programmes pédagogiques articulant la théorie et la pratique
- Le soutien de programmes d'études de très haut niveau
- La concentration de la science de très haut niveau
- L'utilisation efficace des infrastructures, des laboratoires et des équipements, etc.
- Une coopération plus étroite entre la science et l'industrie

Cela impliquait la réorganisation de nos structures institutionnelles. Nous avons désormais un système d'enseignement supérieur à trois étages : cycles courts (colleges et academies), cycles intermédiaires (university colleges, souvent professionnalisant) et cycles longs (research universities).

• Cycle court : les collèges et les académies

Le programme d'études s'étend d'ordinaire sur 2 ans. Pour y être admis, les étudiants doivent avoir leur diplôme de fin du secondaire ou un diplôme professionnel. Les enseignants ne font pas de recherche.

• Cycle intermédiaire : les collèges universitaires

Le programme d'études s'étend sur 3 à 4 ans et demi. C'est généralement un cursus professionnalisant, qui



comporte un stage en entreprise (entre 6 mois et un an), de façon à assurer l'employabilité des étudiants. Les enseignants ne font pas de recherche mais ont des liens avec les universités.

• **Cycle long : les universités de recherche**

3 ans pour une Licence, 2 de plus pour un Master. L'enseignement est orienté vers la théorie. Les étudiants ont une approche à la fois scientifique et analytique. La grande majorité des enseignants conduisent des recherches.

Une restructuration profonde. Le système a été complètement restructuré, passant de 12 universités et 13 instituts de recherche, à 8 universités et 3 instituts. Les grands organismes font désormais partie des universités. En matière de gouvernance, des Conseils extérieurs ont été créés.

Notre conseil comporte 11 membres, dont 6 personnalités extérieures à l'établissement. La première fois, ces membres ont été élus sur une liste conçue par nous et validée par le ministère. La deuxième fois, le conseil de l'université a décidé lui-même, sans assentiment du ministère. 5 membres de l'université (deux étudiants, deux enseignants et un administratif) sont également élus.

Autonomie et responsabilité. Nous avons davantage d'autonomie et de responsabilité. Alors que nous étions autrefois soumis à l'audit de l'État, nous faisons appel à un cabinet privé, Pricewaterhouse Coopers, certes sous la supervision des services de l'État. Nous nous approchons de la liberté des entreprises.

Nous signons un contrat de développement avec le ministère, dans lequel sont précisées les grandes lignes de notre activité. Le recteur, qui était élu par ses pairs, les professeurs, est dorénavant nommé par le Conseil, à l'issue d'une démarche de recrutement classique, avec des petites annonces passées dans *The Economist* ou le *Times Higher Education*.

Nous sommes complètement indépendants dans la gestion de notre budget, même si nous sommes res-

ponsables de nos performances, bonnes ou mauvaises. Le *numerus clausus* est décidé par chaque faculté, à l'exception de médecine et odontologie. Le recteur nomme son bureau et les doyens, qui eux-mêmes nomment les chefs de départements. Ces désignations ne passent plus par des élections.

Malgré la grande taille des facultés, il nous semble que les départements et les instituts ne sont plus une structure tout à fait adaptée à la recherche actuelle, qui demande plus de transversalité et de flexibilité. Nous réfléchissons à de nouveaux types de structures.

L'autonomie dans les systèmes universitaires européens



Bernard Coulie

Recteur de l'Université Catholique de Louvain

Il y a autant d'expériences d'autonomie que de pays, voire d'universités. Vous ne serez pas surpris d'apprendre que le modèle belge est à mi-chemin entre les modèles napoléonien, humboldtien et britannique (ceci est typique de la société belge, qui est elle-même hybride).

Entre la Belgique et la France, il y a quelques différences et ressemblances en matière d'organisation des universités ou d'autonomie universitaire.

LES DIFFÉRENCES

1. La Belgique est un État fédéral et les activités de base de l'université (l'enseignement et la recherche) relèvent des régions ou communautés et non plus du fédéral. D'où des différences de traitement et de financement des universités, entre les deux parties du pays (la Flandre et la communauté française de Belgique). Aucun État fédéral au monde ne vit sans doute avec autant de tensions internes et de différences que la Belgique.

2. L'éducation est prise en charge par les pouvoirs publics, tous réseaux confondus. Nous ne faisons pas de distinction entre public et privé. Les universités dites catholiques sont financées au même titre que les autres. Les pouvoirs publics prennent en charge l'éducation de tous, indistinctement, indépendamment des convictions de chacun.

3. La recherche scientifique publique se fait exclusivement dans les universités : les instituts de recherche sont marginaux. Nous avons un équivalent du CNRS, le FNRS (fonds national de la recherche scientifique), mais c'est un organisme payeur, qui donne des mandats de financements à des chercheurs au sein des universités.

LES RESSEMBLANCES

1. Les universités dépendent beaucoup du financement public et ce financement est naturellement insuffisant, comme toujours. Ce qui crée une compétition entre les universités.

2. Le tissu universitaire est hétérogène : petites, gran-

des, complètes (tous les cycles et toutes les facultés) ou d'autres qui n'ont qu'un ou deux cycles ou certaines facultés. Comme au Danemark, il y a actuellement un fort mouvement de concentration pour amener les plus petites à se rapprocher, voire à fusionner avec les plus grandes. Cela se fait dans les deux parties du pays. On va vers une réduction du nombre d'universités en Belgique.

UNE GRANDE AUTONOMIE EN MATIÈRE DE GOUVERNANCE

Dans ce contexte, les universités belges ont une grande autonomie de gouvernance, au sein d'un système commun régulé par les pouvoirs publics.

• **Elles peuvent avoir des natures juridiques totalement différentes** : il y a des universités d'État, des associations sans but lucratif (l'équivalent de vos « lois 1901 »), les universités libres qui ont un statut propre, les personnes morales de droit privé, poursuivant un but d'utilité publique et jouissant de la personnalité civile...

• **Elles sont libres de décider de toutes leurs structures et de leur gouvernance.** L'autonomie des universités d'État est même en passe d'être accrue puisqu'alignée sur celle des universités libres. Chacune fait comme elle veut, sous réserve de respecter la législation, par ailleurs très peu contraignante :

- *avoir un conseil d'administration.* Chaque université est libre de déterminer le mode de désignation de ses membres (sous réserve de maintenir 20 % d'étudiants). Le modèle le plus commun comporte une représentation plus ou moins à parité de membres internes et externes. Les membres internes appartiennent généralement au conseil de direction de l'université (le recteur et son équipe), les membres extérieurs représentant les milieux de la finance, de l'industrie, de la politique ou les associations, et sont désignés par l'université elle-même. Aucun pouvoir extérieur n'intervient dans la désignation des membres du conseil d'administration.



- avoir un recteur, un « patron », un président... Là encore, chacune est libre de déterminer son mode de désignation, la durée de son mandat et si le mandat est renouvelable ou pas. Dans la plupart des cas, il s'agit d'un processus électif et d'un mandat renouvelable. Les décisions de fusion elles-mêmes ne requièrent aucune intervention légale ou politique.

- un contrôle des pouvoirs publics réduit à la présence d'un représentant au conseil d'administration de chaque université. Un commissaire du gouvernement siège en effet au conseil d'administration (sans droit de vote) pour vérifier la légalité des décisions du conseil. Les budgets comptants peuvent évidemment être remis au ministre de tutelle pour vérification du respect de la législation. Mais le contrôle s'arrête là. Nous n'avons pas trop à nous plaindre !

QUEL BILAN ?

L'autonomie est très positive et je n'y mettrai que trois bémols.

- Le premier est qu'elle comporte deux dangers : elle accroît la concurrence entre les universités et, dans la mesure où elle réduit l'influence d'un pouvoir central national, elle augmente l'influence des pouvoirs locaux. D'où le risque accru d'être tributaire des décisions politiques locales.
- Le deuxième bémol est un paradoxe : on pense généralement que le processus de Bologne induit ce besoin d'autonomie. Or Bologne n'émane pas de l'Union européenne mais est un processus intergouvernemental, piloté par les pays. Il est assez paradoxal de constater que ce processus piloté par les pays nous conduit à l'idée que nous avons besoin de plus d'autonomie pour nous libérer de l'emprise des pouvoirs nationaux ! L'autonomie peut aussi amener à l'anarchie. C'est pourquoi il me semble que plus d'autonomie appelle aussi plus d'Europe, plus de régulation européenne de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique !
- Le troisième point est un clin d'œil. Votre loi LRU, d'août 2007, rapproche vos universités des universités d'État

belges, qui sont moins autonomes que les universités libres. Or ces dernières réclament encore davantage d'autonomie... En la matière, rien n'est pire que de s'arrêter à mi-chemin. L'autonomie, c'est comme le tabac, comme l'alcool : cela provoque l'addiction.

Florence BENOÎT-ROHMER : Nous sommes dans cette première phase d'autonomie et nous espérons bien être bientôt « addict ». Merci pour ces trois exposés qui nous montrent des systèmes d'autonomie vraiment différents les uns des autres, même si le système belge se rapproche plutôt de celui que nous souhaitons connaître en France.

L'autonomie dans les systèmes universitaires européens



Question de la salle : Quel est le statut des enseignants-chercheurs dans les universités libres notamment ? Comment s'est mise en place l'autonomie et quelles ont été les conséquences en termes de statut pour les enseignants ? Voyez-vous des dérives possibles, avec une autonomie qui induirait une baisse progressive des salaires versés, ou un changement de statut des enseignements ?

Lauritz B. HOLM-NIELSEN : Je ne crois pas que l'autonomie et la liberté académique soient la même chose. Nous avons un débat, au Danemark, pour savoir si le nouveau système conserve la liberté académique, bien que cette dernière soit inscrite dans la loi (toute personne employée par l'université a le droit de faire les recherches qu'il désire faire).

Dans notre système, 98% des enseignants et des chercheurs sont salariés de l'université et non de l'État (seuls 2% sont des fonctionnaires) : tous ont un contrat. Nous les engageons et pouvons les renvoyer, avec un préavis de 6 mois. Reste que nous ne le faisons que très rarement : nous savons bien qu'on ne trouve pas en continu, comme à l'usine. Mais en théorie, nous avons le droit de rompre un contrat. Cela fait partie de la liberté de l'institution de prendre son sort entre ses mains.

Question de la salle : Les trois exposés montrent combien la notion d'autonomie peut être différente d'un pays à l'autre. Permettez-moi d'apporter un quatrième éclairage, celui du système anglais, et de rappeler le processus d'autonomisation des universités en Angleterre, qui a débuté avec le gouvernement *Major*. La France, en 2007, s'engage dans un processus quasiment identique. On fait des discours sur l'autonomie mais on peut être surpris par les résultats. J'en veux pour preuve l'analyse développée lors d'une conférence qui s'est tenue à l'ambassade d'Angleterre à Paris. Le système britannique était caractérisé par cinq points :

- compétition, concurrence,
 - concentration pour l'excellence,
 - validation de la qualité par les projets de recherche auprès d'agences de moyens,
 - efficacité du soutien public,
 - logique de marché (fluidité et précarité des emplois).
- Avec la LOLF et la loi LRU, on peut considérer que ce processus sera de même qualité pour la France. Les chiffres d'Eurostat, repris dans le rapport de Claude Cohen Ta-

Echange avec la salle

noudji, montrent qu'en matière de dépenses de recherche-développement par rapport au PIB, Angleterre et France sont dans la même fourchette, dans la deuxième moitié des 27 pays de l'Union européenne. Les chiffres sont identiques pour le taux de croissance du PIB, le solde financier des administrations publiques, le nombre de brevets depuis 2005 et l'évolution par rapport à 2004 (6,6 % de brevet en moins pour l'Angleterre, 2,1 % pour la France).

On voit l'orientation que le gouvernement veut donner à cette autonomie qui, semble-t-il, a l'heur de plaire à la CPU et l'on se rend compte que dans un pays qui applique, depuis 15 ans, ce discours qui dit ici « *plus d'autonomie, c'est plus d'efficacité* », on n'en voit pas les effets.

Le degré d'autonomie est-il le critère pertinent pour mesurer l'efficacité d'un système de recherche ? D'autres critères me semblent plus pertinents que le degré d'autonomie d'un établissement universitaire !

Je vous renvoie au rapport Cohen-Tannoudji et au Power-Point « *La recherche dans les universités britanniques, un modèle ?* » Pour moi, le système britannique n'est pas un modèle à atteindre !

Florence BENOÎT-ROHMER : Je ne pense pas que nous ayons copié le modèle britannique !

Julien VILLALONGUE, PDE (Promotion et défense des étudiants) : Quelle place les étudiants occupent-ils dans la gouvernance de vos établissements ? Quel bilan en tirez-vous ?

Bernard COULIE : En Belgique, leur présence dans les différents organes de l'université (conseils de faculté, conseils académiques, conseils d'administration) est prévue par la loi, qui stipule quel pourcentage dans quels organes. Comme le conseil d'administration, le conseil académique, qui regroupe tous les moyens et décide des politiques d'enseignement et de recherche, comporte 20 % d'étudiants.

Le bilan en est plutôt positif. Le taux de participation aux élections des représentants étudiants était autrefois particulièrement faible (moins de 10 %). Depuis que la loi leur garantit 20 % de présence dans les conseils, le taux de participation est passé à 25 %. De fait, ils participent assez bien aux discussions. On est content du système.

Lauritz B. HOLM-NIELSEN : 2 des 11 membres du bureau sont des étudiants. Mais ils sont à parité dans les 20 conseils d'études (*study councils*). Dans les conseils académiques (au niveau des facultés, des départements ou des instituts), ils sont entre 2 et 4. Les étudiants sont cependant moins représentés que dans le système précédent.

Beat MÜNCH : À Bâle, les étudiants sont présents à tous les niveaux, dans pratiquement tous les conseils, au niveau des instituts, des départements, des facultés, et leur quote-part est prévue par la charte, depuis 1996. Les deux instances dans lesquelles ils ne sont pas représentés restent le rectorat et le conseil d'université (aucun membre de l'université ne fait partie de ce dernier). L'expérience montre cependant que la participation est parfois trop faible pour que les étudiants puissent remplir les quotas qui leur sont attribués dans les différents conseils.

Lauritz B. HOLM-NIELSEN : Dans le modèle britannique, il y a un Conseil national des présidents, qui est différent de celui des recteurs. Au Danemark, nous avons une organisation unique, « Université du Danemark », avec deux collèges, celui des recteurs et celui des présidents. Le président du collège des recteurs est le porte-parole de cette nouvelle organisation, et le président du collège des présidents la préside. Nous nous sommes efforcés de répartir les pouvoirs entre les deux, mais dans une structure unique. Nos amis anglais pensaient que cela ne marcherait jamais... Mais nous aimons les contredire !

Florence BENOÎT-ROHMER : J'ai une question à vous poser au sujet de la place de l'État dans ses relations avec université. Quel rôle doit jouer l'État dans un système universitaire où les universités demandent de plus en plus d'autonomie ? Au Royaume-Uni, manifestement, l'État n'intervient que très peu. Dans d'autres systèmes, il est plus présent. Doit-il être un régulateur dans la compétition, la concurrence entre les universités ?

Beat MÜNCH : Il est difficile de répondre à cette question. J'aimerais revenir à ce qui a été dit, tout à l'heure, sur le paradoxe de Bologne qui est en quelque sorte aussi valable à d'autres niveaux. Chez nous, on constate à la fois un mouvement vers l'autonomie dans la me-

sure où cela décharge d'une certaine responsabilité les cantons porteurs de l'université. Un éventuel déficit budgétaire doit être assumé par l'université elle-même, pour ne donner qu'un exemple. Mais en même temps, on constate une tendance à la centralisation. Dans notre cas, la Confédération helvétique (donc le pouvoir fédéral) cherche à renforcer son rôle dans la planification du système universitaire dans son ensemble pour le rendre plus performant dans le contexte international. Ces deux mouvements ne sont pas forcément contradictoires. Si l'on veut faire un usage efficace des moyens limités de l'enseignement supérieur, il faut à la fois assumer l'autonomie des universités (sans craindre la concurrence, qui les pousse à s'organiser mieux, à être plus efficaces) et harmoniser ce qui se fait entre institutions à la fois partenaires et concurrentes.

Quant au paradoxe de Bologne, j'y ajouterais une observation supplémentaire en disant que ce n'est, pour l'instant, pas la dimension européenne qui est renforcée comme prévu, mais la dimension nationale.

Lauritz B. HOLM-NIELSEN : Les membres du Conseil issus de la société civile sont généralement des figures éminentes, comme l'ancien directeur de la banque du Danemark, d'anciens PDG de grosses entreprises, qui ne sont pas prêts à accepter moins qu'une autonomie complète !

La dynamique politique, en la matière, a beaucoup changé : les universités et le Parlement (et sans doute aussi une part du gouvernement) font ensemble pression sur les ministères des Finances et de l'Enseignement supérieur, encore réticents à accéder à cette demande d'autonomie totale.

Nous assistons donc peu à peu à un recul de la bureaucratie dans le gouvernement central, qui doit de fait passer à un niveau supérieur. La dernière reculade en date concerne la grille des salaires. Cette grille, autrefois négociée au niveau central, peut être négociée au niveau de chaque établissement, avec une diversification des salaires, ce qui est une avancée majeure.

La prochaine étape consistera à se débarrasser de l'audit public pour faire appel exclusivement à des cabinets privés. Le dernier pas vers la liberté complète sera d'obtenir la propriété des bâtiments et des infrastructures.

Bernard COULIE : Cette question de l'articulation entre les pouvoirs publics et l'autonomie est complexe. L'auto-

L'autonomie dans les systèmes universitaires européens



nomie est un outil pour remplir des missions. En Belgique comme en France, l'enseignement et la recherche (et peut-être même davantage la première que la seconde, ce qui aura peut-être des répercussions sur les relations entre les deux) sont toujours considérés comme des missions de service public, dont les pouvoirs publics confient la réalisation aux universités. Cette autonomie est celle que l'on a de s'organiser et de se gérer pour remplir cette mission. Plus l'autonomie sera grande, plus les universités se positionneront en sous-contractantes de la mission de service public, avec un contrat de gestion, un plan pluriannuel. Cela débouche, bien évidemment, sur une toute autre relation avec les pouvoirs publics que celle à laquelle nous étions accoutumés. Nous rendons des comptes a posteriori et non plus a priori.

Michel LUSSAULT, vice-président de la CPU et président de l'université François Rabelais, Tours : Avez-vous rencontré des résistances à l'autonomie, des universitaires acharnés contre « ce processus inique et injuste » ? Ou cela serait-il une spécialité française ?

Bernard COULIE : Malheureusement nous partageons cela aussi.

Beat MÜNCH : Cette question se réfère à l'une de mes remarques : nous sommes confrontés à un changement de mentalité profond. On se heurte inévitablement à des résistances. Il faut du temps pour passer l'autonomie, mais cela vaut la peine !

Lauritz B. HOLM-NIELSEN : J'imagine que nous avons tous les mêmes profils d'universitaires, en Europe. Les Danois sont aussi des Vikings : nous savons peu de choses et nous en redoutons tout aussi peu. Ceux qui résistent à l'autonomie sont ceux qui défendaient leur droit à la pauvreté. On les trouve surtout en SHS, en psychologie, par exemple, mais cela concerne une dizaine de personnes, au plus.

Bernard COULIE : Il est possible, cependant, d'expliquer ces résistances au changement. L'autonomie est généralement présentée comme un outil pour améliorer la compétitivité à l'échelle internationale (bien qu'elle ne serve pas qu'à cela, loin s'en faut). Tous ceux qui, dans l'université, n'ont pas l'international comme préoccupation première ne voient pas l'intérêt de l'autonomie. Il faudrait sans doute mieux expliquer quels sont ses avantages.

Jean-Pierre FINANCE, président de la CPU : L'autonomie implique effectivement la subsidiarité, la délégation de compétences. Nous évoquerons le financement par la suite mais tout est extrêmement lié, y compris la responsabilité. C'est une question centrale.

La subsidiarité concerne à la fois les relations entre pouvoirs publics et universités, mais aussi celles entre l'équipe de direction et les composantes. Comment cela se passe-t-il ?

Bernard COULIE : Tout niveau de responsabilité est toujours pris en tenaille entre deux autres. C'est vrai pour les responsables de l'université, qui sont l'interface entre les pouvoirs publics et leurs constituants internes (les facultés ou les instituts). C'est vrai également pour les doyens, pris en tenaille entre le responsable de l'université et ceux des entités au dessous, dans l'organigramme.

Nous nous efforçons tous de développer la subsidiarité. Mais la gestion des universités est devenue plus complexe qu'auparavant et les contraintes externes sont plus lourdes. Il nous faut respecter des règles de financement, trouver des financements extérieurs et les présidents d'université sont en première ligne.

Gérer l'autonomie en interne, au sein de l'université, est difficile au quotidien, je ne le cache pas. La prise de décision est souvent problématique à l'université où, comme le disait Florence Benoît Rohmer, règne une « passion de l'égalité ». Dans les universités belges, la décision se prend au niveau rectoral. Au dessous, on organise la décision. Cela est parfois mal vécu.



Beat MÜNCH : Je pourrais en grande partie souscrire à tout ce qui a été dit. Avant l'autonomie, il n'y avait pratiquement pas de véritable direction au sein de l'université. Il faut s'habituer au changement. C'est un processus d'apprentissage qui contient des difficultés et qui, même après 12 ans, n'est pas entièrement surmonté. Cela a cependant mené à un processus de professionnalisation au sein de l'université. Les facultés ont toutes une administration professionnelle qui leur permet d'assurer une gestion beaucoup plus poussée. Le processus de subsidiarité est lent, doit être appris et doté de moyens.

Lauritz B. HOLM-NIELSEN : La stratégie pour l'établissement est définie par l'établissement lui-même. Tout le monde est impliqué dans son développement. L'an dernier, 3 500 membres du personnel ont participé au processus. Dans le cadre de cette stratégie, nous signons un contrat de développement avec les pouvoirs publics. Il s'agit d'un contrat sur la stratégie et aucun fond n'est fléché.

Le président de l'université nomme les doyens, qu'il peut également licencier s'ils ne font pas ce qu'il leur demande. À ce titre, le système ne favorise guère l'autonomie. En revanche, à l'intérieur du cadre stratégique et des limites économiques dessinés par la direction de l'université, les doyens ont une liberté totale.

Dans notre université, il nous est impossible de fonctionner avec une administration « à l'ancienne » : nous avons besoin de capacités stratégiques. J'ai bâti un secrétariat, attaché au rectorat, qui prépare et développe les contrats, et fait de la prospective. Nous mettons cette capacité stratégique au service des doyens.

L'autonomie dans les systèmes universitaires européens



Beat Münch

Adjoint du Recteur de l'Université de Bâle (Suisse)

Assumer la responsabilité du budget est sans doute l'élément le plus fondamental du passage à l'autonomie. Avant l'autonomie on obtenait du gouvernement un budget, aujourd'hui on gère différentes enveloppes budgétaires globales. La différence semble minime du point de vue formel, mais elle est de taille quant aux conséquences.

LA COMPOSITION DU BUDGET

Le budget de l'université de Bâle (environ 320 millions d'euros) provient de différentes sources :

- **les deux cantons**, Bâle-Ville et Bâle-Campagne assurent la moitié du financement de l'université à travers une enveloppe globale répartie selon une clé déterminée dont l'élément de base est le nombre d'étudiants provenant de l'un ou de l'autre canton. L'attribution de cette enveloppe se fait sur le fond d'un mandat de prestations qui a désormais une durée de quatre ans. La stabilité budgétaire quant aux contributions des deux cantons est donc assurée pour cette durée. Cette partie du budget de l'université est négociée avec le gouvernement et aboutit à un mandat de prestations, l'enveloppe budgétaire étant votée par les deux parlements cantonaux.

- **la subvention de base attribuée par la Confédération.**

Une somme globale destinée aux universités et aux *Fachhochschulen*, est déterminée dans le cadre de la planification quadriennale de la Confédération pour le secteur de la formation tertiaire. Cette somme est répartie entre les universités, selon leur nombre d'étudiants. Depuis quelques années, un élément compétitif entre en jeu dans cette répartition : la somme est ajustée selon le nombre (voire le montant) des projets financés par le FNRS (le Fonds national de la recherche scientifique) et par les différents programmes de l'UE. La recherche se fait en Suisse en grande partie au sein des universités et non au sein d'organismes de recherche. L'attribution de fonds de recherche a presque toujours un caractère compétitif et ne fait pas partie du budget de base d'une composante.

- **la contribution des autres cantons** peut également être considérée comme un élément compétitif du bud-

get. Un accord universitaire (Accord intercantonal universitaire) conclu entre les cantons règle la contribution qu'un canton paye à une université située dans un autre canton accueillant ses étudiants. Cette contribution varie selon les disciplines entre 6 000 euros et 30 000 euros par étudiant et par an. Il dépend des universités d'attirer le plus d'étudiants possible pour profiter au maximum de cette source de financement.

- **les fonds de tiers.** L'autonomie nous donne une liberté accrue pour négocier avec l'industrie, l'économie ou des fondations nombreuses en Suisse qui investissent dans l'enseignement supérieur et la recherche. Cela représente 15 % de notre budget (2-3% il y a 10 ans).

- **les revenus divers** sont constitués des droits d'inscription ou des bénéfices sur des placements de fonds. On peut observer que la partie compétitive de notre budget croît de plus en plus et attirera une attention privilégiée dans les années à venir.

LES RESSOURCES HUMAINES

La gestion de ressources humaines est dans la responsabilité de l'université. C'est à elle de définir les conditions d'emploi dans le cadre des prescriptions des différentes lois. Le statut de fonctionnaire a été aboli pour toutes les catégories du personnel à la suite de la nouvelle loi universitaire de 1996. C'est à dire qu'il est en principe possible de licencier des professeurs même s'ils restent protégés par la liberté académique.

LE PATRIMOINE

Le pas de l'autonomie n'a pas encore été franchi pour ce domaine : l'immobilier ne nous appartient pas mais est resté aux mains des deux cantons. C'est sans doute l'un des problèmes les plus difficiles à résoudre dans le cadre de l'autonomie. Les investissements dans le maintien et le renouvellement des bâtiments sont très lourds et difficiles à gérer par la seule université.

La gestion du patrimoine implique aussi une planification qui excède l'université pour autant qu'elle engage les autorités territoriales et influence les planifications urbaines.

Lauritz B. Holm-Nielsen

Recteur de l'Université d'Aarhus (Danemark)

Un financement lié à la productivité. Nous avons un nouveau système de financement, au Danemark : les fonds publics pour l'éducation sont liés à la productivité, selon des indicateurs à la fois quantitatifs et qualitatifs. Nous recevons des crédits, par exemple, quand nos étudiants réussissent leurs examens. Ce système est finalement assez proche des frais de scolarité américains : on paie pour ce que l'on veut. En recherche, 60% des financements sont liés aux performances et 40% proviennent des fonds compétitifs des « *Research Councils* ».

Un préceptif de 35 %. Le Parlement a validé un nouveau principe qui veut que tout financement doit être global et couvrir l'ensemble du projet, y compris la participation aux frais généraux. Cette dernière est fixée à 35%, cette année, et sera de 44% l'an prochain. Le pourcentage des frais généraux à imputer sur les budgets de recherche est directement fixé et géré par le recteur.

À la suite du Comité du Premier ministre pour la globalisation, et pour atteindre les objectifs de Barcelone, les fonds publics destinés à la recherche ont beaucoup augmenté. La part des fonds compétitifs est devenue substantielle. Comme en Allemagne, les universités obtiennent différents financements lorsqu'elles accèdent à un statut « d'élite ».

Un budget qui a doublé en 3 ans. Avant la réorganisation, le budget d'Aarhus était de 340 millions d'euros. Il est passé à 640 millions en 2007 et a augmenté encore cette année de 40 millions d'euros. Nous devrions avoir, l'an prochain, un budget de plus de 700 millions d'euros. 20% vont à l'enseignement, 20% aux infrastructures et 60% à la recherche (recherche fondamentale et recherche appliquée).

Mon établissement est une université de recherche parce que cette dernière constitue les deux tiers du budget. Cet aspect est fondamental lorsque nous concevons la stratégie de l'établissement et que nous déterminons ses priorités. L'enseignement est en quelque sorte la sœur cadette...

Une fondation bien dotée. Nous avons aussi une fondation de recherche privée, et c'est une de nos spécificités. À but non lucratif, elle est présidée par le recteur de l'université. Le conseil de la fondation décide de l'usage des intérêts et son capital est de 600 millions d'euros. Les fonds accordés à la recherche ne sont encore que de 10 millions d'euros car nous souhaitons privilégier la constitution d'un capital à hauteur d'une année de budget.

L'apport de la fondation, direct et indirect, est de 4%, ce qui, sans être comparable à Harvard, n'est pas négligeable à l'échelle européenne. Nous possédons ainsi une société immobilière, qui s'avère très rentable, et investissons aussi dans du capital-risque et des incubateurs pour favoriser le transfert de connaissance.

Nous avons un prix Nobel, J.C. Skou, qui a été formé à l'université. Nous aimerions que l'excellence de nos recherches nous permette d'en avoir d'autres ! Nous voulons faire partie des meilleures universités, nous estimons que nous en faisons déjà partie et voulons contribuer au bien public.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'autonomie dans les systèmes universitaires européens



Bernard Coulie

Recteur de l'Université Catholique de Louvain

En Belgique, les universités ont quatre sources principales de financement :

- l'allocation de fonctionnement, le subside public de base,
- les crédits de recherche,
- les crédits propres,
- les droits d'inscription.

• **L'allocation de fonctionnement.** L'essentiel (entre 50 et 60 %) du budget est constitué des allocations de fonctionnement, le subside public versé aux universités par les régions et communautés. Cette allocation est versée en fonction d'une règle de répartition, qui n'est pas la même pour les universités néerlandophones et les francophones.

- Pour ces dernières, la répartition se fait sur la base du nombre d'étudiants, à l'intérieur d'une enveloppe fermée. Chaque université reçoit, du total du budget des universités, la somme qui correspond à son pourcentage d'étudiants. Le but est donc de « rafler » les étudiants des autres ! D'où certains effets négatifs de l'autonomie en termes de concurrence. Le subside moyen par étudiant est de 7 800 euros par étudiant (contre 6 500 en France).

- En Flandre, les universités sont sorties du système d'enveloppes fermées, une nouvelle loi de financement mélangeant les critères (nombre d'étudiants et critères de recherche). Chaque université financée en fonction de la part qu'elle représente dans le total des étudiants mais aussi en fonction de sa productivité en recherche. C'est un financement *input* et *output* que, personnellement, je préfère. Le financement moyen par étudiant est de plus de 8 500 euros par an.

• **Les crédits de recherche** (environ 40 % des ressources des universités), accordés par le fonds national, des organismes privés ou publics, l'Union européenne (qui est de plus en plus importante pour nous en termes de financement). Ce sont des crédits compétitifs.

• **Les crédits propres**, les revenus de *l'endowment*. Ils ne sont certes pas aussi élevés qu'à Aarhus mais on y travaille ! Une fondation, du mécénat, toute une série de revenus financiers et, naturellement, le patrimoine : les universités sont propriétaires de toutes leurs infrastructures.

Ainsi, l'université catholique de Louvain est propriétaire de ses bâtiments mais aussi de toute la ville de Louvain-la-Neuve, ou tout du moins du sol. Ce patrimoine s'élève à plus de 5 milliards d'euros mais c'est un patrimoine théorique, qu'on ne va pas réaliser.

• **Les droits d'inscription**, le *minerva* (3%). Ces droits sont assez bas, preuve qu'on peut être autonome sans augmenter les droits d'inscription. On peut faire autrement que les Anglais !

Seul le premier financement, l'allocation de base, est régulé par les pouvoirs publics. Le reste dépend de l'activité et de la productivité de l'université elle-même. Les contraintes de gestion sont faibles :

1. on ne peut pas dépasser 80 % de dépenses en dépenses de personnel, et cela est vérifié par le commissaire du gouvernement.
2. une part du budget doit être affectée à des dépenses « sociales » en faveur des étudiants (logements, restauration universitaire, aides sociales, bourses).

Pour le reste, chaque université est libre d'établir son budget, de faire ses choix et d'établir ses priorités. Chacune est libre d'engager son personnel académique et administratif (dans le respect des règles et des conventions collectives, et des barèmes légaux). La décision d'ouvrir un poste académique ou administratif, la procédure de recrutement relèvent totalement de l'autonomie de l'université. Il n'y a nul besoin de l'aval des pouvoirs publics.

Echange avec la salle

Question de la salle : Je voulais poser une question à la fois sur l'autonomie et les financements. Constatez-vous des disparités d'appréhension de la problématique de l'autonomie, de sa mise en place, selon les disciplines ? L'autonomie est-elle l'objet d'inquiétudes, d'interrogations dans les disciplines pour lesquelles *l'output* économique est moins intéressant (les SHS, notamment) ? La mise en place de l'autonomie, de la « liberté dans la responsabilité » pour prendre le terme de la loi, est plus difficile (en termes d'investissement des collègues, de participation au mouvement) dans des secteurs où la liberté académique existe très fortement, sans contrepartie de responsabilité institutionnelle.

Bernard COULIE : Entrer dans un système d'autonomie, c'est passer d'un système où les membres de l'université sont consommateurs des ressources distribuées par le pouvoir central à un statut de responsable des ressources qu'ils génèrent par leurs propres activités, pour l'université. C'est une révolution copernicienne et c'est plus facile pour certains que pour d'autres. Cela l'est davantage pour les sciences appliquées ou exactes, que pour la plupart des sciences humaines.

Mais l'université doit absolument rester un endroit de redistribution équitable. Si nous sommes engagés dans l'autonomie et demandons à chacun d'être conscient qu'il n'est pas seulement là pour consommer du budget, les moyens dont il dispose ne sont pas directement liés à ce qu'il rapporte. Sans quoi, les Sciences humaines ne feraient plus de recherche !

L'autonomie doit se conjuguer avec la redistribution équitable au sein de l'établissement : c'est la responsabilité de la direction de l'université.

Lauritz B. HOLM-NIELSEN : C'est là tout le problème des humanités, plus vulnérables que les autres départements. Nous sommes également confrontés à ce phénomène mais nous avons passé un pacte : les SHS ont accepté de se restructurer et le reste de l'université les finance. Nous avons 25 instituts en SHS, nous n'en avons plus que 7, plus larges et pluridisciplinaires.

Les humanités étaient coupées des autres départements ; elles sont désormais engagées dans des programmes croisés. La faculté de théologie a ainsi monté, avec notre *business school*, un programme d'études sur le commerce au Moyen Orient, qui génère des fonds. On voit donc se dégager deux tendances : la diversification des financements, qui vaut aussi pour les humanités (qu'il s'agisse de recherche ou de programme d'études, notamment par le biais de contrats avec la société), ainsi que le renforcement des disciplines... tout en favorisant le développement du travail transdisciplinaire.

Ce double mouvement renforce la cohésion de l'établissement. L'an dernier, nous avons investi 10 millions d'euros pour accélérer le renouvellement des sciences humaines et nous avons engagé des professeurs brillants. Ces 10 millions d'euros provenaient des départements de Sciences et de Médecine. Les sciences dures valorisent plus facilement leurs travaux mais elles entendent aussi faire partie d'un « organisme complet », dont la valeur doit être assurée dans toutes les disciplines. Mais les professeurs de SHS doivent aussi abandonner leur position défensive et cesser de brandir leur autonomie et leur pauvreté !

Florence BENOÎT-ROHMER : On est admiratif devant cet esprit de corps, cette cohésion au sein de l'établissement, qui permet de préserver le particularisme des sciences humaines et sociales. Dans certaines universités, on redoute la domination des sciences dites dures. Manifestement, sciences humaines et sociales et sciences dures peuvent coexister pacifiquement.

Remarque de la salle : Il faut éviter les faux débats opposant anciens et modernes. « L'addiction à l'autonomie » existe, la formule est juste. La France est au début d'un processus. Il importe d'analyser les conséquences possibles de cette autonomie, son « efficacité sociale », sans quoi la position n'est qu'idéologique. En ce sens, l'exemple anglais est d'un intérêt capital, tout comme celui de la Suisse, sur les statuts des personnels. L'autonomie existait avant 2007, 1969 et 1984 ne peuvent être jetées aux orties !

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'autonomie dans les systèmes universitaires européens



Echange avec la salle

Question de la salle : Sur quels critères attribuez-vous les salaires des enseignants ?

Lauritz B. HOLM-NIELSEN : Autrefois, on appliquait un barème à l'ancienneté : tout le monde était sûr d'être augmenté d'une année sur l'autre, quelle que soit la valeur du travail.

Désormais, on peut discriminer : le salaire de base est fixé mais une part importante est déterminée entre les syndicats, les salariés et l'employeur (le doyen, par exemple). C'est la même chose pour les enseignants-chercheurs : un professeur peut ainsi être payé entre 50 et 70% de plus qu'un autre, en fonction de ses performances. Si l'université veut retenir (ou attirer !) un professeur, elle peut financer un bonus. Les responsables de l'université sont également recrutés par rapport à la loi du marché. Nous sommes tout à la fois socialistes, royalistes et capitalistes. Cela ne répond pas tout à fait à ce que vous appelez le modèle britannique. C'est plus spécifique.

Beat MÜNCH : Notre système est un peu différent puisque nous disposons de différentes catégories de personnel dont le salaire est calculé sur la base d'un barème. Nous connaissons par exemple plusieurs types de professeurs dont les responsabilités et les fonctions varient, ce qui se répercute sur le salaire. Nous distinguons ainsi entre professeurs ordinaires, extraordinaires, professeur assistant (fonction limitée dans le temps) avec ou sans « *tenure track* » (les professeurs assistants qui sont d'après le modèle américain sur le « *tenure track* », sur la voie de la titularisation donc, sont évalués après cinq ans et c'est le résultat de cette évaluation qui décide de leur titularisation en tant que professeurs ordinaires ou extraordinaires).

Il y a cependant un aspect qui gagne en importance et qui n'est pas le salaire des personnes mais la dotation de la chaire ou du laboratoire. Aujourd'hui le succès des négociations avec des candidats pour un poste de professeur dépend souvent de cet aspect-là.

Bernard COULIE : Chez nous, en Belgique, c'est la même chose qu'en Suisse, sauf que les salaires sont moins élevés.

Lauritz B. HOLM-NIELSEN : Vous ne m'avez pas demandé quel était le salaire du recteur... J'ai été recruté par le Conseil de l'université. Si je ne suis pas bon, je peux être licencié. C'est la raison pour laquelle je suis aussi bien payé. Je gagne 210 000 euros par ans.

Question de la salle : J'ai eu l'impression qu'on ne parlait pas des revenus des brevets et de la propriété intellectuelle, des résultats de la recherche. Mais j'ai peut-être mal compris.

Beat MÜNCH : On n'a pas eu le temps de parler de tous les détails, mais nous avons un règlement déterminant la distribution des revenus des brevets. Une partie revient à l'université une autre au chercheur lui-même, une dernière à son laboratoire pour être réinvestie dans la recherche.

Bernard COULIE : C'est exactement la même chose chez nous.

Lauritz B. HOLM-NIELSEN : La régulation est la même que celle du Bayh-Dole Act américain. Mais nous avons un problème car l'industrie estime que c'est trop contraignant et, pour les universités, faire breveter et détenir des actions dans des *start-ups*, comme c'est le cas actuellement, n'est pas très rentable. Nous préférierions recevoir des royalties et que les brevets et les actions restent dans les entreprises. Nous abandonnons donc peu à peu ce système du Bay-Dole Act, qui ne fonctionne pas très bien dans notre contexte.

Florence BENOÎT-ROHMER : J'avais laissé à Yves Lecointe le soin de tirer quelques conclusions bien que cet exercice semble difficile : on a beaucoup appris en comparant le modèle français aux modèles étrangers. Il est difficile d'en tirer quelques principes conducteurs.



Yves LECOINTE : Juste une petite anecdote : il y a quelques années, nous étions allés dans un pays nordique qui n'est pas le Danemark, où les instituteurs, nous a-t-on dit, était sous contrat annuel, renouvelable. Un collègue qui était très libéral a dit « voilà c'est comme ça qu'il faut manager l'enseignement en France ». Après le repas, on a posé la question qui tue : « Cela fait combien de temps que vous êtes là ? » 25 ans, 27 ans, 23 ans... Donc c'est un faux contrat annuel. Il y avait de fait une stabilité. Simplement, cela leur permettait de muter entre les différentes écoles puisqu'ils jouent et sur ce contrat annuel. Il faut entrer dans les détails.

Une chose m'a frappé devant ces trois exemples (plus le nôtre qui est en train d'évoluer : le Danemark où l'autonomie est très forte, mais on s'aperçoit qu'il y a néanmoins des objectifs communautaires définis par l'État, des objectifs collectifs à remplir (50 % de la population dans l'enseignement supérieur), en Belgique, l'autonomie est peut-être un peu plus proche de celle que l'on risque d'avoir, en Suisse c'est différent. Ce qui m'interpelle, c'est qu'on voit apparaître une mission de service public. Tout le problème est que la mission de service public est déléguée à des établissements. Ce sont des choses auxquelles on doit réfléchir. Cela veut dire qu'il y a des investissements, des cantons, de l'État, des régions. Mais il y a toujours cette part d'investissement. L'exemple suisse devient intéressant : avec la facturation d'un élève qui vient dans un conservatoire qui n'appartient pas à la commune, donc transfert entre cantons. Quand il y a pénurie à un endroit, pas de problème, mais quand il y a deux universités, il y a une concurrence effrénée entre les établissements. Ce type de financement qui apparaît a priori sain ne va-t-il pas introduire une concurrence sauvage entre universités voisines, dans laquelle disparaîtra la plus faible ?

Les gouvernances sont variées : aucun pays ne ressemble à l'autre. En Belgique les modalités sont variables selon la province, le type, mais est-ce que cela change beaucoup la pratique ? Je ne suis pas convaincu.

On a vu la diversité des moyens : brevets, patrimoine (en Belgique vous êtes propriétaires, ailleurs pas forcément,

en France peut-être pour ceux qui voudront)... Là les conclusions sont difficiles à tirer. On n'a pas eu le temps de voir en détail tous les avantages et des inconvénients des différents systèmes, sachant qu'il faut toujours les regarder de façon globale et non ponctuelle.

Ces mots de conclusions sont très imparfaits car on aurait sans doute pu débattre encore longtemps. Dans une autre réunion, nous aurons à faire le bilan de l'avancée de nos autonomies, peut-être dans un an ou dans deux ans, à la CPU, non pas pour discuter de nos craintes mais pour faire un bilan. Peut-être que nos collègues ici présents auront également évolué.

6

JEUDI 3 AVRIL 2008

ATELIER

Élargir l'accès à l'université

- Président

Camille GALAP,
Président de l'Université du Havre

- Rapporteur

Marie-Pierre MAIRESSE,
Présidente de l'Université de
Valenciennes et du Hainaut
Cambresis

- Intervenants

Manuel ASSUNÇÃO,
Vice-recteur de l'Université
d'Aveiro

Michel FEUTRIE,
Université Lille I-USTL, Président
d'EUCEN

Nicolas DELESQUE,
Secrétaire général de l'AFEV,
Association de la Fondation
Étudiante pour la Ville



Camille Galap

Président de l'Université du Havre

L'objectif de cet atelier est de faire émerger des propositions qui seront reprises en fin de colloque par le Président de la CPU.

La question de l'élargissement de l'accès à l'université est importante. L'Union européenne (UE) a en effet demandé aux pays membres d'élever le niveau de compétences des étudiants, pour faire face aux changements technologiques. Compte tenu du faible taux de diplômés de l'enseignement supérieur à l'échelle européenne, il faut trouver un moyen d'augmenter ces compétences. Les pays membres reconnaissent tout à fait cette nécessité. D'où le développement du *Life Long Learning*.

Élargir l'accès à l'université ne comporte pas seulement des aspects quantitatifs. Il s'agit également de prendre en compte l'inégalité des chances et de lutter contre l'exclusion sociale. Les universités européennes doivent s'adapter à des profils de plus en plus diversifiés.

Nicolas Delesque, le secrétaire général de l'AFEV, abordera la question de la valorisation de la participation des étudiants à des actions citoyennes solidaires, notamment dans le cadre d'intervention sur des territoires. Nous parlerons également de la déclinaison en compétences des formations proposées dans l'enseignement supérieur. Avec, pour conséquence, une intégration qui devrait être simplifiée dans le RNCP, le répertoire national des certifications professionnelles. L'objectif est d'harmoniser ce RNCP, qui est un dispositif français, dans le cadre européen des certifications et des compétences.



Michel Feutrie

Université Lille I-USTL, Président d'Eucen

Le réseau Eucen (*European University Continuing Education Network*) que je préside, rassemble plus de 200 universités en Europe, essentiellement des services de formation continue, mais aussi des facultés d'éducation permanente. Nous représentons également au niveau européen tous les réseaux nationaux universitaires existants dans le domaine de la formation continue.

Je vais procéder en deux temps. Je commencerai par exposer des données de cadrage au niveau européen sur la question du *Life Long Learning*. Puis je présenterai les résultats d'une étude menée par EUCEN récemment sur les pratiques effectives de formation tout au long de la vie au sein des universités européennes.

LES DONNÉES DE CADRAGE AU NIVEAU EUROPÉEN

Les universités doivent faire face à une question fondamentale aujourd'hui : vont-elles rester focalisées sur l'accueil des jeunes étudiants ou sont-elles prêtes à devenir des organisations de la formation tout au long de la vie ? La politique européenne en matière de *Life Long Learning* a été initiée au début des années 1990 et popularisée par le Mémoire développé en 2000. Un autre élément est venu se greffer sur cette perspective : le processus de Lisbonne et ses objectifs éducatifs repris dans « Education et Formation 2010 ». Le processus de Lisbonne a fait l'objet d'une révision en 2005 qui a mis l'accent davantage sur l'employabilité et moins sur la dimension éducative. Nous sommes actuellement en cours de discussion sur l'après Lisbonne. Les prochains textes d'orientation verront le jour en décembre 2008. La stratégie européenne repose sur deux processus opérationnels. L'un, le processus de Bologne a été initié par les universités, il est antérieur à la démarche de l'Union

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Élargir l'accès
à l'université

européenne. Le deuxième, le processus de Copenhague, vise l'enseignement professionnel.

Ouvrir une perspective de formation tout au long de la vie aux citoyens européens signifie, d'une part, que la formation doit être pensée comme un processus continu, impliquant la reconnaissance de tous les acquis formels ou informels (comprenant également la vie personnelle) et, d'autre part, que la vie professionnelle doit être pensée comme un parcours « sécurisé », selon l'appellation retenue, supporté par des périodes de formation offrant des opportunités de reconversion ou de formalisation des acquis en vue de nouveaux développements.

Cela signifie aussi que l'université doit repenser son modèle éducatif, en enlevant les frontières existantes entre formations initiales et continues. Il faut aussi qu'elles développent des relations avec leur environnement en construisant des partenariats suivis avec les autres acteurs de la formation et avec les entreprises, les collectivités et l'ensemble des acteurs économiques pour assurer la continuité et la complémentarité des parcours. Venons-en aux réponses apportées actuellement. Les ministres de l'Éducation des pays membres de l'UE se réunissent tous les deux ans et publient un « Communiqué » affichant leurs priorités. A Prague, en 2001, ils ont décidé de faire de la formation tout au long de la vie l'élément essentiel de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ils ont reconnu la nécessité d'avoir des stratégies de *Life Long Learning*, pour faire face aux enjeux de compétitivité et assurer la cohésion sociale. À Berlin, en 2003, des propositions concrètes ont commencé à voir le jour, avec l'appel à des initiatives en matière de validation des acquis, à la mise en place d'un cadre européen des certifications pour faciliter la mobilité, au recours aux crédits ECTS et à des mesures permettant au plus grand nombre d'avoir accès à l'enseignement supérieur. En 2005 à Bergen, l'accent était mis sur les étudiants issus des groupes désavantagés, avec une insistance sur le conseil, l'accompagnement. Dernièrement, à Londres, en 2007, les ministres n'ont pas évoqué le *Life Long Learning* mais ont simplement mentionné la diversification des financements. La question de la formation tout au long de la vie a été renvoyée à 2009 à Leuven.

Parallèlement, les « *trends reports* » élaborés par EUA,

Michel Feutrie

l'Association Européenne des Universités commencent à évoquer cette perspective. Le dernier, publié en 2007, constate la grande diversité des pratiques au sein des universités européennes en matière de *Life Long Learning*. La question n'est pas encore une priorité pour les universités européennes. Un sondage auprès des Présidents ou Recteurs d'université indique qu'elle est « *d'une haute priorité* » pour 17 % d'entre eux, « *une priorité parmi d'autres* » pour 49 %, « *pas vraiment une priorité* » pour 30 %, et « *pas une priorité du tout* » pour 3 %. En revanche, il n'y a presque rien dans les « *Progress reports* » que les États membres doivent adresser tous les deux ans à la Commission européenne sur l'état de réalisation des objectifs de Lisbonne en matière d'éducation. Je vous invite à les lire : vous serez édifiés, notamment à la lecture du rapport français. Il y est dit que la formation tout au long de la vie est au cœur des préoccupations des lois récemment adoptées. Concrètement, seules quatre réponses sont apportées concernant l'enseignement supérieur : la mise en place du LMD, le débat université-emploi (la commission Hetzel), la nécessité de revaloriser la formation doctorale comme une première expérience professionnelle et la création de l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement) comme garantie de la qualité...

LES PRATIQUES EFFECTIVES DE FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE AU SEIN DES UNIVERSITÉS EUROPÉENNES

Ménée au niveau européen, l'étude réalisée par EUCEN s'appuie sur les réponses à un questionnaire fournies par 150 universités, 52 études de cas d'expérimentations concrètes et 20 visites de terrain de 1 à 2 jours. Les résultats en ont été analysés lors de deux conférences et discutés au cours de sept séminaires nationaux.

Une priorité pour l'établissement, pour 60 %. Comme l'EUA, nous avons posé une question sur la priorité que représente la formation tout au long de la vie pour la direction de l'université et nous obtenons sensiblement les mêmes résultats : 14 % des responsables de formation continue considèrent qu'elle est une très haute priorité dans leur université, 46 % qu'il s'agit d'une priorité parmi d'autres, 30 % que ce n'est pas encore une priorité, et 9 % que ce n'est pas une priorité du tout. Élément positif, 60 % des personnes interrogées pen-

sent qu'il s'agit d'une priorité (les recteurs et présidents étaient, eux, 66 % à le penser), mais au-delà de cette intention la réalité est très contrastée.

Trois mots clés structurent les réponses obtenues : diversité, flexibilité, séparation-intégration.

La diversité : le terme *Life Long Learning* recouvre des dispositifs très diversifiés. La formation tout au long de la vie concerne tantôt la formation à distance, les universités du 3ème âge, tantôt des Licences ou des Masters spécialisés, ou bien encore des programmes de remise à niveau, ou des stages de courte durée en direction des entreprises, ... L'usage du terme renvoie donc à un éventail très large de pratiques qui ne sont pas forcément en cohérence avec l'objectif recherché.

- **La flexibilité :** l'objectif de la formation tout au long de la vie nécessite une flexibilisation des parcours pour faciliter la participation, par exemple par le passage aux crédits, par la semestrialisation ou l'enseignement ouvert et à distance, par la validation des acquis. D'autre part, elle nécessite une flexibilité dans les services offerts aux « apprenants ». Elle requiert un renforcement de l'accompagnement : programmes de soutien, tutorat et support pédagogique, conseils et « guidance », validation des acquis.

- **La séparation-intégration :** les établissements se répartissent selon quatre types. Certaines universités ont une approche holistique. Tous les services proposés sont alors organisés autour de la perspective de formation tout au long de la vie. C'est un principe organisateur de l'activité de l'université. D'autres ont un modèle davantage tourné vers le marché. Elles cherchent l'argent auprès des entreprises et s'efforcent de répondre à leurs besoins. Une troisième catégorie donne la priorité à une approche sociale, en particulier l'élargissement de l'accès à des publics non traditionnels. Pour les derniers, enfin, la référence à la formation tout au long de la vie est plus un slogan qu'une réalité concrète même de façon limitée.

Devenir des universités de la formation tout au long de la vie. Notre objectif doit être de passer d'une « *university Life Long Learning* » à une « *Life Long Learning university* », de passer d'activités universitaires qui –éven-

tuellement- contribuent à la formation tout au long de la vie, à des universités de la formation tout au long de la vie.

Nous avons pour cela identifié 10 conditions à remplir, que nous proposons de considérer comme nos 10 commandements.

- 1) Placer cette mission sociale et économique au cœur de la stratégie de l'établissement. Faire comprendre aux universités que cet aspect peut contribuer à leur excellence internationale.
- 2) Mettre en place une offre de formation qui ne segmente plus les publics en fonction de leur âge ou de leur expérience.
- 3) Mettre en place des dispositifs flexibles, prenant en compte les contraintes des publics.
- 4) Rendre possible la délivrance des diplômes à tout moment de l'année.
- 5) Valider par des crédits toute forme de participation.
- 6) Utiliser les résultats d'apprentissage (*learning outcomes*) comme la base de présentation des programmes de formations.
- 7) Proposer des services actifs pour favoriser l'accès et la participation.
- 8) Ériger la validation des acquis comme principe structurant.
- 9) Organiser l'université pour qu'elle puisse répondre aux sollicitations de son environnement.
- 10) Mettre en place un programme de formation dynamique pour le personnel administratif comme pour les enseignants

En conclusion, la prochaine étape consiste à mettre en place des plans d'action pour organiser cette formation tout au long de la vie. Il faut définir des étapes pertinentes en fonction des contextes locaux et nationaux. Nous y travaillons dans le cadre d'un projet financé par la Commission Européenne. Cela suppose de faire évoluer les mentalités de nos collègues, de faire entrer les établissements dans une dynamique de changement et de former les personnels à cette nouvelle approche.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES



Manuel Assunção

Vice-recteur de l'Université d'Aveiro

L'université d'Aveiro, au Portugal, comporte un campus, 17 départements, 4 écoles polytechniques (dont deux en villes voisines) et des « unités d'interface » qui s'occupent spécifiquement de formation continue. Ce n'est pas une grande université : elle accueille 13 600 étudiants. L'université a élu la qualité de la recherche comme l'axe principal de son projet institutionnel.

Élargir l'accès : le contexte national. Je voudrais tout d'abord vous présenter l'ensemble des outils disponibles au Portugal. Depuis 2006, il existe un programme pour les plus de 23 ans : pour entrer à l'université, il leur suffit de présenter un portfolio, de passer un examen et un entretien. Le résultat pondéré de ces trois évaluations détermine l'entrée. Un autre programme, des cours de spécialisation technologique, CET, permet aussi d'élargir l'accès : il permet d'attirer des personnes qui n'iraient jamais à l'université autrement.

Des places sont également réservées aux anciens diplômés de l'enseignement supérieur. En addition, des programmes professionnels de formation continue sont conçus pour les enseignants et les infirmiers. D'autres professionnels (comptables, ingénieurs) peuvent se remettre à niveau en suivant des cours « isolés » de premier ou deuxième cycle, qui sont aussi à la disposition de la généralité des citoyens. Et une loi de 2006 permet, en 1^{er} cycle, de valider des acquis d'expérience pour être éventuellement dispensés de certains enseignements.

L'impact du programme « plus de 23 ans » à Aveiro. Chaque université décide du nombre de places qu'elle réserve à ce programme. En 2007, plus de 400 candidats se sont présentés, nous en avons recruté 150, soit 7 % des nouveaux entrants. La plupart des reçus ont suivi des études secondaires mais toutes n'ont pas cet enseignement de base. La majorité a moins de 30 ans, mais un nombre non négligeable est plus âgé.

D'autres programmes de reprise d'études. Dans le cadre d'élargissement d'accès à l'université, « l'éducation post-

secondaire non universitaire (niveau 4 de qualification professionnelle)», a un rôle important : elle permet des parcours de formation universitaire prenant en compte la formation professionnelle obtenue. Le programme repose à 50 % sur des stages, c'est-à-dire sur des formations en entreprise. Il accueille aussi bien des étudiants « standards », qui sortent du secondaire, que des personnes qui ont travaillé pendant un certain temps, et ont un niveau 3 de qualification professionnelle. Ceux-ci peuvent se voir dispensés de certains cours (via la validation d'acquis).

Le programme promeut l'emploi de jeunes sortis très tôt du système scolaire et ça c'est son premier but. Mais, en même temps, il touche un public qui, autrement, n'irait pas à l'université et dont le contexte social est très différent des étudiants « classiques ». Pour chaque cours, le nombre de crédits ECTS accordé à ceux qui veulent entrer en supérieur, en continuation, est explicité. Par ailleurs, une loi récente permet d'attribuer un diplôme (de niveau 4) aux adultes de plus de 25 ans justifiant d'au moins 5 ans d'expérience professionnelle, seulement sur la base de la validation d'acquis.

Le programme CET repose sur un partenariat régional très consolidé entre les écoles polytechniques de l'université, 11 écoles d'enseignement secondaire ou d'autre type, 8 mairies et un grand nombre d'entreprises. Plus de 200 personnes en 2008 ont accédé à l'université via l'ensemble de différents programmes spéciaux, soit au-delà de 10 % des admissions.

Élargir l'accès : problèmes et facteurs critiques. Au Portugal, dans la région d'Aveiro, les jeunes travaillent très tôt pour apporter de l'argent à leur famille ; l'indépendance financière est extrêmement valorisée. Parallèlement, la formation technique est très mal considérée. Le Portugal est donc parmi les plus mal classés pour le nombre de jeunes sortis du système d'enseignement avant la fin du secondaire et pour le nombre de jeunes sortis du secondaire sans qualification.

Or, les statistiques montrent que l'employabilité augmente avec la qualification. Les diplômés ont plus de

Nicolas Delesque

Secrétaire général de l'AFEV

chance de trouver un emploi et restent moins longtemps sans emploi qu'un non diplômé.

Il faut, en particulier, mettre en valeur des qualifications de niveau non universitaire.

Par ailleurs, le système d'éducation et formation présente un écartement significatif entre l'offre et la demande : un certain nombre de programmes n'est pas demandé par le marché ; les compétences requises par certains secteurs économiques ne sont pas délivrées, soit par le système d'enseignement supérieur, soit parce que la formation professionnelle « intermédiaire », pratiquement, n'existe pas. Le potentiel d'offre et la demande des entreprises ne sont pas en corrélation.

L'importance de la troisième mission de l'Université.

Il faut donc que les universités contribuent à mettre en place : des réseaux régionaux de base élargie pour la formation professionnelle, comportant une formation significative en contexte de travail et l'attribution de ECTS pour LLL des mécanismes de validation des formations non formelles et des acquis d'expérience pour continuation des études/attribution d'un diplôme ; un programme de stages et projets en entreprise, « curriculaire » et « post-curriculaire » (la nouvelle loi pour les masters encourage la formation en contexte de travail) ; une offre modulaire de diplômes de formation initiale, de master, de cours de doctorat ; et enfin des interventions de formation « sur mesure » inter et intra entreprises.

En conclusion : l'université d'Aveiro s'assume comme le pivot d'un réseau de formation, explicitant, aussi, de cette façon l'implication « régionale » et la LLL dans sa mission.

On perçoit, depuis quelques années, une dimension plus politique dans les échanges et cette conférence en est un signe. Il y a deux ans, lors du congrès international des villes éducatrices à Lyon, l'Afev avait animé l'un des tout premiers ateliers sur la façon dont les villes pouvaient travailler avec l'université pour en améliorer l'accès.

Élargir l'accès à l'université. Cela suppose un travail important en amont, qui reste à faire... même en France ! L'université a là un rôle à jouer, qui lui permettrait de mieux se situer dans son environnement socio-économique. En France, aujourd'hui, 150 000 jeunes sortent du système scolaire sans qualification adéquate pour une insertion sociale et professionnelle réussie. La moitié d'entre eux n'a aucune qualification (pas même le brevet), l'autre moitié a des classifications non reconnues. Ce chiffre représente 20 % d'une classe d'âge.

Le fonctionnement et les missions de l'Afev. Je fais partie des fondateurs de l'Afev (association de la fondation étudiante pour la ville) et je venais du syndicalisme étudiant. Cette attache n'est pas anodine puisque l'Afev s'est construite sur l'idée que l'université ne pouvait rester repliée sur elle-même. L'association a été fondée en 1993, à l'époque du lancement de la politique de la ville et du plan Université 2000. Le projet de l'Afev était de créer des liens entre les jeunes des quartiers et les étudiants à proximité.

La structure emploie plus d'une centaine de salariés, dans environ 280 villes en France. Ces salariés encadrent des équipes de bénévoles qui interviennent auprès d'enfants et jeunes, orientés par des professionnels de l'Éducation nationale en majorité. Nous intervenons à la demande des pouvoirs publics ; collectivités locales ou services de l'État et organisons les actions. 8 000 bénévoles sont mobilisés sur toute la France, pour suivre 10 000 enfants (2/3 au collège, 1/3 au primaire, et de plus en plus de lycéens). 200 volontaires animent des projets sur le terrain. Et une trentaine de formateurs interviennent à l'université dans le cadre de la validation universitaire.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Élargir l'accès
à l'université

6



Un accompagnement individualisé. Nos actions consistent essentiellement à faire de l'accompagnement : un étudiant suit un élève pendant une année, à raison de 2 heures par semaine. Cet accompagnement est individualisé et varie selon les personnes suivies. L'objectif est que l'élève comprenne ce qu'est l'apprentissage, mais aussi le rôle des diplômés. Le but est de réduire l'écart entre deux mondes qui se côtoient. Les bénévoles interviennent également auprès des familles pour qu'elles comprennent l'importance de leur soutien. Certains accompagnements sont davantage centrés sur l'orientation, et nous menons des projets spécifiques, autour de la justice ou de la santé. Mais ce sont toujours les étudiants bénévoles qui interviennent.

Valoriser l'action étudiante. Les valeurs portées par ces projets consistent à promouvoir la jeunesse comme ressource. Nous voulons valoriser l'action des étudiants et leur permettre de réfléchir sur ce qu'ils font. Cette expérience les marque pour la vie, en positif.

Nous avons toujours entretenu un lien avec l'université. Les trois fondateurs de l'Afev étaient des élus universitaires, impliqués dans la défense de l'université. Le rapport entre les collectivités locales et les universités évolue ces dernières années. Mais les élus des collectivités dans leur majorité ont encore du mal à appréhender le fonctionnement des universités et définir comment travailler ensemble, sur quel sujet. Nous avons voulu mener un travail en direction des élus, pour qu'ils s'emparent de ce terrain, qu'ils créent des contacts.

Un module universitaire de reconnaissance de l'engagement. Nous avons réalisé trois enquêtes auprès des étudiants investis au sein de l'Afev : en 1993, à la fin des années 1990, en 2003. Ces enquêtes montraient clairement que les étudiants s'engageaient à l'Afev à la fois pour aider son prochain, mais aussi dans un but professionnel. Ceux qui s'engageaient voulaient enseigner ou travailler dans le social. L'Afev était un test.

Il nous semblait important de faire reconnaître l'engagement des étudiants dans leur territoire d'implantation. La première université à mettre en place ce module a été celle de Bretagne Sud Lorient. Ce module, qui exis-

te toujours, a été converti en ECTS. La plupart de celles qui ont répondu présent étaient plutôt des universités scientifiques, récentes. Elles avaient fait le constat que les étudiants qui s'engageaient à l'Afev gagnaient en maturité au fil des mois.

Nos bénévoles entrent en contact avec des personnes inconnues, sont responsables de leur intervention, apportent des ressources, ouvrent un jeune sur l'extérieur, donnent l'exemple de la mobilité... Ils mettent en place une écoute, une adaptabilité, un savoir, une curiosité. Ils cherchent à connaître les autres, se déplacent dans des quartiers qu'ils ne connaissent pas, savent transmettre. Ce sont autant de qualités demandées dans le monde du travail en général.

L'université, acteur du développement local. Ce type d'engagement et sa validation par l'université est aussi un moyen pour l'établissement de valoriser ses ressources au service du territoire qui l'entoure. L'université devient un acteur du développement local. Il s'agit d'un échange vertueux. L'Afev participe à la construction personnelle de l'étudiant et lui permet une expérience qui l'aidera dans sa recherche d'insertion professionnelle. Le territoire, lui, peut compter sur l'université pour ce surcroît de formation et de ressources.

Recruter les étudiants de l'Afev ! Le DRH d'un grand groupe de BTP, qui voulait nous aider dans les quartiers, m'a confié qu'il était autant intéressé par nos actions que par nos étudiants. Il existe en effet trois types de postes dans le BTP. Le travail qualifié : les filières sont déjà structurées, notamment grâce aux partenariats avec les écoles ; pour les bas niveaux de qualification, la question de la main-d'œuvre, se gère avec l'ouverture des frontières et les politiques migratoires. Le problème vient de l'entre-deux : les conducteurs de travaux, chef de chantier, etc. Un chef de chantier doit savoir manager son équipe et s'adapter à différents publics, être à l'écoute,.... Les étudiants de l'Afev ont acquis cette compétence qui intéresse ce DRH, et qu'il a du mal à trouver, ou à reconnaître, chez les jeunes sortis du système de formation initiale.

Echange avec la salle



Jacques LEGRAND, Président de l'Inalco : J'ai été directeur de la formation continue à l'Inalco et y ai mis en place la VAE. Vous avez fait le choix – que je ne mets pas en question - de mettre l'accent sur un domaine encore déficitaire à l'échelle de nombreux établissements, le *Life Long Learning*. Il ne faudrait pas que l'effort de remise à niveau occulte les autres domaines, notamment celui de l'accès à l'enseignement supérieur. L'université de Séoul a, par exemple, convoqué plusieurs de ses partenaires pour déterminer comment organiser la sélection dans l'accès à l'enseignement supérieur. Ce choix de porter cette question sur la place publique était intéressant. Il ne faut pas négliger les problèmes généraux d'entrée dans l'enseignement supérieur : ils sont aussi légitimes que le chantier qui a retenu notre attention aujourd'hui.

Jean-Marie FILLOQUE, Président du réseau de formation continue universitaire (CDSUFC) : Les propos de Michel Feutrie et Manuel Assunção correspondent à notre sensibilité. En 1974, des dirigeants de services de formation universitaire les tenaient déjà, même s'ils n'utilisaient pas les mêmes termes. Ils évoquaient l'accueil de publics différents, de reconnaissance des carrières. Entre temps, la situation a évolué, avec, entre autres, la mise en place des parcours LMD et la loi de modernisation sociale qui a amené la VAE. Dans les universités, certains collègues s'en sont emparés. Quel que soit ce que l'on pense du gouvernement, le discours politique en la matière a changé. Le discours du Premier ministre à la Sorbonne devant l'EUA le 14 décembre dernier est, à ce titre, emblématique : les Présidents d'universités doivent travailler sur cette question de la formation tout au long de la vie. Son propos est relayé, en France, par Madame Valérie Pécresse, qui réclame une ouverture de la part des universités. Enfin, la loi LRU les rend plus responsables.

Je finirais en posant une question : que faire ? Dans les universités, des équipes sont prêtes à accompagner le changement, attendent le soutien fort de la CPU et un relais opérationnel. Il faut travailler sur le financement de la formation professionnelle continue car la partie « pédagogie » de ce budget représente en France 8 mil-

liards d'euros, chaque année. La dimension « formation tout au long de la vie » doit entrer dans les critères de classement des établissements : ce serait un élément déclencheur du changement d'état d'esprit des équipes dans les établissements.

Camille GALAP, Président de l'Université du Havre : Le fait même d'avoir inscrit ce sujet au programme de notre colloque annuel est déjà un appel à développer la formation continue au sein des universités françaises. Cette mise en œuvre nécessite une mobilisation dans les établissements. Il faut expliquer aux collègues comment décliner l'offre de formation en compétences, comment mieux répondre aux demandes des entreprises en termes de formation des personnels (sur des temps longs ou courts). Ce dernier point suppose de consulter les entreprises pour savoir quels sont leurs besoins. Nous n'avons pas pris la mesure de la puissance de tir que constitue le fait d'avoir des unités d'enseignement capitalisables tout au long de la vie. Beaucoup d'universités ont encore des difficultés à communiquer sur leurs compétences auprès du monde industriel. Enfin, l'investissement des collègues dans la formation continue doit impérativement être pris en compte à part entière dans leur service classique d'enseignement. Il est encore trop souvent effectué en heures supplémentaires.

Agnès ARABEYRE, responsable de l'enseignement supérieur et de la recherche à la DICT, ex-DATAR : La question de l'accès de tous à l'enseignement supérieur interpelle l'aménagement des territoires. Il y a quelques années, nous avons fait face à la conjonction de plusieurs éléments : la mise en place du plan Université 2000, l'augmentation de la démographie étudiante, et l'arrivée de 80 % d'une classe d'âge au bac, avec les problèmes d'absorption consécutifs. On pensait alors que la démocratisation consistait à être présent partout sur le territoire. Aujourd'hui, la baisse démographique change la donne : comment faire de cette répartition spatiale un atout et non un handicap ? Nous avons le maillage universitaire le plus dense en Europe. La démocratisation consiste-t-elle à avoir accès à une université

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Echange
avec la salle

proche de chez soi ou à suivre l'enseignement que l'on veut ? Les étudiants ne s'inscrivent-ils pas souvent dans l'université la plus proche, dans des disciplines qui ne les intéressent pas. Ne faudrait-il pas travailler davantage sur les besoins locaux en termes d'emploi, mais aussi sur les bourses ou l'accueil des étudiants, pour qu'ils soient plus mobiles ? Comment les présidents d'universités voient-ils cette question ?

En ce qui concerne la formation tout au long de la vie, nous avons la responsabilité de l'action interministérielle sur l'anticipation et l'accompagnement des mutations économiques. Quand une entreprise ferme, il nous faut accompagner le reclassement des personnels. Or la plupart de mes collègues ne travaillent ni avec les universités ni avec l'Éducation nationale, mais avec des acteurs privés. Il y a un marché, pour les universités : l'argent est là, sur ce type d'actions, et les universités sont tout à fait légitimées à intervenir sur ce créneau. Pour nous, la politique d'excellence ne va pas sans une politique de la cohésion, de la solidarité, qui s'occupe de la reconversion, de l'emploi et de la formation continue. Les deux sont liées. C'est d'ailleurs le sens de Lisbonne. Nous gérons des fonds structurels. Nous souhaitons une meilleure articulation entre le FEDER et le FSE, avec un même objectif de compétitivité. Ce serait d'autant plus logique qu'ils appartiennent à une même enceinte européenne. Or ce n'est pas le cas.

Pour terminer, je reviendrai aux universités de type holistique, évoquées par Michel Feutrie, qui font de la formation continue la colonne vertébrale de leur organisation... J'imagine que vous n'en avez pas trouvé en France !

Camille GALAP : Sur le premier point, chaque établissement essaie de faire au mieux pour répondre à ces questions, selon les moyens dont il dispose, et en lien avec les collectivités territoriales. Les universités sont en pleine évolution et nous avons vraiment pris conscience de notre rôle de levier socio-économique d'un territoire. Michel Feutrie va vous répondre sur le second point, les mutations économiques.

Michel FEUTRIE : Ma position est très claire. Nous sommes face à une obligation : si nous n'allons pas dans cette direction, certaines universités vont souffrir dans les prochaines années. Il nous faut avant tout sortir de l'opposition entre formation initiale et continue. Cela n'a plus de sens. Parlons de parcours de formation, qui accompagnent la vie personnelle et professionnelle. Ces parcours comprennent un moment privilégié, celui de la formation initiale, qui sert à acquérir des bases, des structures, mais inclut aussi des moments qui permettent de revoir ses acquis antérieurs en articulation avec les acquis professionnels.

50 % d'une classe d'âge accèdera bientôt à l'enseignement supérieur sous toutes ses formes. Et ils sont bien plus nombreux si l'on ajoute ceux qui sont susceptibles d'accéder à l'enseignement supérieur ultérieurement ! L'enseignement supérieur doit apporter des réponses à des besoins qui iront croissant.

Ces enjeux ne sont pas perçus. Il n'y a pas de pensée globale, qui proposerait un projet pour l'université, en articulation avec une région, un environnement, avec - éventuellement - une dimension internationale.

Le financement de la formation continue, lui, est éclaté, donc illisible. Un excellent rapport a été élaboré par l'Inspection des finances, proposant un modèle économique de la formation tout au long de la vie dans l'université. Mais il ne sortira pas. Il est bloqué. Il est des modèles économiques qui ne peuvent émerger. Les universités doivent imposer d'autres modèles de gestion ! C'est une obligation qui nous est faite. Nous avons été associés, pour la première fois, aux négociations des Contrats de projet au niveau régional : cela a été un arbitrage permanent entre défensif et offensif.

Manuel ASSUNÇÃO : Je trouve que vous êtes très figés sur le plan national. Au Portugal, nous sommes évidemment solidaires de la conférence des recteurs portugais mais nous n'attendons pas d'eux qu'ils élargissent l'accès à la formation continue. Il faut avoir une politique de vases communicants, ce dont les universités prennent conscience. Je parlais des collaborations avec la région : mon université, par exemple, a lancé un défi à la région



pour lancer un plan de développement régional servant d'appui à une candidature pour des fonds structurels. La région doit être pensée comme un tout.

L'emploi est également une question décisive. D'où l'importance d'une politique des stages. Grâce à la loi sur le second cycle au Portugal, les étudiants peuvent suivre des stages en entreprise. C'est une bonne chose. L'université doit s'intéresser à l'employabilité et au devenir des étudiants en deuxième cycle. Les stages permettent aux entreprises de connaître les différentes qualifications que peut apporter l'université. Tout part du local, selon moi : les actions locales influenceront peut-être les politiques nationales. Mais nous n'attendons pas les fonds alloués par le ministère pour promouvoir la formation continue. Trouvons-les !

Alain BRILLARD, Université de Mulhouse : Élargir l'accès à l'université ne concerne pas uniquement la formation continue. Cela implique des financeurs. La part de formation continue dans les licences professionnelles ne dépasse pas les 15 % ! Nous avons beau raisonner en compétences, communiquer, nous ne sommes pas perçus comme pourvoyeurs d'une formation vraiment diplômante. Il faut multiplier les rencontres entre les acteurs, université, financeurs et entreprises.

Camille GALAP : L'intervention de Michel Feutrie concernant la globalisation de l'offre constitue la vraie réponse. Les universités veulent proposer la formation continue dans le cadre de la formation diplômante et sont moins réactives sur les formations qualifiantes. Or les entreprises demandent souvent des formations de courte durée, flexibles (par exemple, des formations sur des logiciels Excel ou Word) et envoient leurs employés suivre des formations très loin, quand les universités sont, elles, toutes proches. C'est un gâchis ! Il faut intégrer la formation continue dans la politique de l'établissement pour exploiter tous les modules qui pourraient être intéressants. Dans les IUT, certaines infrastructures pourraient ainsi être exploitées.

Cela permettra également de développer d'autres contrats dans le cadre de la recherche et de l'innova-

tion ; les entreprises connaîtront mieux les universités et leurs domaines de compétences. Il faut engager ce cercle vertueux. La semaine dernière, j'ai été sollicité pour présider un groupe de travail sur les mutations économiques pour le Conseil économique et social. Qu'ils aient fait appel à moi signifie qu'ils ont dépassé certaines craintes vis-à-vis du milieu universitaire !

Michel FEUTRIE : Je ne pense pas que les universités aient la capacité de répondre à tout. Nous n'avons pas à singer à ce que font les officines publiques ou privées, mais à développer nos compétences, en lien avec les besoins d'un secteur. Nous ne sommes pas encore prêts aujourd'hui à mettre en place la rupture que j'évoquais tout à l'heure... mais le monde économique ne l'est pas davantage. On avance sur certains domaines, avec certains acteurs, mais pas de façon globale.

Intervention de la salle : L'élargissement de l'accès passe aussi par notre faculté à adopter notre réponse pédagogique au public. Il faut que le public puisse venir jusqu'à nous, qu'il en ait le temps et les moyens, ce qui suppose par exemple d'offrir des emplois du temps adaptés. Ce sont des choses simples, qui heurtent encore certains de nos collègues universitaires.

Agnès ARABEYRE : L'université ne peut répondre à tout, je vous rejoins sur ce point. Certains acteurs sont mieux placés qu'elle. Mais il arrive que l'université ait des compétences qu'elle ne songe pas à utiliser !

J'ai une question naïve. Les universités ont désormais 3 missions : la formation, la recherche et la valorisation. Cette dernière comporte le transfert vers les entreprises, la formation professionnelle et les stages... mais est elle-même valorisée dans les cursus des enseignants ? Si ce n'est pas le cas, il leur sera difficile de s'investir dans ce champ.

Camille GALAP : Cela fait partie du chantier lancé par le ministre, sur les carrières. Nous avons également une nouvelle mission d'orientation et d'insertion professionnelle. On demande beaucoup aux universitaires.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Echange
avec la salle

Cela aura forcément des conséquences en termes d'investissement. Le chantier sur les carrières devrait être très utile.

Je voudrais avoir l'avis des experts en formation tout au long de la vie sur la traduction des diplômes dans le cadre du RNCP. La cohérence avec le cadre européen est-elle possible simplement ?

Michel FEUTRIE : La loi de 2002 contient une avancée majeure pour notre société, la validation des acquis de l'expérience. Toute certification peut être obtenue par la formation et/ou par l'expérience. C'est une révolution. Le parcours de formation devient secondaire. L'essentiel est la démarche de validation, par laquelle on évalue les apprentissages, qu'ils aient été formels ou non. Cette rupture est fondamentale. D'où l'importance de l'identification de ce qui est attendu par chaque diplôme. Ces données doivent être rendues publiques (à l'attention des personnes qui veulent s'inscrire comme à celle des employeurs), ce qui est la mission de ce Répertoire. Chaque certification, que ce soit un CAP de maçon ou un Master de management des entreprises, fait l'objet d'une présentation sur la base d'une fiche identique pour toutes.

J'ai été rapporteur de la CNCP de 2002 à 2006. Et je savais que c'était dans l'enseignement supérieur qu'il y aurait le plus de problèmes. Il y a environ 10 000 certifications relevant de l'enseignement supérieur, dont 7 000 anciens DESS (disons plutôt 7 000 intitulés différents).

Certains présidents d'université ont commencé à se mobiliser quand ils ont vu apparaître dans le Répertoire les diplômes de leurs concurrents directs, les écoles. Ils se sont alors inquiétés de ne pas figurer dans la liste. Le Répertoire est ainsi progressivement devenu une référence à la fois pour les informateurs et pour une partie du grand public.

Dans le même temps, l'Europe a proposé le supplément au diplôme. 80 % des rubriques à renseigner sont iden-

tiques à celles des fiches RNCP. Les universités peuvent faire d'une pierre deux coups. Étant obligées de délivrer des suppléments au diplôme - ce qu'elles ne font pas encore souvent - elles pourraient en profiter pour remplir la fiche RNCP... Cela se met en place doucement.

Enfin, dans la rhétorique européenne, la question des résultats d'apprentissage devient centrale. Ce n'est pas un travail facile mais les universités y parviennent : je donnerai pour exemple un Master recherche en maths, parfaitement décrit en termes de compétences, alors qu'il est par essence éloigné d'un métier type. Il n'est pas nécessaire d'être lié à une demande professionnelle pour décrire ses compétences.

Le RNCP s'inscrit dans un Cadre National de Certification, qui existe depuis 1967. La nomenclature va du niveau 5 au niveau 1. L'Europe a mis en place un Cadre Européen des Certifications en 8 niveaux : il ne s'impose pas au niveau national mais constitue un outil de traduction entre les cadres nationaux.

La France, la CNCP, essaie de rapprocher le cadre français du cadre européen, en regardant les impasses ou les difficultés qui se posent.

Camille GALAP : L'engagement étudiant est reconnu dans beaucoup de pays d'Europe. Serait-il possible de mettre en place une certification européenne de l'engagement étudiant ? Quels en seraient les circuits ?

Michel FEUTRIE : Je suis personnellement opposé aux certifications européennes car je pense qu'elles n'ont pas de sens. Je préfère des certifications qui puissent être lisibles partout.

On voit apparaître des cadres sectoriels européens de certification. Airbus, par exemple, construit un Cadre européen des certifications impliquant l'entreprise Airbus et tous ses sous-traitants. Ce cadre indique quels sont les diplômes reconnus, en fonction des personnes employées dans ses entreprises et par les sous-traitants. Ce type d'approche se développe de plus en plus.

7



JEUDI 3 AVRIL 2008

ATELIER

Les enseignants en Europe

- Président

Simone BONNAFOUS,
Présidente de l'université Paris 12-
Val de Marne

- Rapporteur

Nadine LAVIGNOTTE,
Présidente de l'université Blaise
Pascal, Clermont-Ferrand 2

- Intervenants

Lars SCHMELTER,
Professeur de didactique à
l'université de Wuppertal
(Allemagne)

Ad de GRAAF,
Directeur du HBO-Raad (la CPU des
universités de sciences appliquées,
Pays-Bas)

Patrick BARANGER,
Président de la CDIUFM et directeur
de l'IUFM de Lorraine

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Les enseignants en Europe

Simone Bonnafous

Présidente de l'université
Paris 12-Val de Marne



Je voudrais faire le point sur la formation des maîtres en France et les propositions d'évolution possibles dans un contexte national spécifique, marqué récemment par l'intégration des IUFM dans les universités.

Un sujet sensible. Le sujet est éminemment sensible puisqu'il touche la formation et la carrière des futurs fonctionnaires. Le gouvernement a demandé à une commission présidée par Marcel Pochard, conseiller d'État, d'auditionner des syndicats, des organismes, des experts (seule la CPU n'a pas été consultée), sur la formation des maîtres. Faire appel à une commission ad hoc souligne qu'il s'agit d'un sujet d'actualité politique, et pas seulement universitaire.

Une formation professionnelle très courte. Le système français de formation est « consécutif », plutôt qu'« en alternance » : trois ans de formation disciplinaire non spécifique, avec éventuellement des modules de pré-professionnalisation. À bac+3 ou +4, ces étudiants entrent dans des instituts à vocation professionnelle spécifique, les IUFM. La formation réellement professionnalisante commence après la réussite aux concours de professeurs des écoles et ne dure donc qu'un ou, au mieux, deux ans.

Ouvrir le métier aux Européens et à des profils plus variés. C'est de toute façon une formation courte pour un métier extrêmement difficile. Le recrutement se fait après concours, ce qui est particulier à la France, et au milieu de la formation délivrée par l'IUFM. Cela a des avantages comme la garantie de l'emploi, la liberté du fonctionnaire et l'équité dans le mode de recrutement mais cela pose un certain nombre de problèmes, par rapport à la mobilité européenne par exemple. La France propose un certain nombre de solutions pour intégrer des enseignants européens mais que les institutions européennes ne jugent pas très solides : comment refaire passer un concours à quelqu'un qui a déjà exercé le métier dans son pays ? Comment prendre en compte

les compétences ? Le deuxième problème, propre au recrutement des fonctionnaires, est que le concours a lieu en amont, quand on est jeune. L'ouverture du système de recrutement permettrait d'alimenter le corps des enseignants avec des personnes d'âges, de catégories sociales et d'expériences différents, qui apporteraient beaucoup, sans qu'on ait nécessairement besoin de leur faire repasser les concours.

Enfin, la gestion de la carrière des enseignants est trop administrative, insuffisamment basée sur les compétences et les spécificités.

Les deux avis de la CPU. La CPU a formulé deux avis, l'un sur le cursus antérieur à l'entrée dans les IUFM et l'autre sur la possibilité pour les étudiants sortants des IUFM de valider un master. Cela permet d'intégrer la formation des maîtres dans le LMD, de professionnaliser davantage la préparation au métier d'enseignant en licence et d'ouvrir le master aux futurs maîtres : la CPU est favorable à l'évolution du système, au passage du « consécutif » à « l'alternance », où l'enseignant en formation se frotte au savoir théorique et aux conditions de l'exercice professionnel dès le début de ses études. Nous avons également travaillé avec l'Académie des sciences sur la formation des enseignants dans le domaine des sciences : le prisme des sciences sur lequel ils doivent être formés doit être plus large que la seule discipline qu'ils vont enseigner. Une véritable « culture scientifique » doit être créée.

Notre enseignement doit s'ouvrir aux autres systèmes de formation en Europe. Il doit aussi redevenir l'ascenseur social qu'il a longtemps été. En tant que présidente d'université dans une académie particulièrement difficile, je suis frappée de constater que ces académies « difficiles » ne forment pas suffisamment d'enseignants en leur sein : nous « importons » des enseignants (souvent de province) qui, ensuite, aspirent à repartir le plus vite possible. Il faudrait un système d'allocations, de bourse pour favoriser ces formations.

La formation continue, enfin, est problématique. Les médecins ont désormais une obligation de formation



Lars Schmelter

Professeur de didactique à l'université
de Wuppertal (Allemagne)

continue, il devrait en être de même pour les maîtres. Actuellement, cette formation n'est pas satisfaisante : elle est limitée et ses contenus visent trop peu l'actualisation des savoirs (il s'agit plutôt de « faire passer » la dernière réforme). Nous proposons que la formation continue soit à la fois scientifique, professionnelle et obligatoire. Les enseignants doivent bénéficier de vrais plans de formation, avec des périodes de six mois sabbatiques.

François Mauriac disait : « *J'aime tant l'Allemagne que je suis heureux qu'il y en ait deux* ». Les Allemands, eux, aiment tant leur pays qu'ils se réjouissent qu'il y ait 16 Länder ! La seule Rhénanie du nord – Westphalie compte 5 modèles de formation différents. Chacun des 16 Länder gère les problèmes différemment, dans un cadre fixé par les ministres de l'enseignement. Mais le processus de « Sorbonne-Bologne » pousse à réformer le système, tout comme les évaluations internationales (PISA), qui ont révélé que les élèves allemands étaient moins bons que l'on pensait. L'Allemagne est championne du monde en reproduction sociale et n'arrive pas à faire avancer ceux qui sont défavorisés.

La disparition annoncée du *Staat exam*. La formation traditionnelle consistait en des études universitaires conclues par un premier *Staat exam*, qui est en soi une barrière à la mobilité internationale (notamment pour les Européens qui veulent enseigner dans les écoles allemandes), suivi d'un second *Staat exam*, théorique et pratique. Ces deux barrières sont en train de disparaître. Dans le nord de la Rhénanie, le master est reconnu comme un premier *Staat exam* : on n'abandonne pas le diplôme d'État mais on reconnaît la formation universitaire. L'administration chargée des examens de fin d'études va disparaître et sera entièrement confiée aux universités.

Quelle formation ? La formation commence directement avec un *bachelor*, une licence d'éducation, visant à former des enseignants. C'est en contradiction avec le processus de Sorbonne-Bologne puisqu'une licence doit mener à une polyvalence. Autre particularité, un enseignant allemand enseigne au minimum deux matières. Ces études universitaires traditionnelles concernent donc deux matières, et sont complétées par des cours de pédagogie et de didactique. À Wuppertal, il existe un *bachelor of arts* polyvalent, qui permet d'intégrer aussi bien un *master of education* qu'un *master of arts*, qui mène à la recherche. Des spécialisations sont possibles, si l'on souhaite intégrer le primaire et en partie le se-

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Les enseignants en Europe

Lars Schmelter

conadaire. La polyvalence du *bachelor of arts* est un peu mensongère : il y a une spécialisation didactique de la matière choisie et des options, avec des stages pratiques obligatoires pour intégrer le *master of education*. Certains modules dirigent vers la profession d'enseignant. Le *master of education* permet d'enseigner en primaire et au collège. Ce master ne dure qu'une année mais une commission d'experts, installée par le Land, a conseillé d'allonger cette formation pour le primaire et le secondaire (à l'image de ce qui se fait pour le lycée et la formation professionnelle). Il comporte une formation dans les deux matières, une spécialisation, un approfondissement de la langue étrangère, des modules de formation individuelle, éducation et diagnostic pédagogique pour soutenir l'apprentissage des élèves. La seconde phase de la formation, théorique et pratique, qui dure deux ans encore dans la plupart des Länder, se raccourcit.

L'étudiant candidat est rémunéré, relève d'un établissement et est suivi par un tuteur sur place, expérimenté, en étroit contact avec les *Studienseminare*, les IUFM anciens, qui seront de plus en plus intégrés aux universités. Ces *Studienseminare* forment les didacticiens, créent un lien direct entre la recherche dans l'enseignement et l'application à l'école.

Comment les enseignants sont-ils recrutés ? En fonction de la note du premier *Staat exam*, pour le stage pratique préparant au second examen. En général, tous les diplômés sont acceptés. Après le deuxième *Staat exam*, le stage pratique de deux ans ne garantit pas l'intégration : il faut trouver un poste !

Un recrutement centralisé, qui repose sur les notes des deux *Staat exams* et les besoins de la région dans les matières enseignées, se met en place, mais ne concerne que 20% des postes, en Rhénanie du Nord : la grande majorité des enseignants sont recrutés par les établissements eux-mêmes, et les notes n'y interviennent qu'en partie. L'égalité nationale est impossible dans ce recrutement décentralisé.

Les études des chercheurs en pédagogie montrent que le système est assez performant et profite au climat de

l'établissement. La formation des enseignants n'est pas un simple transfert du savoir scientifique vers le savoir-faire en contexte. La logique d'action professionnelle est la conjugaison des deux savoirs par l'enseignant. On privilégie de plus en plus une formation individuelle, professionnalisante. Le projet de recherche, la thèse et le colloque sont au centre de la formation du master : ils doivent concerner, d'une façon ou d'une autre, le futur champ professionnel. Cela peut être une recherche littéraire et comment enseigner ses résultats, ou un travail avec un didacticien sur le matériel nécessaire à l'enseignement du français. Les étudiants voient l'intérêt de la recherche pour leur enseignement et les chercheurs en didactique celui des applications pratiques de leurs travaux de recherche. Il y a un flux entre les deux domaines.

Simone BONNAFOUS : On peut donc faire sept ans d'études, sans avoir de poste à la clé ? Que font les jeunes qui ne trouvent pas de poste ?

Lars SCHMELTER : Ils trouvent un emploi ailleurs : dans les assurances, l'informatique, le tertiaire et la formation continue.



Ad de Graaf

Directeur du HBO-Raad (Pays-Bas)

Aux Pays-Bas, la structure de l'enseignement et de la formation des enseignants est complètement différente. Notre système d'enseignement supérieur ressemble à celui de l'Allemagne, avec deux types d'universités : les *research universities* qui forment au PhD et les *universities of applied sciences*. Il faut avoir suivi 6 ans de lycée pour les premières, et 5 ans pour les secondes. Selon le type d'université, le *bachelor* dure donc 3 ou 4 ans.

Les deux tiers des étudiants vont dans les universités de sciences appliquées, et seulement un tiers dans les *research universities*. En Allemagne, c'est l'inverse.

La formation des enseignants. Après le lycée, les futurs enseignants commencent leur formation. L'enseignement au primaire et au secondaire correspond à un *bachelor degree*, mais pour le secondaire, il y a deux types de formation : enseignant de premier degré (*bachelor*) et second degré (*master*). Il y a trois types de masters :
- le master de premier degré
- deux autres, destinés à des enseignants qui ont déjà exercé : le *master of special education needs*, qui correspond à l'éducation spécialisée et le « master d'innovation et d'enseignement », depuis 2008, destiné aux enseignants qui organiseront le renouvellement de l'enseignement. Nous souhaitons en effet que ce travail d'organisation et de prospective soit, plus qu'il ne l'est aujourd'hui, assuré par des enseignants.

Il y a trois problèmes principaux aux Pays-Bas : la pénurie d'enseignants, la qualité des enseignements et la formation des enseignants. L'âge moyen de ces derniers est élevé et se pose le problème du renouvellement. Les deux tiers des professeurs de seconde partiront à la retraite entre 2008 et 2018. Le métier est-il encore suffisamment attractif pour les jeunes ? Les salaires sont plus bas que dans le privé et il n'y a pas les mêmes perspectives de carrière... Le métier est aussi devenu plus compliqué : l'enseignant est à la fois le maître, l'assistant social et le gendarme. Alors même que les enseignants se sentent sous-estimés.

La nécessité de réformer la pédagogie. La culture de la jeunesse, enfin, a beaucoup changé : Internet permet des satisfactions immédiates quand l'école exige médiatisation et temporisation... Il y a une discussion sur l'équilibre entre la connaissance de la matière et les compétences : les compétences et la pédagogie sont-elles trop privilégiées ? L'enseignement n'est pas suffisamment différencié : pas de programme pour les élèves très doués, ni pour ceux qui auraient besoin d'un enseignement pratique.

Par ailleurs, la Hollande ne parvient pas à augmenter le niveau d'enseignement de sa population. Nous aurons bien du mal à tenir les objectifs de Lisbonne (la moitié de la population au niveau de l'enseignement supérieur en 2020).

Nous sommes donc à la recherche d'une pédagogie nouvelle. L'enseignement à sens unique ne fonctionne plus : l'élève veut être plus indépendant. Certains estiment que les jeunes doivent découvrir par eux-mêmes et n'ont plus besoin de structure. D'autres, au contraire, que l'enseignant conserve toujours sa propre mission pédagogique. Nous sommes donc à la recherche de l'équilibre entre la structure organisée par le maître et la découverte individuelle.

La qualité de la formation est aussi en discussion. Au niveau *bachelor*, la formation est trop généraliste : on ne peut pas faire un choix des matières et donc pas approfondir. Il y a parfois une dictature de la technocratie.

En Hollande, ceux qui se destinent au métier d'enseignant ne sont pas les meilleurs élèves et manquent parfois de connaissances en néerlandais et mathématiques (des matières primordiales au primaire). La formation continue doit par conséquent impérativement être renforcée. Le master de l'innovation en est, du reste, l'une des possibilités.

Par ailleurs, la distance entre la formation d'enseignant et la recherche reste trop grande : l'enseignant n'est pas suffisamment préparé à réfléchir sur ses actions.

Le débat politique. Il y a un débat public et politique sur la formation à l'enseignement. Les conditions de travail

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Les enseignants en Europe

Ad de Graaf

des professeurs font l'objet de négociations entre les associations patronales et les syndicats : le gouvernement n'a pas son mot à dire. L'enseignant n'a pas le statut de fonctionnaire mais est employé par le conseil d'administration de son école. S'il ne peut théoriquement participer à la négociation, le levier financier du pouvoir politique reste imparable.

Les perspectives de réforme. Le gouvernement estime qu'il faut redéfinir la position de l'enseignant, qui a trop perdu de son autonomie (ce qui nuit à son image). Il veut investir dans la formation continue des enseignants et le salaire.

Le nombre de fonctions spécialisées va être augmenté de façon à créer plus de perspectives de carrière. Seul 1% des enseignants de l'école primaire ont un salaire de plus de 3 100 euros. Il faut qu'en 2012, ce ratio ait substantiellement augmenté, tout comme l'accès à la formation continue. Ce faisant, on espère rendre la profession plus attractive.

Enfin, il nous faut améliorer le niveau de formation en sélectionnant à l'entrée de l'école normale. Depuis deux ans, une vraie sélection a été introduite en première an-

née, avec des tests en calcul et en néerlandais : au troisième échec, on quitte l'école.

En septembre 2007, 40 % des étudiants de première année venaient d'un groupe de minorité sociale et aucun étudiant n'a réussi et l'examen de néerlandais et celui de calcul. C'est extrêmement grave pour l'ouverture sociale. D'où la mise en place de classes d'été, de soutien, pour améliorer le niveau. Les aptitudes pédagogiques sont une chose, la connaissance des matières spécifiques une autre, et la formation académique générale, une troisième. Le triangle n'est pas équilibré : trop d'attention est portée, dans le cursus, aux aptitudes pédagogiques. Les professeurs doivent être qualifiés à un niveau plus élevé. Nous voulons augmenter la flexibilité des cours pour les étudiants de 25 ans et plus qui veulent devenir enseignants, la qualification spécialisée pour les étudiants les plus doués (avec une spécialisation en troisième et quatrième année) et intensifier la collaboration avec les écoles. Cela permettrait d'élever la qualité du stage pendant la formation, de favoriser la formation continue, de réduire la distance entre l'enseignement et les recherches appliquées et de faciliter les échanges des enseignants entre eux.



Patrick Baranger

Président de la CDIUFM

et directeur de l'IUFM de Lorraine

Je voudrais revenir sur l'histoire de la formation des maîtres et de l'enseignement français pour comprendre ce qui aujourd'hui fait problème dans l'école française et la formation des maîtres. Jusqu'aux années 60, nous avons deux écoles en France :

- **l'enseignement primaire**, qui commençait en maternelle, se poursuivait par l'école élémentaire, le cours complémentaire, l'école nationale d'apprentissage, l'école primaire supérieure, l'école normale qui formait les instituteurs, et les deux écoles normales supérieures de St-Cloud et de Fontenay. Dans cet enseignement primaire, n'était obligatoire que l'école élémentaire (de 6 à 14 ans). Mais on pouvait commencer à 4 ans et finir à 25, avec l'ENS de St Cloud ou de Fontenay.

- **l'enseignement secondaire**, qui commençait par les petites classes de lycée (de la 11^{ème} à la 7^{ème}) et se poursuivait par les premiers cycles des lycées (de la 6^{ème} à la 3^{ème}), puis par le lycée (de la 2^{nde} à la terminale). Dans les années 1930, on pouvait encore apprendre à lire, en onzième, avec un agrégé de l'enseignement supérieur tout en apprenant les premiers éléments de latin. Ce cursus se poursuivait à l'université, qui avait - elle aussi - son système de formation des enseignants avec deux écoles normales supérieures, la rue d'Ulm et Sèvres. On pouvait, de la même façon, commencer à 6 ans et terminer à 25.

Deux mondes parallèles. Ces deux cursus parallèles ne communiquaient pas, notamment à cause du latin que l'on enseigne obligatoirement dans l'une, et jamais dans l'autre, et ceci jusqu'aux années 40. L'enseignement primaire était gratuit, quand l'enseignement secondaire était payant, même quand il était public, et ce jusqu'en 1932. Le premier concerne une grande majorité de la population, l'autre une élite sociale. Dès 1920, ce système est contesté et nous allons petit à petit passer au modèle que nous connaissons aujourd'hui.

Les rémanences. Certaines traces subsistent, cependant et sont intéressantes à analyser. Il y avait deux systèmes de formation des enseignants :

- pour l'enseignement primaire, on passe le concours des écoles normales, on y reste d'abord 4 ans, puis 2, avant de devenir instituteurs. La formation est centrée sur l'enfant et son instruction.

- pour l'enseignement secondaire, la formation se fait à l'université où l'on produit des agrégés et des certifiés, après avoir produit des professeurs d'université. L'agrégation est mise en place dans les années 1750, et reprise en 1802 après avoir été interrompue pendant la Révolution française. Les CAPES et CAPET sont instaurés en 1950, avec un système bien français : les agrégés travaillent un peu plus que les professeurs d'université et sont payés un peu moins ; les certifiés travaillent un peu plus que les agrégés, et sont payés un peu moins. La formation est centrée sur le savoir et sur l'enseignant.

L'unification du système. Progressivement, le système éducatif français va s'unifier, et passer de ces deux écoles parallèles à une succession « primaire, secondaire et supérieur ». Cette unification se fait par la création de l'école moyenne, le collège, avec la réforme Berthoin en 1959, initiée par le recteur Capelle (assisté par le recteur René Haby), qui crée le collège unique en France.

Se succèdent désormais la maternelle, l'école élémentaire, le collège, le lycée et l'université. Mais les finalités du collège sont extrêmement mal définies : on accueille tous les enfants d'une classe d'âge (ce qui caractérisait l'enseignement primaire, autrefois), mais avec des types de programmes, des modes d'enseignement et des types de formation des maîtres qui sont ceux de l'enseignement secondaire (abstraits et formalisés, coupés de la vie quotidienne). Pendant quelques années, la France a connu un conflit extrêmement fort, qui a abouti à l'explosion de la plus importante fédération d'enseignants française, pour savoir qui enseignerait au collège :

- les PEGC (professeur d'enseignement général des collèges), des anciens instituteurs qui, par une année de formation supplémentaire, devenaient professeurs de collège,
- les certifiés, formés à l'université dans l'esprit des premiers cycles de lycées.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Les enseignants en Europe

Patrick Baranger

Le recrutement des PEGC s'est interrompu dans les années 1980 (les derniers partent actuellement à la retraite).

Le collège est donc devenu le lieu où l'on accueille tous les élèves, mais avec des enseignants, des programmes et des méthodes qui correspondent à un système d'enseignement conçu pour sélectionner les meilleurs élèves. D'où la distorsion actuelle.

La création des IUFM en 1989. L'unification du système de la formation des maîtres a clôturé ce dispositif, en 1989, avec la création des IUFM qui fédèrent les anciennes écoles normales, les préparations de concours universitaires et la formation professionnelle qui existait avant pour le secondaire. Cette unification part d'une idée politique : tous les enseignants ont la même « dignité », de la maternelle à la classe terminale. Ils doivent donc avoir la même grille salariale, le même niveau de recrutement et le même type de formation. On fait reposer les IUFM sur une idée qui n'a jamais fonctionné, celle d'une formation commune à tous les enseignants.

Les limites du système. Nous sommes dans un modèle consécutif qui a ses limites : la distinction conceptuelle entre l'académique/scientifique/disciplinaire et le professionnel, mais aussi l'opposition stérile entre l'académique et le professionnel, qui va jusqu'à des querelles de territoires (que l'on vit avec l'intégration des IUFM dans les universités françaises). Surtout, la formation est trop courte pour tirer partie de l'alternance : elle est à la fois théorique (formation scientifique, didactique et épistémologique) et pratique (alternance entre centres de formation et terrain, entre pratique et réflexion sur cette dernière, pour savoir pourquoi mettre en œuvre tel geste professionnel). Mais, en 8 mois, il n'y a pas le temps de revenir sur ses expériences et bien les utiliser. La part respective de l'académique et du pratique (professionnel) varie selon le niveau d'enseignement. Le lycée, le collège, l'école élémentaire et l'école maternelle ne demandent pas la même formation. Les métiers ont la même dignité, mais le principe politique idéologique

se heurte à des nécessités pragmatiques et fonctionnelles importantes : ce ne sont pas les mêmes métiers ! Il doit y avoir des formations différentes... donc des masters différents.

4 niveaux d'enseignement.

- Pour le supérieur et le lycée, la prédominance de l'académique et du disciplinaire sur la pratique professionnelle va de soi. Les concours d'agrégation peuvent s'appuyer sur des masters disciplinaires de recherche et faire en sorte que la formation pratique professionnelle soit plus restreinte.
- Le collège nécessite, en revanche, la parité entre l'académique disciplinaire et le pratique professionnel, avec les CAPES et les CAPET. Dans le fonctionnement actuel, nous avons déjà une année très académique de préparation au concours, et une année de formation professionnelle. Mais cette formation est successive et nous souhaitons qu'elle devienne simultanée. Nous avons à inventer des masters disciplinaires de spécialité enseignante.
- En maternelle et élémentaire prédominent la pratique professionnelle et de la pluridisciplinarité. Cela conduit au concours de recrutement de professeurs des écoles et nécessite des *masters of education* « éducation et formation », avec des spécialités (pour la maternelle notamment).

Les incidences sur les concours. Premier constat : l'incohérence d'un concours au milieu du cycle et la non-fonctionnalité actuelle de la formation. J'ai toujours entendu dire que la première année d'IUFM est une année de bachotage, et la seconde de surmenage avec, au final, une formation de piètre qualité. D'où l'idée de déplacer le concours.

Trois scénarii possibles ont été analysés par la CDIUFM : un concours à bac + 3 d'entrée en formation ; un concours à bac + 5 de sortie (en fin de master) ; un dispositif avec paliers successifs de sélection (à bac+3, passage M1/M2, et recrutement définitif à bac +5).

La place du concours influence nettement la nature des

épreuves : s'il est à bac +3, les épreuves seront essentiellement académiques ; s'il est à bac +5, il sera plus professionnalisé.

Habilitation/recrutement. On va de plus en plus distinguer habilitation et recrutement : à l'université d'habiliter professionnellement, à l'employeur de recruter. Aujourd'hui, les méthodes de recrutement actuelles comportent une large part d'habilitation : le Capes a été modifié en 1957, sept ans après sa création, parce que l'employeur ne faisait plus confiance à l'université et a introduit des épreuves académiques dans son mode de recrutement. Nous allons devoir faire confiance aux universités pour habilitier : le recrutement ne sera qu'un classement, au regard du nombre de postes recrutés.

L'intégration de l'IUFM à l'université. Nourrir la formation par la recherche, c'est permettre l'appropriation par les personnes en formation des résultats de recherche (sur les champs disciplinaires enseignés et sur le champ de l'éducation et l'école). C'est évidemment le grand intérêt de l'intégration de l'IUFM à l'université. Cela permet le développement de compétences liées à une posture réflexive, grâce à la formation à et par la recherche dans le cadre des masters.

En France, nous avons besoin de passer d'un métier à une profession, avec des professionnels capables de produire un discours de type scientifique et déontologique sur leur métier. Il faut passer d'un métier d'exécution des programmes à un métier de conception.

Il y a quatre types de formation continue : la formation continue d'adaptation aux situations et au poste de travail (intéressante pour l'accompagnement en début de carrière dont parle la Commission européenne) ; celle permettant le pilotage et le changement (introduction de nouvelles réformes, nouveaux programmes...). Ces deux types de formation continue sont dominants en France. Les deux autres dimensions possibles (plus riches mais réduites pour l'instant à peau de chagrin) sont l'actualisation des savoirs scientifiques et le retour réflexif sur sa pratique professionnelle. L'université peut

et doit s'investir sur ces deux dernières en introduisant de la formation à et par la recherche.

Une faible mobilité. Les mobilités internes sont aussi extrêmement faibles, tout comme les mobilités externes vers d'autres professions. La mobilité européenne est pour l'instant difficile, sans doute freinée par le fait que nous sommes plus attentifs à la nature et au niveau des savoirs maîtrisés qu'aux compétences professionnelles construites. Les pas, balbutiants, sur le terrain de la compétence nous permettront sans doute plus de mobilité vers d'autres métiers. La formation à et par la recherche, quels que soient l'objet et la nature des recherches, construit des compétences professionnelles fortes.

Pour conclure, il n'y a d'abord pas de modèle de formation unique. Plusieurs masters sont possibles, qui correspondent à des métiers différents, à des étudiants qui viennent d'horizons différents et à des besoins de l'employeur différents. Deuxièmement, nous devons entrer dans le modèle simultané puisque la plupart des pays européens ont choisi ce système. Troisièmement, il faut aller vers une profession de conception et non plus d'exécution : la formation à et par la recherche est un outil fondamental. Quatrièmement, il faut une formation universitaire professionnelle, et donc ne plus penser uniquement en terme de niveau de savoirs, mais aussi de compétences.

Les enseignants en Europe

Echange avec la salle

Gérard MARIE, ancien directeur d'IUFM et ancien président d'université : De toute évidence, les problèmes français sont assez partagés par les autres pays européens. Un des problèmes franco-français reste cependant : qu'est-ce que l'agrégation et à quoi cela sert-il ? Je n'ai, personnellement, pas de réponse.

Nous n'avons pas, en France, d'adéquation entre les différents statuts professionnels, la formation afférente et le niveau des élèves. J'ai une question pour nos collègues européens : quels sont les différents statuts d'enseignants ? Y a-t-il des passerelles entre eux ?

Il y a un non-dit dans ce qui a été présenté : l'existence de corps d'inspection et d'un pilotage plus ou moins académique. Il y a un point conflictuel, à terme, si l'on veut que formation initiale et formation continue entrent en cohérence et que l'université joue véritablement son rôle dans la formation des enseignants.

Ad de GRAAF : Parler de statut est difficile. En Hollande, il n'y a pas de différence entre la maternelle et le primaire : un maître peut être nommé et enseigner à des élèves qui ont entre 4 et 12 ans, même s'il y a des spécialistes des 4-8 ans, ou des 8-12 ans. C'est le conseil d'administration qui décide d'attribuer le « *bachelor degree* ». Pour les lycées et les premiers cycles, il y a les enseignants du deuxième degré. Pour les élèves de 16 à 20 ans, il y a des établissements professionnels (hors de l'enseignement général), pour lesquels il n'y a aucune règle de recrutement.

Pour la formation continue, il faut introduire la relation entre les enseignants et leur propre conseil d'organisation. Les « *human resources management* » se développent et l'on discute des possibilités de la formation continue.

Lars SCHMELTER : En Allemagne, nous avons le *Staat exam* pour l'école primaire, le collège et le lycée, mais pas de formation universitaire pour la maternelle (seulement une journée ou deux par semaine en école de formation professionnelle avec les cours de pédagogie). L'école maternelle fait débat : doit-elle ou non être in-

cluse dans l'école élémentaire ?

Par ailleurs, 95 % des enseignants, en maternelle et au primaire, sont des femmes (70 % au collège). Cela pose parfois problème, notamment pour les enfants de mère célibataire, dont les seuls référents sont des femmes.

Enfin, on s'émerveille devant les enseignants finlandais, peut-être moins bien payés mais bien mieux considérés par leurs concitoyens : leur recrutement est préalable aux études. Seuls 10 % des candidats réussissent le concours d'entrée dans une université d'éducation. La sélection est très forte, les demandes tout autant. En Allemagne, le *Staat exam* n'évalue que les connaissances académiques et non les capacités psychologiques et pédagogiques, comme cela se fait en Finlande.

Patrick BARANGER : En Finlande, presque la moitié des enseignants du secondaire sont titulaires d'un doctorat, ce qui est rendu possible par le crédit formation. C'est peut-être l'une des raisons des excellentes performances de l'école finlandaise et de ses élèves !

Simone BONNAFOUS :

Les points communs des positions européennes

- **Le modèle simultané** permet mieux de former des professionnels de l'enseignement (quel que soit le niveau).
- **La recherche.** Tout le monde s'accorde à dire qu'il faudrait une formation à la recherche et insiste sur les compétences que donne la recherche (sans forcément devenir docteur). Tous les pays d'Europe estiment que l'enseignant futur est d'abord quelqu'un qui a acquis un master. En France, on ne corrèle pas un niveau d'exercice futur à un type de master. La CPU a envisagé trois types de masters pouvant être corrélés avec le métier de maître : le master disciplinaire, le master disciplinaire classique avec une spécialité enseignement, et le master éducation et formation.

Nous n'avons pas voulu - pour l'instant en tout cas, mais cela reste ouvert - catégoriser davantage ces masters en précisant par exemple que le master enseignement et formation serait plutôt destiné aux futurs professeurs des écoles, le master avec la spécialité enseignement

(histoire/ spécialité enseignement) aux professeurs de collège. Reste le problème de l'agrégation : a-t-elle encore un avenir sous la forme actuelle ? Il faut souligner que, même en université, l'apprentissage didactique est indispensable... Et rappeler que dans certaines académies il arrive que des agrégés ne soient pas titularisés tant ils sont jugés inaptes à enseigner dans les conditions actuelles !

• **L'assouplissement des modes d'entrée** dans la carrière enseignante. D'après le rapport Pochard, il semble impossible de maintenir l'obligation de passer le concours (même avec une voie spécifique) pour les enseignants d'autres pays européens. Notre système va être ébranlé par la nécessité de la mobilité, et sera obligé de reconnaître et valider la compétence et l'exercice professionnel d'un autre pays.

Céline MANCEAU, journaliste à La Lettre de l'Étudiant :

Vous avez évoqué la possibilité de donner une bourse d'études aux étudiants qui, en contrepartie, s'engageraient dans le métier. On en parle beaucoup, cela a déjà été fait. Où en sommes-nous ?

Patrick BARANGER : Cela a déjà été fait pour réguler des pénuries de recrutement (on attirait les enseignants par des allocations) et non dans une perspective d'ouverture sociale... même si cela a aidé, au final.

Gérard MARIE : La place du concours et le moment où l'enseignant touche un salaire pose de facto un problème social. Je serais très favorable à ce que ce soit compensé par la reprise d'un système d'allocations. D'autant que la démographie va engendrer une crise.

Simone BONNAFOUS : Sauf si l'on supprime des postes de façon continue ! Je finis par me demander si cette pénurie d'enseignants, dont on parle sans cesse, aura vraiment lieu. Pour en revenir aux considérations sociales, les bourses de pré-recrutement de jeunes futurs maîtres (sous condition d'engagement) pourraient faciliter l'accès à ce métier. Dans des régions socialement

défavorisées, demander à des jeunes de faire cinq ans d'études, sans rémunération, en travaillant à côté, avec au bout des concours sélectifs, c'est leur demander de faire un pari considérable.

Il faut aider les jeunes des académies les plus difficiles à accéder au statut d'enseignant. Cela permettrait aussi de rompre avec cette idée « d'académies punition » (où ceux qui y arrivent ne souhaitent qu'une chose : en partir. D'où le turnover, dans les lycées les plus difficiles). En aidant les jeunes de l'académie à accéder à ce métier, cela stabiliserait certainement, en même temps, les équipes.

De toute façon, la question du financement des études se pose pour une bonne partie des étudiants : c'est pour cela, entre autres bonnes raisons, que l'on a développé l'apprentissage. Il y a enfin une réelle demande d'indépendance de tous les étudiants, qui a déjà été soulignée par la CPU.

JEUDI 3 AVRIL 2008

ATELIER



L'évolution des formations universitaires en Europe

- Président

Patrick Chereaud,
Président de l'Université de
Grenoble 3- Stendhal

- Rapporteur

Pascal OLIVARD,
Président de l'Université de
Bretagne Occidentale

- Intervenants

Caroline CARLOT,
ESU (European Students'Union)

Patricia POL,
Vice-présidente Relations
Internationales à l'Université Paris
12-Val de Marne

Johanna WITTE,
Chargée de mission IHF Munich

Quelques mots sur le contexte, pour commencer. La mise en place de l'espace européen de l'enseignement supérieur, fondé sur le LMD, est en progrès continu. Les universités françaises ont relevé un défi important et contribué à faire émerger cet espace, qui est cependant loin d'être homogène. Malgré la mise en place des ECTS, des différences importantes persistent, en termes de structuration des cursus et des pratiques.

L'expérience des diplômes conjoints est importante dans le processus d'harmonisation de l'enseignement supérieur en Europe, avec la création en France d'institutions comme l'université franco-allemande ou l'université franco-italienne, portée par Grenoble. Des problèmes demeurent, notamment en ce qui concerne la garantie de qualité des diplômes délivrés dans le cadre des partenariats. La CPU réfléchit, avec le Ministère des Affaires étrangères et le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, à des critères normatifs sur la reconnaissance de formations françaises à l'étranger (offshore).

Johanna Witte

Chargée de mission IHF Munich



L'IHF est un centre de recherche sur l'enseignement supérieur, attaché au Ministère de l'Enseignement supérieur de Bavière. En Allemagne, ce sont les 16 Länder et non le gouvernement national qui ont autorité sur l'éducation. Nous avons donc 16 Ministères de l'Enseignement supérieur. Je travaille pour l'une des institutions de recherche attachée à l'un de ces ministères.

Ma présentation est basée sur des recherches menées quand j'étais encore au CHE (cf. Table ronde n°1 et atelier n°2). J'ai travaillé à une comparaison des adaptations des structures de l'enseignement supérieur dans le cadre du processus de Bologne, en Allemagne, France, Angleterre et Pays-Bas. J'ai également produit une étude pour la commission européenne sur les changements de programmes en Europe dans plusieurs disciplines (pour les ingénieurs, par exemple, les médecins, ou les professeurs des écoles).

Nous avons observé 32 pays d'Europe. Chacun met en place son propre Bologne, sans réaliser quelle est sa part d'interprétation. Les acteurs nationaux prennent prétexte de l'Europe pour avancer leurs propres buts. Et n'en sont pas toujours conscients.

LES SPÉCIFICITÉS FRANÇAISES

- **L'expression LMD**, qui n'est utilisée ni en Allemagne, ni aux Pays-Bas, ni en Angleterre. Les Anglais ne savent pas qu'ils ont un système en 3 cycles car ils ne le nomment pas ainsi. Avoir créé les trois cycles (y compris le Doctorat) en même temps, est un phénomène unique. D'autres pays se sont d'abord concentrés sur la Licence et le Master, le Doctorat posant problème. Il y a eu un débat en Allemagne pour savoir s'il s'agissait vraiment d'un cycle comme les autres. Peut-on appliquer les ECTS au 3ème cycle ?

- **Le 3/5/8**. La durée minimale des formations, en France a quasiment tout de suite été fixée à 3/5/8. Ce n'est pas le cas partout. Il y a eu beaucoup de discussions sur la durée des formations. Tous n'ont pas choisi la même durée. Il peut y avoir des variations entre institutions,

entre types d'institutions ou entre cycles. Aux Pays-Bas, par exemple, certaines institutions universitaires ont une Licence en 3 ans. Mais il faut 4 ans pour obtenir la même qualification dans des institutions d'orientation appliquée et professionnelle. L'Allemagne a tendance, elle aussi, à établir cette différenciation. Les institutions peuvent choisir entre 3 ou 4 ans pour les Licences, et 1 ou 2 pour les Masters. Presque toutes les universités ont cependant choisi 3 + 2.

On trouve aussi des exceptions par disciplines : la Suisse a mis en place le LMD en médecine, ce qui est un exemple rare en Europe. Il faut 3 ans pour le *Bachelor*, et 3 de plus pour le Master, afin d'être en conformité avec la régulation européenne sur la durée des formations en médecine.

- **La dichotomie entre Licence et Licence professionnelle.**

Le 1^{er} cycle prépare généralement, en Europe, à la fois à la poursuite des études et à la vie professionnelle, avec un équilibre difficile entre les 2 buts. Ils peuvent être répartis entre des institutions différentes. Aux Pays-Bas, par exemple, l'université se consacre à la formation orientée vers la recherche, tandis que les *hogescholen* (les écoles professionnelles supérieures) sont orientées vers l'entrée immédiate sur le marché du travail. Mais seule la France me semble offrir deux formations universitaires avec deux finalités différentes : la licence pro pour entrer sur le marché du travail et la licence pour une orientation plus généraliste.

- **L'importance de la semestrialisation.** Pour commencer, l'expression n'existe qu'en France. Dans de nombreux pays, l'année universitaire était déjà organisée en semestres, avant le processus de Bologne. Ce n'est donc pas perçu comme une caractéristique du processus de Bologne. Aux Pays-Bas ou en Angleterre, on trouve plusieurs variations de l'organisation en semestre, en trois ou quatre parties.

- **L'absence d'abréviation de diplômes.** En France, on s'interroge sur les intitulés des diplômes mais pas sur la

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'évolution des formations universitaires en Europe



Johanna Witte

question des abréviations. Dans les autres pays, on parle de : PhD, MA, B. Avec un débat sur : quelles institutions peuvent donner ces formations ?

- **Le système de domaines, mentions et spécialités.**

Cette conception, logique, existe dans tous les pays (les sciences sont nécessairement organisées en plusieurs domaines) mais ce n'est pas aussi formalisé. Il existe maintenant une pression pour organiser les universités en niveaux, pré-licence ou post-licence. Alors que l'organisation se faisait auparavant par discipline. Mais on n'a pas besoin de domaines / mentions / spécialités pour organiser les réformes universitaires.

- **L'idée de parcours.** Elle est intéressante pour les étudiants mais difficile à traduire dans d'autres pays.

- **Les réformes de programmes.** Beaucoup de discussions portent sur les réformes des programmes, avec des variations importantes entre pays. Les Pays-Bas par exemple ont mis en place un système majeure/mineure. En Allemagne, on parle de qualifications transversales. En France, vous parlez de compétences transversales.

- **Le concept d'habilitation,** qui est très spécial et difficile à traduire. Pour l'expliquer en Allemagne, je dis que c'est une accréditation de l'État. Dans d'autres systèmes, on trouve des évaluations des formations ou des institutions. Il n'y a pas de tendance dominante en Europe. Il est impossible de dire si l'ensemble des pays européens se dirige vers l'évaluation ou l'accréditation des formations ou vers des systèmes d'assurance qualité. Il y a un mouvement de balancier : les pays qui ont un système vont vers l'autre, et inversement. Mais ce système est généralement organisé indépendamment de l'État. Cela devient le cas en France.

- **Les grandes écoles.** Dans d'autres pays, certaines disciplines sont parfois exemptées de la Licence, mais jamais des types d'institutions. En France, les ingénieurs sont concentrés dans les grandes écoles. Dans de nombreux

pays européens, cependant, ils demeurent aussi une exception.

- **La distinction entre Master recherche et professionnel.**

En Allemagne par exemple, on parle de formations orientées vers la théorie et de formations orientées vers l'application. En Angleterre, on fait la distinction entre *taught degree* et *research degree*. Les Pays-Bas distinguent scientifique et professionnel...

LES DEUX ENJEUX DE L'INTERNATIONALISATION

La mobilité et la reconnaissance, tout d'abord. On s'est demandé ce matin (table ronde 1) comment les structures pouvaient faciliter la mobilité. Cela ne fait pas débat en France mais c'est un point critique dans d'autres pays. Il est urgent de donner des réponses sur ce sujet pour que le processus ne perde pas sa crédibilité.

- La première proposition que je ferais est d'explicitier la tension, inhérente au processus de Bologne, entre autonomie et diversité. En France, les formations sont plus variées qu'avant, alors que l'objectif européen est d'aller vers l'harmonisation des formations. Il faut trouver un équilibre entre autonomie et convergence.

- Ma deuxième proposition est d'engager un 2^{ème} round de réformes nationales, de « retouches » pour harmoniser davantage les systèmes.

- Troisièmement, je pense qu'il faut se concentrer sur la mobilité et la reconnaissance de la diversité des formations continues. Au lieu de rêver d'harmonisation, mieux vaut accepter la diversité des structures et faciliter concrètement la mobilité.

L'assurance de qualité. La France place beaucoup d'espoir dans les standards communs pour faciliter la reconnaissance mutuelle. Quand on développe un plan de certification en Europe sur le plan national, vous estimez que cela peut faciliter la reconnaissance. Je suis sceptique. Il s'agit certes d'un effort important mais aussi d'un processus très long, qui n'est pas sans danger. Même si on applique tous les mêmes niveaux de formation sur

Echange avec la salle

le papier, cela reste abstrait. Il n'est pas possible de vérifier qu'une institution a le même niveau qu'une autre sur une discipline. Il faudrait travailler sur les niveaux de formation, et nous en sommes loin !

J'estime qu'il faut impliquer les réseaux disciplinaires et les enseignants-chercheurs pour préciser les niveaux de compétences mais faire attention à ne pas mettre en place un système contraignant. Sans quoi on retombera sur des systèmes nationaux, ce que l'on voulait éviter. Il faut aussi travailler en réseaux internationaux et institutionnels pour développer une compréhension commune des formations. De même, les règlements nationaux, qui compliquent les coopérations internationales et n'assurent pas vraiment la qualité, doivent être assouplis. Enfin, il faut se rendre compte que la qualité est un concept très volatil et difficile à contrôler. La qualité doit être vécue concrètement, au travers de partenariats, pour que la confiance puisse grandir.

Diana COOPER-RICHET, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines : Il est vrai qu'il n'y a pas eu, en France, de discussion sur la durée de la Licence, mais la durée du Doctorat est toujours en débat. Faire sa thèse en Histoire en 3 ans n'a pas de sens dans cette discipline. Tous les étudiants dépassent cette durée : la moyenne est de 5 ans et quelques mois.

Ensuite, si la semestrialisation est en place, elle est souvent « fausse » : les cours se poursuivent d'un semestre à l'autre, même si l'année est coupée en deux : ce sont des cours annuels en deux parties.

Johanna WITTE : J'en conviens volontiers. En Europe, la moyenne est de 4 ans pour une thèse empirique. Si on est ambitieux, on peut espérer la terminer en 3 ans. Si on est réaliste, on ajoute 1 ou 2 ans supplémentaires. En ce qui concerne la semestrialisation, on constate de nombreuses confusions, en Europe, sur la conception de la modularisation. Beaucoup pensent qu'il s'agit de couper les cours en petits morceaux. D'autres, au contraire, pensent qu'il faut construire de grands modules sur une ou deux années, ce qui ne permet pas aux étudiants d'être mobiles. C'est le cas en Allemagne, où les étudiants doivent rester 2 ans pour avoir tous les ECTS d'un module. Toutes les interprétations sont possibles. Il faut trouver un équilibre la flexibilité des étudiants et la cohérence.

Intervention de la salle : J'ai trois observations, dont une destinée à ceux qui ont connu l'université avant 1968. Il y a eu, à l'époque, un débat très dur sur la durée de la Licence pour les juristes (qui avaient une Licence en 4 ans jusqu'en 1967). Ils se sont arc-boutés contre cette décision « inique » qui les « banalisait » en les obligeant à adopter une Licence en 3 ans comme les Sciences humaines. Mais ce débat n'est plus d'actualité en France... Deuxièmement, il y a de moins en moins de distinction entre Master professionnel et recherche, pour une raison très simple : il y a de moins en moins d'étudiants en Master recherche. Tous préfèrent le Master professionnel, qui leur permet à la fois de continuer en thèse

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'évolution des formations universitaires en Europe



ou de trouver un travail. Les étudiants se sentent moins enfermés.

On a parlé du Doctorat, qui pose un vrai problème en France. Le financement induit-il la durée de formation ? La durée du financement est de 3 ans, ce qui constitue une contrainte pour forcer l'étudiant à finir en 3 ans, sachant tout de même que la durée moyenne d'une thèse est de 4 ans.

Le Doctorat est compris comme un vrai cycle : dans la plupart des écoles doctorales, les étudiants suivent des modules (accompagnement linguistique, puis méthodologique) et dans certaines universités, ces modules deviennent des crédits ECTS. La question se posera peut-être de l'obtention obligatoire de ces crédits pour soutenir sa thèse !

Philippe HERZOG, Président de Confrontations Europe Bruxelles, professeur à Paris X, député européen : Vous n'avez pas parlé d'employabilité. Or, la mobilité n'a de sens que pour une qualité accrue de l'éducation et de la formation, et pour la professionnalisation. Vous vous méfiez des standards communs, mais écarterez-vous l'idée de certification de compétences ou de label de certification ?

Johanna WITTE : Il y a une confusion terminologique très grave. Par employabilité, parle-t-on d'une exigence modeste ou ambitieuse ? Si elle est modeste, il s'agit simplement de « trouver un boulot ». Mais il faut une exigence ambitieuse pour l'enseignement supérieur : on veut un bon travail, pas n'importe quoi, sans être pour autant trop ambitieux.

En Allemagne, la référence pour les nouveaux *bachelors* est souvent le niveau Master. Mais on ne peut arriver au Master en 3 ans. Pour certaines professions établies (les ingénieurs, par exemple ou les architectes, les psychologues), il est très difficile de changer : les professionnels définissent eux-mêmes les standards d'entrée dans la profession.

Les étudiants qui entrent sur le marché du travail au niveau Licence doivent avoir un certain nombre de perspectives. L'employabilité ne va pas de soi et les nouvelles façons de fonctionner doivent être apprivoisées par tous, et notamment par les patrons. Tous n'ont pas accueilli avec enthousiasme le LMD.

Il ne faut pas créer de formations trop étroites et inflexibles. Or c'est le danger de la professionnalisation : on

Echange avec la salle

pense trop souvent que l'employabilité passe par une formation très spécifique, adaptée au marché. Mais le marché évolue et le risque est grand de sortir avec un savoir très spécifique, qui sera vite caduc.

Francis GODARD, Président de l'université de Marne-la-Vallée : Au sujet du L1 et, plus spécifiquement encore, le 1^{er} semestre, la France on passe peu à peu à l'idée que la 1^{ère} année forme un socle général de connaissances, et que la spécialisation vient ensuite. Cette évolution, qui me semble bonne, est-elle partagée par d'autres pays européens ?

Johanna WITTE : Il m'est difficile de vous répondre précisément mais cela me semble en effet aller dans la bonne direction. Cette orientation progressive est présente aux États-Unis, un peu moins en Angleterre. Il faut prendre modèle sur les pays qui ont l'expérience de ces structures, et non regarder ceux qui expérimentent encore.

Guillaume GELÉ, Université de Reims Champagne-Ardenne : Ma question porte sur la notion, très spécifique à la France, de diplôme et de grade. Nous faisons coexister depuis le LMD des diplômes et des grades. Cela peut poser un problème par exemple pour les diplômes d'ingénieur et les Masters. Cette notion entraîne également une sélection à l'entrée de la 2^e année de Master. Est-ce spécifique à la France ? Est-ce un frein à la mobilité ?

Johanna WITTE : Patricia Pol vous répondra sur le premier point. Sur le deuxième point, oui, cela est très spécifique à la France. Le Ministère a mis en place la réforme en dialoguant avec les étudiants. Or la sélection existait après la maîtrise et les étudiants voulaient garder leurs droits à l'identique. Pour que la réforme soit acceptée, on est convenus de commencer ainsi et de faire évoluer le système ensuite. Il n'est en effet pas cohérent. Dans d'autres pays, la sélection se fait à l'entrée du Master. Il s'agit avant tout d'une question financière : pour combien d'étudiants peut-on financer des études jusqu'au Master ? Choisit-on de donner un libre accès à tous jusqu'à la Licence, ou de concentrer les ressources sur le Master ? Il faut discuter ce choix et surtout, le rendre explicite.



Patricia Pol

Vice-présidente Relations
Internationales à l'Université
Paris 12-Val de Marne

La différence grade/diplôme est liée au fait que nous avons à la fois des grandes écoles et des universités. Or, les grandes écoles n'ont pas mis en place une Licence, puis un Master. Dans les partenariats, les écoles d'ingénieurs arrivent aussi à 300 crédits mais ne délivrent pas le diplôme national de Master, ce qui complique le tableau. Cela ajoute à la diversité - pour ne pas dire la complexité - du système.

LES PARTENARIATS INTERNATIONAUX DE FORMATION DIPLÔMANTE

Les diplômes conjoints en Europe sont connus en France sous l'appellation de « partenariats internationaux de formation diplômante ». Je coordonne l'équipe française des experts de Bologne et connais bien la diversité européenne en matière de stratégie de coopération.

Le principe du diplôme conjoint est une dynamique très européenne, qui s'exporte de plus en plus, aussi bien en Europe qu'ailleurs. Les réponses françaises sur ce point ont été ambitieuses et soulèvent des questionnements. Cette dynamique, impulsée depuis plus de 20 ans, est encouragée dans le cadre du processus de Bologne. Berlin a réaffirmé un certain nombre de principes.

Elle a été ouverte, par la Commission, aux non Européens avec le programme Erasmus Mundus, qui permet à des étudiants de pays tiers de bénéficier de bourses pour des Master d'excellence en Europe. Des études existent sur ces programmes conjoints. Des principes ont été édictés pour définir ce qu'est un programme conjoint et ne pas les confondre avec les programmes exportés, délocalisés.

Les caractéristiques. Un diplôme conjoint suppose un programme conjoint, c'est-à-dire un programme élaboré par au moins 2 établissements, débouchant soit sur un diplôme soit sur un double diplôme. Les autorités nationales en définissent les conditions. L'idée de reconnaissance est centrale. Ce que les étudiants obtiennent grâce à cette formation conjointe

doit être reconnu dans leur pays d'origine comme dans le pays où ils ont séjourné. Ces échanges sont d'un semestre au moins (souvent 60 crédits). Ils nécessitent une forte implication des équipes enseignantes car un programme conjoint doit être conçu à partir des programmes existants. La sélection des étudiants est également organisée de façon conjointe, de même que les examens. L'idéal est d'avoir également une mobilité enseignante.

Selon une étude de l'EUA de 2003, les programmes conjoints apportent une valeur ajoutée aux étudiants, aux enseignants, aux établissements et au marché du travail. Mais comment déterminer ce qu'ils apportent de plus qu'une mobilité « classique » ? En effet, ces programmes coûtent cher : cela vaut-il la peine de les développer ? Ils ont une vraie valeur ajoutée quand leurs objectifs ne peuvent être réalisés dans d'autres conditions.

Certains pays sont plus avancés que d'autres sur ces programmes conjoints, car ils ont à la fois la volonté politique et le financement. Il y a un risque de voir se développer ces diplômes principalement dans des pays à fort financement. Tous n'auront pas la même attractivité. L'étude de l'EUA met en garde contre les pratiques individuelles au plan national. D'où l'idée d'avoir des principes communs, une charte de qualité des programmes conjoints.

La question du calendrier académique pose un problème majeur, comme le logement (cela concerne tous les programmes de mobilité), les visas (quand des pays tiers sont concernés) ou la question de la langue. Les cours se font souvent en anglais, ou de façon bilingue.

Le rapport Trends V, réalisé par l'EUA en 2007, pour la conférence de Londres s'appuie sur une enquête par questionnaire auprès de 1 000 institutions européennes. 15 % des universités ont des programmes conjoints dans tous les cycles. En France, la proportion est de 18 %. 20 % des programmes conjoints sont en 1^{er} cycle (19 % en France) ; 36 % en Master (52 % en France) ; 18 % en

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

JEUDI 3 AVRIL 2008 • ATELIER

L'évolution des formations universitaires en Europe

8



3ème cycle (25 % en France). 36 % des institutions développent de tels programmes. 4 % estiment ne pas en avoir besoin. De fait, les programmes conjoints ne s'imposent pas forcément partout.

L'étude met également en avant des difficultés. Malgré l'attention portée à ces programmes conjoints, peu d'étudiants y participent. Une étude du DAAD de 2006 montre que seuls 23 étudiants (en moyenne) sont concernés par diplôme. C'est peu. La dimension sociale est souvent oubliée dans ces diplômes conjoints : ils sont ciblés pour une élite. Pourquoi pas à condition que cela soit clairement affirmé et débattu.

Le paradoxe d'Erasmus Mundus, enfin, est que très peu d'Européens y participent. On a mis en place un programme d'excellence pour des groupes entiers de non Européens ! Certes, les Européens ont toujours l'Erasmus « classique ».

Les réponses françaises aux programmes européens ont été ambitieuses et optimistes. Sur les 103 Masters concernés par Erasmus Mundus, la moitié comporte une participation française et nous sommes premiers, pour la coordination (27 sur 103).

Nous manquons d'études pour évaluer l'impact de ces programmes. Une étude a été menée par la DREIC en 2006, d'autres par la CPU mais l'on manque de statistiques sur les programmes conjoints.

Quid de la qualité ? Les établissements français se sont ouverts aux non Européens, aux pays d'Asie par exemple ou d'Amérique latine. Les programmes conjoints sont recherchés et certains établissements mettent en place une démarche qualité (Paris 12, Lille 2 et d'autres). Au niveau national, nous avons le décret de 2005 sur la co-tutelle internationale de thèse et sur les PIF (partenariats internationaux de formation). La CTI (Commission des titres d'ingénieurs) a édité, en 2004, des conditions pour que les écoles d'ingénieurs puissent faire des diplômes conjoints. Des directives sont adressées aux établissements dès lors qu'est délivré le titre d'ingénieur.

Du point de vue de l'AERES, beaucoup reste à faire. On

le voit dans la vague C des établissements. Dans le cadre des délocalisations, il faut un bilan et des précisions quant au contenu du programme. Cela sera évalué par l'AERES.

Quand une formation est habilitée, comment évaluer la partie du programme réalisée par le partenaire ? Et quand un programme se fait en anglais, alors qu'il était prévu en français, comment l'évaluer ? Ces questions concernent la qualité des formations.

Il existe également des programmes incitatifs bi-nationaux : l'université franco-allemande et l'université franco-espagnole, ou les Masters franco-polonais, franco-espagnols. Ils vont plus loin que la simple mobilité normale, mais le nombre d'étudiants concernés reste faible.

L'idéal serait que ces programmes conjoints soient ancrés dans la stratégie de l'établissement. Il faudrait un débat, une politique d'établissement. Les diplômes qui marchent le mieux sont ceux où la coopération entre partenaires est forte, basée sur la confiance. Dans Erasmus Mundus, les montages ne sont pas simples. En Finlande, par exemple, il n'y a pas de droit d'inscription... Comment faire quand le diplôme coûte 5 000 livres chez le partenaire anglais ?

Quelle politique d'incitation mener ? Quelle est l'évaluation possible ? Il faut construire une culture de qualité inter-universités. En France, les cours dans le cadre d'Erasmus Mundus ne sont pas tous d'un bon niveau d'anglais. La qualité doit être développée, les compétences à acquérir validées internationalement. Pour que le partenariat fonctionne, les ECTS et le supplément au diplôme doivent exister aussi chez nos partenaires.

Erasmus Mundus permet à l'Europe de se vendre à l'étranger, d'être attractive. Mais c'est un investissement coûteux. Se pose la question du financement : un tel programme concerne aussi les entreprises et le gouvernement.

Francis GODARD : Vous remarquez que l'Europe se vend bien à l'étranger, j'ai plutôt l'impression que les pays européens sont en compétition entre eux, face aux tiers.



Echange avec la salle

Par ailleurs, quelle est la boussole politique des universités en matière de coopération internationale ? Dispose-t-on d'indications stratégiques sur la présence universitaire française dans le monde ? Faut-il considérer que chaque université développe sa propre stratégie, selon les opportunités qui s'ouvrent à elle ? J'ai pourtant entendu que la coopération avec les autres pays de l'Union européenne devait être privilégiée. Voilà donc une indication stratégique. Et pour les autres pays du monde ?

Patricia POL : Le diplôme conjoint reste un outil de coopération, malgré les tendances individualistes pour acquérir des parts de marché. Les diplômes conjoints vont dans le sens de l'espace européen. Mais je constate, sur les salons européens, ce que vous pointez : chaque pays est dans son coin, les représentants nationaux ne parlent pas entre eux alors qu'ils sont sous la même bannière ! La présence d'une représentation européenne garde cependant un impact politique fort.

Sur la question des axes stratégiques à l'international, il existe peut-être des directives, mais je suis mal placée pour en parler.

Frédéric OGÉE, Vice-Président aux relations internationales à l'Université Paris 7 : Vous avez évoqué l'importance de la dimension européenne, en ajoutant qu'elle était parfois oubliée. Les diplômes conjoints n'ont d'euro-péen que le fait qu'ils réunissent des partenaires européens. Ils ne développent pas la conscience d'appartenir à un même monde, celui de la connaissance et de la recherche européennes.

Y a-t-il une réflexion sur la labellisation des diplômes européens ? N'importe qui peut-il intituler un diplôme conjoint « diplôme européen » ou existe-t-il des critères ? Pourrait-on voir émerger un diplôme conjoint qui serait réellement européen et qui constituerait un label plus transparent ?

Patricia POL : Le processus de Bologne et la Commission n'ont pu imposer une vision européenne. Le diplôme Erasmus Mundus est un label de la commission Erasmus

Mundus, et non un diplôme européen. Des discussions ont eu lieu lors de la phase Erasmus Mundus 2 mais la Commission n'a pas encore labellisé de *Bachelor* européen ou de Master européen. Il y a eu des tentatives de Doctorat européen mais pas de label. Dans certains cursus, on a des « *european studies* » (en SHS notamment). La volonté politique manque, au niveau tant national qu'euro-péen. Nous sommes pris par la mondialisation, qui met l'accent sur l'internationalisation au détriment de l'Europe.

André SIGANOS, Directeur de l'Agence Campus France : Je voulais insister sur la question posée par Francis Godard. L'expérience montre qu'en Amérique latine et en Asie, le fait de se déplacer sous la bannière européenne permet d'avoir une visibilité importante, qui n'empêche pas nos partenaires de s'intéresser ensuite plus particulièrement à un pays donné.

Intervention de la salle : Nos collègues nous sollicitent régulièrement pour internationaliser leurs diplômes. Pour moi, la différence n'est pas claire entre double diplôme, diplômes conjoints, délocalisation. Existe-t-il une charte, un mode d'emploi auquel se référer pour leur donner des conseils pratiques ?

Patricia POL : Non. Il y a des principes du programme conjoint, au niveau européen, qui débouchent sur un diplôme conjoint (un seul diplôme) ou un double diplôme (deux diplômes). On a généralement recours au double diplôme quand la législation des pays partenaires interdit de délivrer un diplôme unique si une partie du cursus est suivie à l'étranger.

Nous disposons cependant d'un document qui répertorie les différentes pratiques : la mobilité unilatérale (des étudiants étrangers viennent chez nous, sans que les nôtres ne partent), la mobilité bilatérale (à double sens), et la délocalisation (les cours sont dispensés en dehors de nos murs, sans qu'il n'y ait de mobilité des étudiants).

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'évolution des formations universitaires en Europe



Echange avec la salle

Élie COHEN, Chargé de mission aux relations internationales, DGES : Je voudrais revenir également sur la question de Francis Godard : le dispositif universitaire reçoit-il des mandats de la puissance publique sur ce qui pourrait être des missions d'intérêt général à l'étranger ?

Ces demandes s'expriment à deux niveaux, le ministère des Affaires étrangères et les ambassades.

Le premier donne, de temps à autre, des orientations et met en œuvre des programmes incitatifs correspondants. C'est le cas, par exemple, du programme national pour l'attractivité de la France. Dans certains cas, des dispositifs de financement ont été mis en œuvre. Depuis quelques années, également, la DRIC (Direction des Relations Internationales et de la Coopération) a un programme incitatif pour la mobilité avec un programme d'universités européennes d'été (financement de 80 projets par an, depuis 7 ou 8 ans).

Chaque année, des appels à projet incitent à décliner un certain nombre d'orientations... ce qui constitue un fléchage non négligeable.

Les ambassades sont le deuxième vecteur d'incitation. Mais ce sont là les deux seuls canaux par lesquels transitent de véritables mandats

Les programmes de délocalisation ou de formation conjointe sont souvent menés à l'initiative des établissements, soit du fait de collègues isolés soit de départements. Le problème de la cohérence des interventions des établissements se pose. Le HCI (Haut Conseil à l'immigration) a recensé, en coopération avec la CPU, les interventions de nos établissements dans un certain nombre de pays du Sud. Certains établissements qui ont 300-400 enseignants-chercheurs affichent vaillamment... 200 projets de coopération avec le Sud. Ou il s'agit là d'un extraordinaire système de répartition des tâches ou il y a un problème de déséquilibre de la charge. Ne court-on pas un risque fort de dispersion du potentiel ? On se plaint, à juste titre, des difficultés d'encadrement sur des missions fondamentales. N'aggrave-t-on pas, par des actions disproportionnées, ce sous-encadrement ?

Se pose aussi la question de l'inégalité de traitement

des étudiants : est-il normal que nous fassions de « l'orfèvrerie pédagogique » pour 15 étudiants sélectionnés quand 300 autres se retrouvent dans un amphi bondé à suivre des cours très rodés ?

Je suis un adepte de la mobilité, mais elle doit impérativement se faire en cohérence avec la politique de l'établissement et en évitant une dispersion des potentiels. Nous travaillons à instaurer un dialogue plus structuré entre les établissements, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et celui des Affaires étrangères, pour que les mandats soient explicites et non le fait de collègues zélés.

Francis GODARD : Ma question était plus politique. Tous les pays ne sont pas équivalents, à la politique internationale française d'enseignement supérieur et de recherche. Cette politique existe-t-elle ? Les universités vont certes devenir autonomes mais la question de la défense des intérêts français à l'étranger ne peut se décider au niveau de chaque université.

Élie COHEN : Il suffit de consulter le site du ministère des Affaires étrangères, qui donne des conseils aux voyageurs français sur les zones à éviter : je doute que nos missionnaires universitaires soient très tentés de s'y rendre ! Je vois mal le ministère interdire une coopération, sauf en cas de danger. Reste qu'il appartient aux établissements de hiérarchiser leurs interventions, en fonction de leur projet.

Patrick CHEZEAUD : Il s'agit là du croisement des intérêts stratégiques et de la nécessaire autonomie des établissements. Je voudrais vous présenter les réflexions en cours sur les formations françaises à l'étranger.

La CPU s'interroge, depuis 2000, sur les dangers de certaines délocalisations et réfléchit à une charte des bonnes pratiques, qui ne sera pas nécessairement normative. Nous voulons concilier un schéma incitatif et le respect de l'autonomie des universités : il s'agit surtout de diffuser et d'encourager les bonnes pratiques.



Une charte des bonnes pratiques en préparation. Ce groupe de travail est placé sous la présidence d'Élie Cohen. Il commence par un exposé des motifs concernant les formations françaises à l'étranger, avant de souligner l'importance de la multiplication des formes de présence des établissements universitaires à l'international. La question de la mobilité entrante et sortante doit être également posée. La seconde est en effet en déficit : peut-être faudrait-il passer d'un schéma néo-colonialiste de pure attractivité à un schéma davantage basé sur l'échange.

Il faut soutenir les formations à l'étranger, parce qu'elles contribuent à l'attractivité et au rayonnement de l'enseignement supérieur français. Mais il faut également veiller à l'équilibre entre développement durable de l'éducation et de la recherche dans les pays d'accueil et sauvegarde des intérêts des universités. Nous devons également nous montrer vigilants quant au risque de galvaudage du modèle français. Ce dernier est un atout dans certaines régions du monde : il apporte la garantie de l'État français, notamment pour la valeur des diplômes.

Enfin, les formations délocalisées peuvent constituer un substitut à la mobilité, au niveau Licence en tout cas, et une préparation à la mobilité en Master.

Cette charte en préparation prend également en compte les difficultés :

- comment appliquer à distance un modèle qui n'est pas toujours exportable, et surtout comment le contrôler ?

- comment maintenir un encadrement scientifique et pédagogique conforme au niveau standard des diplômes français ?

- comment choisir ses partenaires de façon équilibrée ? L'enseignement supérieur et la recherche français bénéficient d'une réputation enviable à l'étranger, qu'il ne faut pas galvauder. Il faut, parallèlement veiller aux intérêts des étudiants locaux et ne pas déstabiliser les établissements sur place par nos implantations. Nous devons être à la fois volontaristes et respectueux des équilibres parfois fragiles des pays en question.

Ce préambule permet d'aboutir à un guide des bonnes

pratiques pour le développement des programmes d'enseignement supérieur français à l'étranger. Le contrat constitue, selon nous, un préalable indispensable. Pour s'implanter à l'étranger, l'établissement doit avoir une stratégie clairement énoncée au titre du contrat, qui soit débattue dans les instances de l'université.

LES BONNES PRATIQUES QUE NOUS SOUHAITONS PROMOUVOIR

Elles se déclinent en plusieurs temps.

• En amont de l'ouverture du programme :

- 1) Mise en œuvre de partenariats avec des établissements et des acteurs locaux clairement identifiés.
- 2) Formalisation par des engagements contractuels avec les partenaires.
- 3) Assurance de viabilité financière des implantations (business plan et demande de conseils auprès du poste diplomatique).
- 4) Clarification de la nature du diplôme délivré : DU, diplôme national ? Il faut s'assurer que les conditions de la reconnaissance par les autorités françaises sont respectées.
- 5) Quant au mode de gouvernance des programmes, il est hors de question de se satisfaire d'un programme par enseignant-chercheur !

• Lors de la mise en œuvre du programme, il faut veiller au respect des normes académiques françaises et internationales, mais aussi à la qualité et à la densité du programme (le plus proche possible des programmes français, un encadrement français au moins pour partie : il n'est pas question de vendre des diplômes français à l'étranger sans en assurer l'encadrement). Il faut également veiller au statut des étudiants locaux : il doit être clarifié vis-à-vis des réglementations du pays d'accueil et de la France, pour ne pas augmenter de façon déraisonnable la population étudiante, par des effets d'inflation propre à certains programmes. Le statut financier des étudiants locaux doit être lui aussi clarifié, de même que le schéma d'attribution de ressources par l'établis-

L'évolution des formations universitaires en Europe



Echange avec la salle

sement français. Enfin, l'organisation du contrôle des connaissances doit être clairement prévue.

Autre élément important : la gestion financière du programme. La viabilité doit en être estimée en amont. Les sources de financement doivent être évaluées, comme le coût complet du programme (incluant le personnel permanent et temporaire).

Enfin, il faut prévoir les dispositifs d'évaluation (interne et externe) ainsi que des modes de sortie. On a évoqué une durée de 6 ans, de façon à ne pas se retrouver engagé dans des programmes dont on ne pourrait plus sortir.

Une charte flexible et facile d'usage. Nous souhaitons que cette charte soit suffisamment générale pour que les établissements aient la flexibilité nécessaire pour les appliquer. Elle se présente comme une grille d'évaluation, qui permet de savoir rapidement si un projet est ou non conforme aux attentes de la charte.

Vers un label de qualité. Nous nous sommes beaucoup interrogés sur la manière d'appliquer une norme sans entraver l'autonomie. Un label de qualité n'empêche pas l'existence de dispositifs qui ne correspondent pas à la charte, mais valorise ceux qui s'y conforment. Reste à savoir qui attribuera le label, et nous n'avons guère avancé sur ce point. La CPU envisage d'apposer son label, avec le ministère des Affaires étrangères et celui de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ce qui donnerait une plus-value à certains programmes.

Frédéric OGÉE : Vous avez évoqué à plusieurs reprises, les uns et les autres, la nécessité de définir des politiques d'établissement sur le développement international. En théorie, le contrat quadriennal a ce rôle et définit à la fois les enjeux et les moyens d'évaluation. Mais ce qui fonctionne pour les formations n'est pas efficace pour l'international : les universités françaises ne disposent pas d'un lieu de décision stratégique pour l'international. Le conseil scientifique peut se pencher sur ces questions pour le domaine de la recherche, le

CEVU pour l'enseignement, mais cela ne correspond pas à leurs attributions. Moi-même, en tant que Vice-Président aux relations internationales, je prends parfois seul des décisions assez graves.

Pour ce qui touche la recherche, les laboratoires pilotent leurs actions internationales en fonction des appels à projet, sur des calendriers et des thématiques qui échappent totalement aux directions des établissements d'université.

Le président de l'atelier : L'international doit être au cœur des établissements : il est préoccupant qu'il n'y ait pas de véritables échanges politiques, notamment lors des contrats quadriennaux. Je rappelle que les principaux axes de la politique doivent être approuvés par le CA de l'établissement, ce qui suppose une discussion préalable. Pour la recherche, les choses sont un peu différentes.

Intervention de la salle : Le CEVU est l'instance qui doit préparer la réflexion du CA, sur le développement des formations à l'international. Si la recherche a - par essence - vocation à l'international, la stratégie est un peu différente pour les formations.

Ainsi, à Reims, le CEVU s'est posé la question de l'ouverture à l'international de la formation et de la mobilité des personnels et des étudiants. Pour impulser cette politique, le Vice-Président du CEVU est chargé des relations internationales, et une commission de la mobilité et des échanges internationaux prépare le CEVU.

La recherche est un cas à part : cette culture de l'ouverture doit constituer la réflexion des chercheurs.

Johanna WITTE : Je voudrais ajouter une réflexion sur l'expérience internationale des institutions. Il y a 5 ans, le DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*), office allemand d'échanges universitaires, a initié un programme pour subventionner les efforts de délocalisation des universités allemandes (grâce aux millions d'euros issus de la vente des licences pour les téléphones mobiles).

En 2002, j'ai travaillé sur l'ouverture des universités bri-



tanniques et australiennes. Elles avaient en effet connu de gros problèmes financiers dans les années 1990 et espéraient trouver des fonds à l'international. Mais cela n'a pas très bien fonctionné, malgré le fait que les universités britanniques puissent habiliter les diplômés d'autres établissements, sans passer par l'État.

Caroline Carlot

ESU

Last but not least, le point de vue des étudiants : je représente ici l'ESU (European Students' Union), l'association européenne des étudiants, et non une association française.

Bologne n'est pas Lisbonne. En introduction, je reviendrai sur certains points obscurs, notamment sur le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne. Les deux sont souvent présentés de façon compacte alors qu'il s'agit de processus complexes, qui ont des enjeux en termes de démocratie. Si le processus de Bologne inclut toutes les parties de l'enseignement supérieur européen, la stratégie de Lisbonne est plus problématique puisque les établissements et les étudiants ne sont pas consultés. La seconde relève de l'UE et ne concerne pas l'ensemble des pays européens, contrairement au processus de Bologne. Par ailleurs, l'UE n'a pas de compétence en matière d'enseignement supérieur : elle ne peut qu'apporter son appui, au travers des bourses par exemple. Je parlerai du regard étudiant sur le LMD, puis de l'opposition internationalisation/européanisation.

Sur le LMD, la France a du mal à réfléchir en termes de compétences et résultats d'apprentissage. Le mot est encore tabou. La mise en place de fiches RNCP a toutefois permis d'avancer la réflexion, au moins au niveau des formations (même si ce n'est pas le cas au niveau des cours ou des modules). C'est un progrès indéniable. En France, la flexibilité est souvent vue négativement, comme s'il s'agissait de transformer l'enseignement en cafétéria, avec des « cours à la carte ». Nous devons nous battre pour expliquer que c'est un processus positif. Depuis la nouvelle loi, les étudiants sont moins représentés (en pourcentage) dans les conseils universitaires : c'est bien le signe qu'ils ne sont pas considérés comme de vrais acteurs de l'enseignement supérieur.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'évolution des formations universitaires en Europe



La Présidence française de l'UE a tout de même invité des étudiants à participer aux réunions de préparations des séminaires. Je tiens à remercier Élie Cohen d'avoir fait cette démarche en faveur des associations françaises et de l'ESU.

Sur le LLL, la VAE et les stages, le bilan est assez positif, avec notamment des avancées au niveau de l'encadrement et de la rémunération des stages. Des progrès peuvent être faits sur les ECTS : ils se généralisent pour les stages obligatoires mais ne sont pas systématiques. La pratique des stages reste catastrophique dans la fonction publique, pour les étudiants en Santé (leurs tuteurs refusent de les encadrer car cela pose des problèmes avec l'Ordre des kinésithérapeutes).

Sur internationalisation/européanisation, on pourrait penser que ce sont des phénomènes convergents. En réalité, la dimension européenne est oubliée dans le processus de Bologne et dans les cursus français. On parle beaucoup d'attirer les étudiants asiatiques en France mais pas de donner une dimension européenne à l'enseignement. Il reste du travail à faire ! L'internationalisation comporte des aspects négatifs : le pillage de cerveaux, par exemple. Le positionnement et le coût d'Erasmus Mundus sont ambigus, de ce point de vue. D'où les blocages du Parlement européen.

Qui doit fournir cet enseignement international, l'université ou l'enseignement supérieur privé ? Comment faire en sorte que l'enseignement supérieur reste un bien public, contrôlé ? Comment réagir face à certains établissements (publics ou privés) qui attirent les étudiants étrangers pour des raisons purement lucratives ? Un quart du budget des universités britanniques provient des frais d'inscription des étudiants étrangers. C'est problématique. Les étudiants étrangers deviennent des vaches à lait.

Se pose également le problème des diplômes sans valeur sur le marché du travail ; par ailleurs, la qualité des formations n'est pas toujours au rendez-vous et les sommes à déboursier induisent des formes de discrimination.

La question des frais d'inscription est l'objet d'un vif débat au niveau européen. La plupart des pays les introduisent. Même les pays scandinaves y songent pour les étudiants étrangers hors UE. Nous y sommes opposés. Deux pays, la Slovénie et la Hongrie, ont instauré des frais d'inscription puis les ont retirés devant la chute du nombre d'étudiants. Les frais d'inscription sont un frein à l'accès au supérieur. L'élargissement de l'accès n'est pas seulement une question de nombre mais aussi de démocratisation, de diversification des populations.

En conclusion, je dirais que le processus de Bologne, qui comporte 10 lignes directrices, constitue un tout. La plupart des pays font leur propre processus de Bologne, en suivant quelques-unes des lignes directrices et non leur totalité. Par ailleurs, un processus prend toujours du temps. Mais nous devons nous efforcer de le mener à bien... Peut-être pas en 2010, mais nous y arriverons !

VENDREDI 4 AVRIL 2008

TABLE RONDE

2

L'université dans la société de la connaissance

• Président

Danièle HERVIEU-LÉGER,
Directrice de l'École des Hautes Études
en Sciences Sociales

• Rapporteur

Jacques FONTANILLE,
Président de la Commission recherche
de la CPU et Président de l'Université de
Limoges

• Intervenants

Dimitri CORPAKIS,
Chef d'unité, Aspects horizontaux
et coordination, Direction Science,
économie et société, Direction
générale de la Recherche, Commission
européenne

Philippe HERZOG,
Président de Confrontations Europe
Bruxelles, professeur à Paris X, député
européen

Pierre LÉNA,
Astrophysicien, professeur à
l'Université Paris VII, Académie des
Sciences, Délégué à l'éducation et à la
formation

Matteo MERZAGORA,
Journaliste, Association TRACES

Heinz WISSMANN,
Philosophe, Directeur d'études à
l'EHESS

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

VENDREDI 4 AVRIL 2008 • TABLE RONDE

L'université dans la société de la connaissance

2

Danièle Hervieu-Léger

Directrice de l'École des Hautes Études
en Sciences Sociales



Les Universités au cœur de la « Société » de la connaissance. Nous utilisons couramment l'expression « économie de la connaissance » pour caractériser des sociétés dans lesquelles l'innovation scientifique et technologique est le facteur premier du développement économique. Cette table ronde, de par son intitulé, ouvre plus largement la perspective en pensant une société où la maîtrise des savoirs nouveaux n'est pas seulement une condition du développement économique, mais aussi une donnée culturelle et sociale majeure. Une société où la production de la science est, en tant que telle, une dimension de la dynamique globale du social : cela probablement a toujours été vrai, jusqu'à un certain point. Mais ce phénomène se déploie à une échelle inédite dans nos sociétés.

Dans ce contexte, les universités ont un rôle crucial : elles sont des lieux de production de ces savoirs et elles accompagnent le processus de la production scientifique. Comment entendre cet accompagnement ? Le premier registre, assez commun, concerne les moyens de favoriser l'acceptabilité sociale de l'innovation scientifique et technologique (en anticipant et en accompagnant les changements sociaux, culturels et économiques qu'elle induit). Les sciences humaines et sociales se voient là investies d'une mission particulière, propre à leur permettre de définir publiquement leur « utilité sociale » : elles deviennent les coaches d'une société de changement. Cette manière de considérer les sciences humaines et sociales est assez courante : elles sont supposées fournir l'équipement éthique, voire le supplément d'âme dont le développement scientifique a besoin, et elles sont invitées à penser les conditions et modalités de la diffusion des connaissances. Cette vision restrictive de leur « mission d'appui » ne satisfait évidemment pas les sciences humaines et sociales, qui prennent leur place, en tant que telles, dans le développement de la société de la connaissance.

La question qui est devant nous est celle du rôle de la communauté universitaire tout entière - toutes disciplines confondues - dans l'engagement des sciences aux côtés des acteurs de l'économie, de la culture, de la so-

ciété. Elle est aussi celle du développement de la culture scientifique du corps social dans son ensemble.

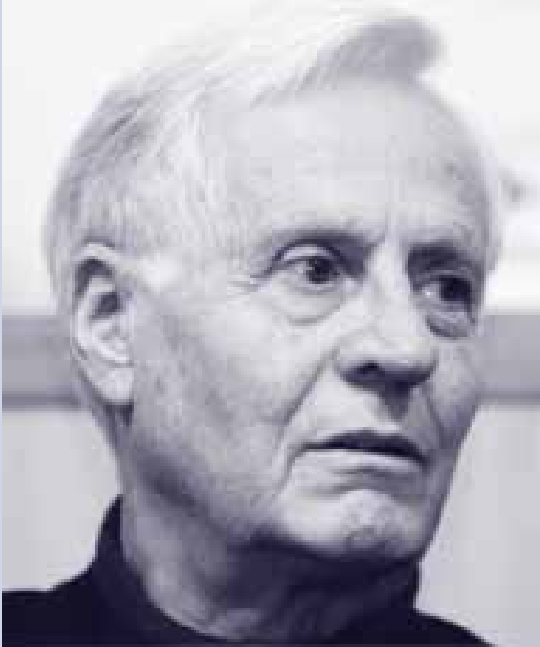
Il faut, de ce point de vue, tenir compte de la configuration nouvelle du paysage du savoir, et notamment de l'émergence de nouvelles sources de production, de nouvelles modalités de transmission de ce savoir. De nouvelles « autorités » émergent, qui défient l'autorité des instances scientifiques.

L'université, lieu de déconstruction critique des fantasmes et nouveaux obscurantismes.

Un autre élargissement de la perspective consiste à prendre en compte la prolifération des croyances qu'entraîne dans son sillage la montée en puissance de la science. La vieille idée positiviste selon laquelle le développement de la connaissance scientifique implique le refoulement ou la réduction de l'espace des croyances est une idée caduque. Ce développement cristallise, en réalité, toutes les ambivalences de la société à l'égard de la puissance que cette connaissance lui donne. Cette dernière favorise les fantasmes sur la puissance de la science et des scientifiques, mais nourrit aussi toutes sortes de frayeurs obscurantistes. Paradoxalement, plus la science occupe une place majeure dans nos sociétés, plus se développent l'obscurantisme et le fantasme scientifique. D'où l'extraordinaire difficulté à réguler les controverses qui se greffent aujourd'hui sur certaines grandes questions scientifiques. Or les universités sont les lieux par excellence de l'analyse, de la déconstruction critique de ces fantasmes et de ces nouveaux obscurantismes. Elles ont une responsabilité directe dans l'équipement critique des citoyens confrontés à ce nouvel univers des connaissances.

Reste la question des moyens à prendre pour construire cet équipement et nous tenterons de centrer notre réflexion sur ce point.

- Quels liens établir entre les universités et le monde enseignant, qui est en première ligne dans la formation des esprits à la pensée critique, en charge de l'éveil des enfants à la condition même de cette pensée, à savoir : la mise en perspective de la genèse historique des idées scientifiques.



Heinz Wissman

Philosophe,
Directeur d'études à l'EHESS

- Quel mode d'investissement les universités peuvent-elles avoir dans ce que l'on appelle (faute de mieux) la formation tout au long de la vie, qui sera de plus en plus un enjeu majeur. Les individus sont amenés à retourner à l'université... Quels seront les objectifs ?
 - Quelle place doit occuper, dans ce travail d'élaboration de l'équipement critique de nos sociétés de la connaissance, la diversité de nos traditions intellectuelles en Europe, notamment en matière d'approche des relations entre la science et la société ? L'Europe de la connaissance n'est pas une Europe homogène : elle est issue de l'interlocution de ces différentes traditions intellectuelles. Et c'est là que se trouve le formidable potentiel des universités à l'échelle du continent.
- Ces trois volets, au-delà du problème classique de la diffusion des connaissances, posent le problème des conditions de production de la connaissance scientifique dans cet univers des savoirs.

Lorsqu'est apparu, il y a une quarantaine d'années, le concept de société de la connaissance (The Knowledgeable Society, du sociologue américain Robert E. Lane, en 1966), la réflexion s'est portée principalement sur les conséquences et les modalités de la diffusion des connaissances. On s'est d'abord intéressés à l'impact de cette diffusion sur l'évolution des sociétés. Deux aspects retenaient plus particulièrement l'attention : le rôle de la diffusion des connaissances dans les sociétés pour la pertinence du débat et de l'action politique, et l'effet produit par la diffusion des connaissances sur la performance de l'activité économique.

Le rendement social des connaissances. L'interrogation portait sur le problème du rendement social. La connaissance était considérée comme une ressource - à côté des matières premières, de la force de travail et du capital. Aussi l'accent a-t-il d'abord été mis sur les techniques, voire les technologies, de la diffusion des connaissances. Cela a entraîné un débat extrêmement intéressant, et qui n'est pas clos, substituant à la société de la connaissance la notion de « société de l'information ». Dans cette dernière, la diffusion des connaissances est largement liée au développement technique. Avec l'idée que les connaissances à l'œuvre dans ce processus de diffusion technique portent précisément sur les moyens de sa diffusion. Il faut consacrer un temps de réflexion à cette réduction : les supports technologiques faisant partie de l'économie du système, celui-ci s'autoentretient, entretient son expansion, c'est-à-dire son rendement. Vue sous cet angle, la société de la connaissance s'évalue essentiellement en fonction de ses rendements. Cette orientation fonctionnaliste, techniciste apparaît clairement dans le rapport de l'Unesco de novembre 2005, *Towards Knowledge Societies*. Elle est contrebalancée par une interrogation sur l'éthique à mettre en œuvre pour faire face à l'emballage systémique des technologies, et des connaissances qui leur sont attachées. À aucun moment, il n'est question de la produc-

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Heinz Wissman

tion des savoirs dans leur diversité. Le savoir lance un défi à l'éthique ; le savoir attaché au développement des technologies est diffusé par ces mêmes technologies.

De quelles connaissances s'agit-il ? Or, sans vouloir minimiser l'importance du problème de la diffusion des connaissances, il convient de s'interroger sur leur production, en amont de la diffusion, de se demander de quelles connaissances il s'agit. Depuis 250 ans et la fin du rêve philosophique d'une totalisation des savoirs, *la mathesis universalis* de Leibniz, l'univers des connaissances s'est progressivement différencié et polarisé sous l'effet de deux intérêts épistémiques (les *Erkenntnisinteresse* de Max Weber) antagonistes : l'homogénéisation du réel grâce à la subsorption du particulier sous le général (la règle, la loi), en éliminant de la réalité tout ce qui est changement imprévu ; ou, au contraire, la spécificité du particulier, l'intégration du multiple dans l'individuel.

Deux intérêts spécifiques. À la généralisation, par les lois et les règles (qui ne s'intéressent qu'à ce qui se répète), s'oppose l'intérêt pour la construction de ces entités complexes que sont les individualités historiques. Un des théoriciens de la science en Allemagne, Heinrich Rickert, l'énonce de façon un peu cocasse, au début du XX^{ème} siècle : l'intérêt que nous portons à la formation des embryons de poulet n'est nullement comparable à celui que nous avons pour la création de papes. Cet exemple mérite un approfondissement épistémologique : y est évoquée la légitimité de deux intérêts à l'œuvre dans l'univers des sciences et des connaissances, qui ne sont cependant pas d'emblée réductibles l'un à l'autre.

La controverse, source de richesse. Traditionnellement, la juxtaposition des facultés des sciences (qui s'occupent de la nature) et des lettres (culture) tient compte de cette différence d'intérêt. Or l'interaction entre ces deux intérêts constitue la véritable fécondité des controverses scientifiques. Sans l'opposition de ces deux paradig-

mes, la science serait très rapidement unifiée. Sa richesse, sa fécondité repose sur sa capacité d'entretenir une controverse de fond. Cette fécondité se manifeste ainsi au tournant de 1900, quand naît la Revue de synthèse historique qui témoigne très précisément, et de la façon la plus diversifiée, de l'intérêt de cette controverse pour le développement des connaissances générales. Grâce à cette émulation, jamais notre connaissance des réalités humaines et non humaines n'a été aussi approfondie. La confrontation permanente des paradigmes oblige la recherche à reformuler sans cesse ses hypothèses. C'est le cas, notamment, des sciences humaines et sociales au sein desquelles s'affrontent explicitement les deux options épistémiques de la généralisation et de l'individualisation. Je n'ai pas le temps d'évoquer tous ces débats, qui font la richesse des sciences sociales : sous nos yeux, s'affrontent les tenants du cognitivisme (qui mobilisent les neurosciences, l'informatique, la psychologie, la linguistique, pour développer un modèle déterministe du comportement social) et l'anthropologie historique (qui clame qu'il est impossible de réduire le phénomène humain à cette chaîne déterminée des causes). De la même façon, s'affrontent en sociologie une orientation qu'on appelle « individualisme méthodologique » et une autre, qui met l'accent sur les structures, les invariants, et en déduit le comportement des agents.

La complémentarité paradigmatique. Tous ces débats ont aussi à voir avec les relations entre les SHS et les sciences de la nature. La réflexion, au sein des sciences de la nature, dites « dures », fait intervenir très utilement les sciences dites « molles » : il n'y a aucune possibilité d'échapper au regard du vis-à-vis. Cette complémentarité paradigmatique est la principale source de richesse de connaissance. C'est le lieu même où s'accomplit la production des connaissances. Au XIX^{ème} siècle, la société se connaissait surtout au moyen de sa littérature : Balzac était le plus grand sociologue, le plus grand historien et, sans doute, le plus grand anthropologue de son siècle. En 1968, la sociologie et la psychologie faisaient encore toutes deux partie du certificat de philosophie.

Chacune de ces disciplines s'est, depuis, émancipée, affermie, installée dans cette différence féconde qui fait vivre le milieu universitaire.

L'université, lieu privilégié de la controverse. Or, cette différenciation approfondie des connaissances n'est possible que dans un milieu aménagé à cet effet. Ces conflits ne peuvent être mis à profit, sans dégénérer, que s'ils se déroulent dans un milieu qui les accepte comme signe même de ses privilèges. Au lieu de se combattre pour s'abattre, des disciplines différenciées, guidées par des préoccupations épistémiques parfois opposées, peuvent engendrer ensemble des connaissances utiles pour la société. L'idée de la controverse implique celle du milieu dans lequel la controverse est acceptée comme mode naturel de recherche. Ce milieu doit invariablement affronter le reproche d'être un milieu d'élite : un milieu dans lequel la controverse est admise comme lien (au lieu d'être un instrument de destruction) est un milieu protégé, privilégié. Nous devons développer, dans la société de concurrence et de compétition qui nous entoure, un discours susceptible de rendre acceptable l'idée d'un milieu privilégié. Ce milieu préfigure en effet ce que devrait être le dialogue social : un dialogue dans lequel il ne s'agit pas de l'emporter à tout prix sur l'adversaire mais de développer avec lui des arguments nouveaux pour réconcilier les points de vue.

Le cas de l'expertise. Je ne donnerai qu'un exemple de cette utilité sociale des sciences, celui de l'expertise. La société, et plus encore les décideurs attendent de la science, plus que jamais, une aide à la décision : pour certains, les scientifiques sont même principalement payés pour leur apporter les outils des décisions rationnellement justifiées. C'est là une vision courte de l'aide apportée par les sciences à la décision publique. Les questions soumises à un aréopage qualifié (les commissions) ne sont pas toujours les bonnes. Il est indispensable de pouvoir en discuter la légitimité, pour échapper à un conformisme téléguidé, ce, quelle que soit la qualité des membres de la commission. La reformulation des questions dans un ho-

rizon de controverse scientifique est, à mon sens, le seul moyen de rendre les commissions d'éthique et d'assistance à la décision réellement profitables. L'addition des avis les plus compétents et plus respectés ne donne pas nécessairement une bonne réponse quand la question est viciée à l'origine, parfois en raison de l'urgence dans laquelle se trouvent les décideurs.

L'entrée dans le débat public. Avec l'apparition de l'éthique de responsabilité, la science a été invitée à participer au débat public. Auparavant, les principes de l'éthique de la conviction déterminaient le comportement des individus. La Grande Guerre a tout bouleversé : les moyens de destruction mis à la disposition des belligérants dépassaient l'horizon de leurs préoccupations. Ainsi, les Polonais à cheval chargeant les mitrailleuses étaient inconscients des transformations techniques, qui rendaient soudain caducs leurs principes éthiques, la bravoure noble. Telle est la thèse de l'éthique de la responsabilité, développée en 1917 par Max Weber. Les sciences sont convoquées pour connaître les éventuels effets pervers d'une décision : c'est la maîtrise technique des conséquences. Cela ne suffit pas. La Seconde Guerre mondiale l'a montré. Il faut introduire, au nom de l'éthique de la responsabilité, une autre interrogation qui porte non pas sur les conséquences de la décision mais sur ses prémisses. Le contrôle civil des prémisses des décisions coïncide littéralement avec le débat démocratique. La science, dans sa diversité, dans ses déchirements, mais aussi dans sa solidarité comme milieu privilégié, a là tout son rôle à jouer.

Danièle HERVIEU-LÉGER : Cette entrée en matière pose, d'emblée, le sens que peut avoir une université pluridisciplinaire, à l'intérieur de laquelle peut s'engager cette dynamique régulée des controverses. Si l'on admet ce que vous avez exposé, à savoir que ces controverses internes au milieu scientifique figurent le débat démocratique lui-même, la question va devenir celle des moyens par lesquels pourra transiter le débat, de ce milieu qui le rend possible vers la société.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Pierre Léna

**Astrophysicien, professeur à l'université Paris VII, Académie des Sciences,
Délégué à l'éducation et à la formation**

Nous sommes dans l'ambivalence que vous rappelez, entre admiration et crainte. Si le public définissait la science, il utiliserait sans doute un oxymore du type « dangereux progrès », « merveilleuse menace ». La perception des jeunes en est à la fois proche et différente : « *La science, c'est très bien mais cela n'est pas pour moi* »... Une opposition existe donc entre une opinion générale positive et la façon dont le jeune pense son avenir et ses choix professionnels.

Il faut s'interroger sur ce qui forme – ou déforme ? – l'esprit de nos concitoyens sur le sujet :

- Les médias, qui parlent de la science, souvent sous son aspect le plus spectaculaire. Mais information n'est pas éducation. Ce qui « met ensemble » les informations dans une construction intellectuelle est ce qui est reçu de l'école, ou qui devrait l'être.
- La pratique professionnelle. Cela ne touche qu'une minorité de métiers, qui côtoient, au quotidien, les progrès de la science et les technologies associées (centrale nucléaire, cabine de TGV, hôpital, etc.).
- L'éducation informelle (musées, clubs), excellente souvent mais qui ne touche qu'une minorité de jeunes, et peut-être de façon bien superficielle.

Tout cela a de l'importance mais ce qui prédomine, dans nos sociétés, en terme d'effort public, qu'il soit financier ou humain, c'est le système éducatif et ses professeurs. Il y a bien là « une nouvelle frontière » à reconquérir, pour reprendre le titre de ce colloque.

L'ÉDUCATION SCIENTIFIQUE

Je préfère le terme d'« éducation scientifique » (*science education*) à celui de « culture scientifique et technologique », qui accuse une situation particulière pour la science, l'enferme déjà dans un canton de spécialistes. Disons plutôt que la science est une province de la culture – et une très belle province, pour ceux qui en font leur métier –, tandis que parler de « culture scientifique » l'isole, la renvoie aux facultés des sciences, aux rubriques particulières des journaux, etc.

Les universités se trouvent, à l'évidence, au cœur de

cette éducation en ce qu'elles créent de nouveaux savoirs par la découverte, qu'elles les transmettent à leurs étudiants et forment ces médiateurs de la transmission que sont les professeurs ! C'est par eux que percolent, ou devraient percoler, dans tout le corps social, les connaissances d'une époque mais aussi (et surtout) la démarche, l'attitude scientifique, cet héritage porteur de révolutions puisqu'il transforme en profondeur les représentations que chacun a du monde. Pensons à l'impact du big-bang sur les représentations que nos concitoyens ont de l'univers, ou à celui de la découverte du code génétique.

Ceci n'est pas suffisant : outre la démarche scientifique, il faut aussi transmettre et partager un rapport à la vérité : ce que la science prétend exhiber du réel, cette vérité sur le monde qui touche à l'épistémologie et touche aussi à l'éthique de la connaissance et de son usage. Pour porter ces réflexions, les médiateurs doivent être au carrefour d'un triple apport : la connaissance solide d'une discipline ou d'un champ disciplinaire, la démarche scientifique – ce mode de pensée qui meut la science –, l'éthique enfin.

Nous entendons bien d'autres argumentaires en faveur d'une éducation à la science, qui mettent en avant d'autres objectifs assignés à celle-ci : il faut soutenir la compétitivité économique ; contribuer à développer le libre exercice de la citoyenneté (n'est-ce pas l'argument retenu par la loi de programmation sur l'école, en 2005, « *une culture humaniste et scientifique pour le libre exercice de la citoyenneté* » ?) ; cultiver l'esprit critique et la rationalité pour lutter contre les illusions des fausses sciences ; partager les richesses des savoirs de la science, l'émerveillement devant le monde, la puissance de l'intelligence, « *l'honneur de l'esprit humain* » (Jacobi), faire de la science comme on peut admirer un tableau.

Au sein de l'éducation scientifique, la mise en œuvre concrète de ces objectifs passe par les programmes scolaires, la formation initiale ou continuée des maîtres, les rapports avec les médias, et selon que l'accent sera mis sur tel ou tel argumentaire, cette mise en œuvre prendra des formes différentes.



DES OBSERVATIONS POUR ÉCLAIRER LA RÉFLEXION

L'éducation fait la différence. Les questions aujourd'hui posées sur les modalités d'une éducation à la science concernent tous les pays du monde (pays industrialisés, pays émergents, pays en développement). Elles font l'objet d'analyses politiques extrêmement développées.

- *La National Science Foundation* a publié l'an dernier un rapport sur l'incapacité du système éducatif américain à préparer à la science (plus de la moitié des PhD sont délivrés à des étrangers qui n'ont pas commencé leurs études supérieures aux États-Unis), mais aussi sur la qualité de la formation des professeurs ou des médiateurs.

- Un rapport du Conseil de l'État chinois, « *L'éducation scientifique en Chine 2006-2010-2020* », s'interrogeait l'an dernier sur la façon de mobiliser les jeunes au primaire et au collège, pour produire suffisamment de scientifiques.

- En Grande-Bretagne, un rapport tout récent de la *Royal Society* et un autre rapport produit par la fédération internationale des Académies des Sciences (InterAcademy Council et InterAcademy Panel) convergent sur la « *transition to sustainability for the XXIth century* ». L'éducation devient l'un des mots-clés centraux au sein des organisations internationales

Pour les pays qui veulent échapper au *poverty trap*, l'éducation fait la différence. Les travaux de Jean-Claude Berthélémy (Université Paris I) sur le sujet sont extrêmement éclairants. Et l'éducation à la science est un des éléments clés. Il y a là un consensus, non seulement sur le partage des questions, mais aussi sur les voies dans lesquelles il faut y répondre.

Un enjeu pour l'Europe. L'Europe a d'abord donné la priorité à la construction d'un espace de l'enseignement supérieur et de la recherche et y a réussi. Interrogeons-nous sur sa capacité à mettre sa diversité culturelle au service de l'enseignement primaire et secondaire scientifique. Le programme *Science et société* s'oriente pro-

gressivement dans cette voie. Le commissaire Figel souhaite l'emprunter aussi. Et le rapport déposé par Michel Rocard à la Commission l'an dernier, *Science education, Now!*, va dans le sens d'une mobilisation plus grande, et de financements communautaires importants.

Ce que nous avons réussi en Europe sur la recherche, pourquoi ne serions-nous pas capables de le faire, ensemble, sur les questions d'éducation ? Les activités comme le *peer learning activity* en mathématique et en sciences sont encore timides face au chantier ouvert.

Les deux objectifs de l'éducation scientifique. Les enquêtes internationales se multiplient (PISA, TIMSS, *Rose The Relevance of Science Education*, *PIRLS Progress in International Reading. Literacy Study*) et soulignent les disparités entre les pays. Ces enquêtes conduisent à s'interroger sur les objectifs d'une éducation scientifique pour tous.

Il s'agit en effet à la fois de transmettre des éléments de science, des connaissances qui soient utilisables par tous dans « *des situations de la vie quotidienne* » (ce que mesure PISA), mais aussi de former un grand nombre de futurs spécialistes (chercheurs, techniciens, etc.). C'est ce dernier objectif qui revient dans le discours un peu répétitif sur la désaffection des étudiants pour les sciences, en France notamment, tandis que la loi, nous l'avons vu, retient plutôt le premier.

Faire le distinguo pour être efficace. Ces deux objectifs ne sont pas nécessairement contradictoires... à condition de les inscrire selon des modalités différentes dans nos systèmes éducatifs, ce que les Britanniques ont sans doute anticipé mieux que d'autres.

En France, il y a un malentendu : les journalistes pensent, par exemple, que *La main à la pâte* est destinée à susciter des vocations de scientifiques. Ce n'est pas le cas, en tout cas pas son premier objectif : nous espérons que les citoyens, que seront tous ces enfants du primaire, comprennent que le monde dans lequel ils vivent est marqué par des caractéristiques très profondes liées à la science et à ses applications. Cette même tension entre

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

L'université dans la société de la connaissance



Pierre Léna

ces deux objectifs est repérable dans la construction des programmes, mais n'est que rarement explicitée.

Le problème des disciplines. Le système éducatif français est, par ailleurs, caractérisé par une logique disciplinaire, formellement inscrite dans le système dès la classe de sixième. Mais en réalité déjà très présente au primaire du fait de la formation des professeurs des écoles dans les IUFM : les disciplines universitaires, lors de la formation des maîtres, posent une empreinte très forte sur leur identité professionnelle. Les enquêtes de la DEPP le montrent : un enseignant est d'abord fier d'être un biologiste, ou un historien, avant d'être fier d'avoir la charge de l'éducation des enfants. C'est assez clairement le reflet du transfert de la pyramide disciplinaire et cela n'est pas nécessairement pertinent. Le socle commun, installé par la loi, est une tentative de se situer à mi-chemin mais l'objectif, à nouveau, n'est pas très clairement explicité. On veut rapprocher les disciplines, fixer des objectifs de connaissance, faciliter le libre exercice de la citoyenneté... mais aussi que les élèves aient des connaissances très précises pour passer des examens et pour fournir les bases qui les conduiront ultérieurement au choix des filières scientifiques avec de solides chances de succès.

Une rupture difficile. Mettre en œuvre ce décalage, cette rupture avec des logiques trop disciplinaires suppose des adaptations très douloureuses. L'identité professionnelle des enseignants est en cause, elle se traduit par des structures sociales, des associations professionnelles ; elle est enracinée par les concours et à peine amoindrie par la formation continue. Encore tout récemment, en examinant les plans de formation des IUFM, j'ai été frappé de noter que très peu de ces plans citent le socle commun. Parce que la logique que tente d'installer cette problématique nouvelle est très éloignée des catégories de pensée et des fonctionnements collectifs installés. Quel paradoxe ! Car les problèmes que rencontrent nos concitoyens dans la vie sociale (climat, énergie, santé, etc.) ne relèvent d'aucune discipline isolée. Nous vivons

dans un monde de systèmes complexes, qui supposent d'avoir surtout compris le mode de fonctionnement de la pensée scientifique, statistique notamment.

Dans cette grande rupture des catégories disciplinaires, l'université a un rôle fondamental à jouer. Elle ne peut le faire en isolant les sciences du français, de l'histoire, de la philosophie, de l'économie. L'antinomie nature/culture n'est plus pertinente.

Il va sans dire que le rôle de la communauté scientifique va au-delà des cours universitaires : il est décisif quand ses ténors (Nobel ou pas) s'engagent pour transformer l'enseignement primaire. Un des modèles retenus par le rapport Rocard pour l'enseignement secondaire – le SINUS-Transfer allemand, mis en œuvre notamment par l'université de Bayreuth – a un impact considérable sur la formation continue des professeurs, notamment en mathématiques.

Un dernier point, celui de la formation continuée des professeurs. Il s'agit là d'un chantier en déshérence, malgré les efforts d'associations professionnelles. Suivre les progrès très rapides de la science peut paraître difficile, mais là n'est pas l'essentiel. Un chercheur, dans sa pratique professionnelle, voit sans cesse bouger le paysage de ses savoirs : il devient un peu biologiste s'il est physicien, un peu épistémologue dans les controverses qu'il rencontre, un peu historien de ses propres savoirs, faisant l'archéologie des idées qu'il développe, un peu économiste de ses techniques en préparant ses budgets ou en prenant ses brevets... Le maître qui enseigne les sciences est coupé de tout cela. Et en sciences bien plus qu'ailleurs.

Une enquête de la DEPP, publiée il y a quatre ou cinq ans, donnait une analyse très fine de l'emploi du temps des professeurs du second degré (correction des copies/présence devant les élèves/concertation/rencontre des parents...). Pour ce qui concerne le temps de travail personnel autour de la discipline (au fond, ce qui serait l'activité normale d'un intellectuel !), les historiens et les professeurs de lettres étaient en tête ; les professeurs de sciences étaient en avant-dernière position (juste

avant les professeurs d'éducation physique). L'écart horaire entre les premiers et les derniers était de 2 h 30 par semaine !

Trois convictions erronées. J'en déduis que beaucoup d'enseignants ont jeté l'éponge du perfectionnement personnel dans leur discipline et de l'accompagnement professionnel. Nous vivons donc sous le régime de trois convictions :

- le concours de recrutement garantit la qualité pour la vie (oserait-on dire la même chose pour un ingénieur ?) ;
- le modèle de la profession étant libéral, l'intellectuel travaille tout naturellement seul (l'expérience des *Sciences Centers* anglais prouve la nécessité du contraire) ;
- il suffit de changer les programmes pour transformer et améliorer l'enseignement. Évidemment, cela coûte moins cher que la formation continue. Mais observons l'exemple de Singapour (cf. *The Economist* d'octobre 2007, à partir d'une étude réalisée par Mac Kinsey), qui impose à ses enseignants 100 heures de formation annuelle. La France en est très loin !

Ces questions ont été abordées lors d'un colloque de l'Académie des Sciences sur la formation des maîtres à l'enseignement des sciences, en octobre dernier. Comment enseigner la science, en particulier *la science pour tous* ? Que doivent transmettre les médiateurs ? Sachant qu'ils transmettent ce qu'ils ont reçu, quel est alors le rôle des universités ? Comment les maintenir passionnés et compétents tout au long de leur vie professionnelle ?

Je proposerais volontiers quatre pistes qui n'ont guère d'originalité mais ne m'en semblent pas moins essentielles :

- transmettre la science comme elle se fait et selon sa nature, et non pas comme un catalogue de connaissances acquises, c'est-à-dire davantage par le questionnement, la découverte, l'observation et l'expérimentation (plus que par les réponses, les catalogues de faits, les règles). C'est la philosophie pédagogique de *La main à la pâte*.

- ce qui se dit doit pouvoir l'être simplement, dans une belle langue si possible, avant de se dire avec des formules, des schémas et des algorithmes. Ces derniers sont des modalités précieuses de transfert d'information mais ne fonctionnent pas bien, sinon comme repoussoir.

- raconter la science comme une histoire humaine passée. Il s'agit de réaffirmer ici l'importance de l'histoire des sciences dans les cursus scientifiques. Pas nécessairement par le biais de spécialistes de l'histoire des sciences mais avec un saupoudrage permanent de l'enracinement historique de la science (et, réciproquement, de la science dans les cursus d'humanité ou dans ceux de gestion et l'économie),

- en faire une affaire de goût, de passion, et d'aventure, dont témoignent ses acteurs présents et qu'ils doivent exprimer. *Last but not least !*



Philippe Herzog

Président de Confrontations Europe Bruxelles

Nous avons tous la conviction que l'éducation s'engage une mutation profonde. C'est une aventure passionnante et j'ai pu éprouver, hier, que vous en avez conscience et que ceci vous anime. J'adopterai ici un point de vue assez constructiviste. La société de la connaissance n'existe pas en tant que telle : elle est à bâtir... et c'est là le défi.

Je défendrai aujourd'hui trois idées :

1. La société de la connaissance est d'abord un défi global, mondial.
2. Il appelle la remise en cause des cultures et systèmes nationaux, et tout particulièrement des cultures élitistes. D'où, pour l'Europe, un rôle de catalyseur, d'espace d'association qui permet de réussir cette mutation.
3. La question des contenus est primordiale, en tant qu'innovation en matière d'organisation, de financement et d'évaluation, qui sont bien loin de n'être que des problèmes techniques.

LA SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE, UN DÉFI GLOBAL, MONDIAL

Le partage des savoirs et techniques. Nous évoquons la société de la connaissance mais quelle est-elle ? Margaret Thatcher aurait dit : « *There is no such thing as society.* » Notre horizon est la société mondiale : nos peuples sont divisés, enfermés et la violence des rapports culturels n'est pas la moindre. L'horizon est, comme dirait Edgar Morin, « *l'être ensemble* ». Il ne s'agit pas simplement de sauver la planète mais de bâtir une société de vie commune. Ce n'est pas une fiction : les mutations de l'économie et de la technologie nous y obligent. La mondialisation capitaliste, c'est l'internationalisation de la production : pour fabriquer un produit, les gens travaillent dans différents endroits du monde. Cela vaut pour la recherche scientifique mais aussi pour l'ensemble de la chaîne qui va de la recherche à la commercialisation. L'activité s'étant internationalisée, savoirs et technologies se partagent. C'est une vraie révolution dans l'économie politique : les savoirs et les technolo-

gies étaient auparavant des outils de domination et de compétition mondiale. Le capitalisme les a partagés et les firmes multinationales sont les acteurs principaux de cette mutation. Voyez ce qui se passe en Chine : tout investissement implique une cession presque systématique de la technologie. La Chine se l'approprie. Par ailleurs, elle crée à toute vitesse un espace de recherche et l'éducation et devient elle-même productrice d'intelligence. Ce n'est pas pour ses bas coûts salariaux (qui, du reste, augmentent) que nous devons craindre la Chine, mais parce qu'elle relève le défi de l'intelligence. Allons-nous vers une compétition à couteaux tirés ou choisissons-nous un « être ensemble » ? La question vaut pour la Chine comme pour les États-Unis et l'Europe.

De fait, les questions d'éthique de responsabilité, d'apprentissage de l'altérité et de solidarité sont immédiatement posées : si savoirs et technologies se partagent, leur circulation devient une obligation.

Ceci soulève des défis éducatifs : d'une part, la capacité à être interculturel, à dialoguer dans nos différences et, d'autre part, la capacité pour l'innovation. Il n'y a pas de capacité spontanée à innover : il faut la bâtir.

Interculturalité et innovation sont des obligations nouvelles liées à la perspective de fabrication d'une société de la connaissance. Localement on doit penser global et chaque individu va devoir pratiquer ces changements dans sa citoyenneté, dans sa vie.

On qualifie souvent de troisième révolution industrielle cette révolution de l'information et de la mondialisation. C'est bien plus que ça. La révolution industrielle a connu un processus de déqualification massive : des enfants pouvaient surveiller les machines outils, 15 heures par jour, sans éducation. Aujourd'hui, la qualification est obligatoire pour utiliser les outils informationnels. Celui qui ne peut se qualifier sera un exclu.

Il s'agit de mettre chacun en capacité de vivre cette nouvelle époque. Je voudrais préciser ici que le défi culturel n'est pas seulement de permettre aux gens d'être des citoyens (mot équivoque, du reste, puisque la citoyenneté implique aussi un enfermement national. La démocratie actuelle est nationale !). Nous avons besoin de ci-



toyens ouverts, qui aiment l'altérité, vont à la rencontre des autres et ont une culture du partage. C'est donc une citoyenneté nouvelle qu'il nous faut bâtir, et des gens capables de porter les qualifications dans les processus d'innovation et de gestion des mutations.

Un système éducatif dépassé. Je n'ai pas le temps de développer une question qui m'est chère, la relation du système éducatif à l'économie. J'apprenais, pendant mes études d'économie, que l'augmentation de la durée des études est automatiquement facteur de productivité et croissance. L'articulation est désormais beaucoup plus complexe et nous devons nous poser cette question de front, en particulier dans l'espace national. Notre système éducatif est tout entier imbibé de culture nationale et s'est construit dans les Trente glorieuses, notamment pour ce qui touche la relation recherche/éducation/entreprises. Prenez l'exemple des grandes écoles, où l'on formait autrefois des ingénieurs qui faisaient carrière dans de grandes entreprises, souvent comme promoteurs des programmes d'État, d'investissements publics... La situation actuelle n'a plus rien à voir : de moins en moins de programmes d'État, moins des investissements lourds mais davantage d'innovation au quotidien, dans la masse des entreprises, et une capacité à créer et à développer des entreprises. Les pays qui campent dans leur base économique ancienne et ne peuvent faire émerger de nouveaux types d'entreprises et d'activités sont en difficulté. Quand on compare l'histoire américaine à la française en matière de démographie des entreprises, on est saisi par la place de l'ancien, en comparaison avec la montée en puissance de la nouveauté ailleurs !

LA REMISE EN CAUSE DES CULTURES ET SYSTÈMES NATIONAUX ÉLITISTES

Les discussions que j'ai eues hier m'ont confirmé qu'il y avait sur le sujet un certain consensus. Mais les universitaires n'ont pas tous saisi le besoin d'internationalisa-

tion : vous connaissez, comme moi, des écrits d'universitaires patentés qui refusent l'ouverture et la mobilité, comme autant de menaces de marchandisation. C'est fréquent.

Un système qui exclut. Nous avons conduit une grande massification de l'éducation depuis l'après-guerre, sans en redéfinir les missions. L'échec scolaire commence dès le primaire : les contenus éducatifs sont, en France, profondément élitistes et abstraits. Notre système est une sélection, une gare de triage et j'ai vu exclure des générations par un système qui impose la mathématique la plus abstraite possible, sans lien avec la pratique. Voyez comment sont enseignées les fonctions, lisez les manuels du secondaire. La littérature est réduite à la technique, aux thèmes. Au XIX^{ème} siècle, la connaissance de la société passait par la littérature. Aujourd'hui, elle n'a plus à faire sens. La déconstruction est profonde et il faut lire Todorov sur le sujet.

Je n'évoquerai pas ici le désastre de l'enseignement de l'économie. Comme Jacques Attali, je pense que l'économie doit s'apprendre dès le primaire. Le B.A.-ba : qu'est-ce qu'un échange, une entreprise, une activité ? À l'école, on apprend aux jeunes à avoir peur de l'activité économique. La radicalité ambiante a ici quelque chose de terrifiant. Les politiques ne s'en sortiront qu'en affrontant cette question. Qui décide des programmes ? Un quarteron d'inspecteurs qui ont fait ce qu'ils ont voulu. C'est proprement a-démocratique. Le socle commun constitue un début de réaction... mais pourquoi le confier à un Haut Conseil ? Je citerai George Steiner : « *Le parti pris du monumental, du hiérarchique et du prescriptif qui légitime la fonction du maître est enraciné dans l'image que les Français ont d'eux-mêmes.* » On ne peut pas mieux dire... mais c'est devenu une tare.

Des aiguillons du changement. Les problèmes auxquels vous êtes confrontés ne pourront se résoudre (malgré tous vos efforts) qu'à condition de poser -en amont- la question de l'éducation de base. Vous êtes tributaires d'un système où les étudiants vous arrivent déjà forma-

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Philippe Herzog

tés... avec leurs atouts et leurs manques. La révolution des contenus commence à la base. Ensuite, l'enseignement supérieur est proche de l'activité et vous y êtes assaillis de problèmes d'organisation, avant même que ne se pose la question des programmes. Sur ce point, l'aiguillon est venu de l'extérieur : PISA, Shanghai sont relayés la pression des entreprises...et l'on voit que le «*Frenchmarketing* » a un réel pouvoir !

Un mot sur les entreprises qui sont chez nous trop diabolisées. Elles ont une expérience et des questionnements, que l'éducation ne pourrait ignorer : ce ne sont pas des parasites qui veulent pomper la richesse humaine produite par le système éducatif ! Elles doivent aider les éducateurs à mieux poser les questions de la globalisation. Leur lien à la recherche et à l'enseignement supérieur est nécessaire pour une formation mutuelle et pour imbriquer culture et économie.

L'Europe est aussi un aiguillon encore faible il est vrai. C'est une passerelle entre nous et le monde, un espace d'expérimentation et d'ouverture, qui pose de bonnes questions. En particulier, celle de la mobilité, bien qu'elle soit faible au niveau intra-européen, comme cela a été noté hier (cf. table ronde 1). La France accueille beaucoup d'étudiants étrangers, peu d'Européens. Le président de l'université Lille 1, Hervé Baussart précisait ainsi que sur 4000 étudiants étrangers à Lille, on ne comptait que 400 Européens. Quel paradoxe quand on sait que Lille est entrée dans la première communauté urbaine transfrontalière de France !

La stratégie de Lisbonne nous a fait réfléchir et nous a incités à repenser nos masters, nos écoles d'ingénieurs. Mais il va nous falloir monter d'un cran : cette pression européenne est encore trop faible et il faut porter une ambition politique de Communauté de l'éducation.

LA RÉFORME DES CONTENUS

Vers une nouvelle Renaissance. J'en viens à, la question des contenus, souvent sous-estimée en France. Notre système éducatif ne s'est pas, depuis des générations, posé la question de ses missions. Il n'y a jamais eu de

débat démocratique sur le sujet et cela pose problème. Il nous faut repenser le projet éducatif et pour cela retravailler notre héritage. Notre mot d'ordre doit être celui d'une nouvelle Renaissance : retrouver la tradition universaliste et humaniste, dans un contexte nouveau. Elle concernait l'élite, à l'époque, une élite circulait et partageait. Aujourd'hui, on est balkanisés, on circule peu, on partage peu. Et il nous faut aller bien au-delà de l'élite. La tradition exige que nous soyons ambitieux : Dante estimait que s'éduquer est ce qui rend l'homme immortel - la transmission est effectivement perpétuation ; Comenius, qui inventait une République des Lettres pour tous (et non simplement pour les plus civilisés), avec une éthique de responsabilité clairement exprimée, une éducation complète, plurilingue, etc. Il nous faut en retrouver l'esprit dans une situation tout à fait nouvelle.

Et ceci doit commencer dès le primaire ! Ce n'est pas à l'université de régler le problème des langues étrangères ! Il faut apprendre deux langues étrangères (dont l'anglais) dès le primaire, ce qui passe nécessairement par des échanges de maîtres et d'élèves. Faisons l'étude du coût des jumelages systématiques des écoles. Il faudrait ensuite des cours de civilisation dès le secondaire, dans la langue elle-même, avec des maîtres anglais, allemand ou espagnol en France. L'enseignement de l'Histoire doit également être partagé. Je ne suis pas tout à fait le point de vue de Pierre Léna : partager l'Histoire est nécessaire. Et c'est violent ! Nous avons tous des images d'Épinal en tête. Le manuel franco-allemand est un bon début. De la même façon, il me semble indispensable d'introduire la diversité des approches de l'économie politique. En France, nous avons un handicap terrible, celui de la diabolisation de l'économie. L'économie n'est pas que « sale », elle est noble : c'est l'emploi, l'activité, la reconnaissance de soi...

Vous travaillez à des réformes de contenus au niveau universitaire, mais vous êtes assaillis de problèmes d'organisation avant d'avoir pu poser dans des espaces démocratiques nationaux et transnationaux cette ques-

tion de la modification des contenus. Elle doit pourtant contribuer à déterminer des changements organisationnels.

Un système qui fonctionne à l'envers. Je voudrais souligner, par exemple, combien nous sommes tributaires d'un système très segmenté par disciplines, alors que nous devrions, aujourd'hui, faire du transdisciplinaire, inventer des contenus qui empruntent à différentes disciplines anciennes, casser les frontières. J'ai l'impression que le système français fonctionne à l'envers : une dominante universitaire en littérature et sciences sociales, qui est massifiée et très enfermée dans la culture nationale, alors que l'enseignement tourné vers la professionnalisation est, lui, sélectif et sous-développé. Ne faudrait-il pas plutôt concevoir un enseignement où le disciplinaire pur, très exigeant, serait très sélectif et internationalisé, quand le système de masse, non sélectif, marierait le fondamental et le professionnel. Mais cette mise en cause du système actuel se heurte à des corporatismes disciplinaires et tutélaires évidents. Je ne sais pas comment vous y arriverez. Le but de transformation du système disciplinaire n'est pas encore posé. L'Europe va-t-elle y pousser ? La mobilité pose d'emblée un certain nombre de questions, qu'a traduites l'atelier 8 : la mobilité doit-elle être quantitative ou qualitative ? Quelles conditions réunir ? Si la Communauté pousse vers une labellisation d'orientations, de principes communs pour la réélaboration des contenus, cela nous aidera grandement à entreprendre cette réforme, de l'amont (recherche/éducation), vers l'aval (éducation/activité).

Avoir pour horizon la mobilité obligatoire pour tous. Mais la définition de la qualité au niveau européen n'est pas évidente. Et ce qui fait obstacle n'est pas simplement la question des moyens mais aussi celle des préjugés nationaux, en France ou ailleurs, en faveur du caractère national des diplômes. C'est bien là l'obstacle le plus profond... même si je conviens volontiers qu'il ne faut pas sous-estimer les moyens (une éducation à plusieurs vitesses menace, avec des universités d'ex-

cellence européenne et d'autres, à l'avenir incertain, qui vont vieillir).

Pour conserver équité et de cohésion, l'internationalisation ne doit être réservée à l'excellence : chacun a droit à acquérir une éducation correcte. Ce qui pose d'énormes problèmes de mutualisation des coûts, qu'il va falloir affronter et poser. Cela passe, selon moi, par la mobilité obligatoire. Certains estiment que c'est une utopie. Je pense que c'est un horizon à afficher !

Les choses commencent heureusement à changer en France avec l'autonomie, les PRES, les programmes communs. Ce qui était fermé est désormais ouvert. Vous aurez cependant besoin d'un environnement plus porteur, que la coopération se construise, qu'on européanise les formations, ce qui vous aiderait encore davantage à utiliser ces nouveaux outils. Je n'ai pas le temps de dire un mot de la problématique « évaluation/financement », c'est une révolution intellectuelle et pratique ! Vous avez plusieurs missions : recherche, éducation, contribution à l'innovation et à l'activité, insertion des jeunes. En faire l'évaluation n'est pas facile, mais c'est nécessaire, et ne peut être laissé à la tutelle. Il faut du « *bottom up* », de la mise en réseau pour trouver les bons critères d'évaluation. Quant à la finance, elle sera nécessairement mixte : les coûts d'une éducation de qualité et de l'internationalisation sont énormes. Il faut neutraliser ces coûts et créer des fonds d'investissement pour l'éducation. L'innovation financière est à l'œuvre pour les restructurations et les OPA... elle ne s'est pas encore penchée sur les nouveaux outils susceptibles de financer la révolution de l'éducation. Il y a là un énorme défi, encore en friche, pour les économistes. Conclusion... Vive le changement !

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Matteo Merzagora

Journaliste, Association TRACES

Le journaliste est essentiellement un parasite. Il n'a pas de production autonome mais s'appuie sur les autres organismes. Si je ne suis pas expert du sujet mais espère être néanmoins utile à cette discussion. Mes champs d'expertise sont la médiation et la vulgarisation des sciences, notamment par mon travail avec les musées des sciences ainsi qu'une étude des relations science et société, à travers le cinéma.

The *Exploratorium* de San Francisco est un peu le centre de Sciences qui a transformé la façon de parler de la science dans les musées et a lancé le principe de *Enquiry based learning*, ensuite repris par la Main à la Pâte. Le directeur exécutif, Rob Semper, s'est aperçu que certains écoutaient, en visitant le musée, des programmes (descriptions, parcours, réflexions) qu'ils avaient au préalable téléchargés. Personne, dans le musée, ne connaissait l'existence de ces productions, enregistrées par des passionnés. Il a étudié de près le phénomène et publié ses observations dans la revue *Curator*.

De centre de diffusion des savoirs à plate-forme d'échange

Il souligne « *a fundamental change in the educational landscape. One that is at least as powerful as that of the 1960s. Connectivity tools such as the internet, cellular phones and wireless network—and the new social opportunities for learning that these tools provide—allow people the control to choose when and where and from whom they select their learning opportunities. This is leading to the deinstitutionalization of education—a state of affairs in which individual institutions in a particular location lose their unique status as educational providers. In particular, the recent advance of the Web from its early presentational form in Web1.0 (dependent on the designer/author) to the new promise of social interactivity of Web 2.0 (providing opportunities for the user to contribute) is accelerating this trend. Not only has education become learner-centered, it has now also become acutely individualized, in the sense that individuals can choose where and when and how and from whom they learn. Social software tools let people maintain social commu-*

nities; social accounting tools let people build trust with strangers; knowledge-collective tools help people teach each other; and social mobility tools help people do all this when and where they want in the physical world ».

Je vous laisse déterminer comment et jusqu'où ce principe de la déinstitutionnalisation des savoirs affectera les institutions de formation...

Quelles seront les conséquences de cette déinstitutionnalisation sur l'éducation formelle ?

Une chose est sûre : les musées de sciences se transforment profondément et ne se présentent plus comme lieux de présentation du savoir, mais comme des plates-formes organisant un partage des savoirs où les visiteurs participent activement. Les personnels de l'*Exploratorium*, très intelligemment, n'ont pas cherché à différencier leurs productions de celles des usagers. Ils les ont intégrées, les corrigeant lorsque cela était nécessaire, tout en conservant la spontanéité qui s'était créée.

Difficile de dire si ces éléments, qui se réfèrent à l'éducation primaire et informelle, aura des impacts au niveau universitaire... Mais le MIT met gratuitement tous ses cours en ligne (*MIT open course ware*), bien souvent en vidéo ou en audio. Des universités, en Europe, font la même chose et j'ai trouvé bien des informations pour mes recherches sur YouTube. De la même façon, une étudiante m'a contacté après avoir trouvé, sur Internet, la mention de mon intervention sur la science et le cinéma à l'ENS.

Lire le changement au travers du cinéma...

Comme toute narration populaire, le cinéma constitue un outil exceptionnel pour lire le changement. Les rencontres des jeunes gens avec la science commencent, non pas avec l'école, mais avec la télévision. On retrouve la construction de la perception publique des sciences dans les œuvres cinématographiques. Rarement dans les œuvres d'auteurs mais bien davantage dans les œuvres populaires, comme les *Simpsons* (cette série pro-



duit une réflexion sur le rôle de la science dans la société qui, je crois, n'a pas d'égale. La moitié des scénaristes ont du reste une formation scientifique). Remarquez que les trois séries les plus regardées en Europe sont toutes américaines (*CSI/Les experts*, *Emergency Room/Urgence et DoctorHouse*) et toutes se passent dans les milieux scientifiques. La télévision montre bien la prégnance de la science.

La figure du scientifique dans l'histoire du cinéma a considérablement évolué : le chercheur du *Paris qui dort* de René Clair dans les années 1920, qui endort Paris pour travailler tranquille dans son labo, contraste étrangement avec la scène d'ouverture du « Jour d'après », où un scientifique s'adresse, aux Nations Unies, à un ensemble de politiciens attentifs. Cette progressive sortie de la tour d'ivoire est très bien représentée au cinéma.

L'espace de travail du scientifique fut longtemps confiné aux îles ou aux châteaux : Frankenstein, le docteur Murнау... Cette représentation a complètement disparu : les scientifiques sont désormais enracinés dans le social. *Hulk* met ainsi en œuvre toutes ces représentations de la science dans la société : la science militaire, les intérêts économiques, les chercheurs très désintéressés qui veulent contribuer au bien social. Tout est stéréotypé et donne une représentation très claire de ce que John Ziman appelle « la science postacadémique ». Si le cinéma hollywoodien a compris cette évolution du rôle social de la science, le public a compris.

... Et du marché du travail

Un étudiant d'aujourd'hui aura changé 10 à 14 postes de travail, quand il aura 38 ans. De la même façon, un tiers des gens qui travaillent aujourd'hui, font un travail qui n'existait pas quand ils étaient à l'université. Selon Richard Riley, le secrétaire d'État à l'éducation, les 10 travaux qui seront les plus demandés en 2010... n'existaient pas en 2004 ! Cela influencera-t-il la façon par laquelle on conçoit une institution de formation ?

Je prendrai enfin pour exemple le festival Paris Montagne, organisé par l'ENS. Le constat de départ est effrayant : dans les années 1950, 30 % des élèves des gran-

des écoles françaises avaient des parents non qualifiés. Aujourd'hui, alors qu'ouvriers et employés représentent 60 % de la population active française, cette part ne représente plus que 9 % (6 % à l'ENA, 1 % à Polytechnique, 3,4 % en écoles de commerce, 6 % en écoles d'ingénieurs). C'est problématique. D'où l'initiative de l'ENS de créer une « *Science Academy* » : accompagner des lycéens de milieux défavorisés, de 250 lycées de banlieue, dans les laboratoires des grandes écoles de la Montagne Sainte-Geneviève. L'expérience a débuté avec 60 élèves, puis 150 et aujourd'hui 200 lycéens. Il s'agit avant tout de lutter contre l'autocensure de ces lycéens. Il semblerait que cela ait donné des résultats cette année, avec des inscriptions « inattendues » à l'École normale supérieure.

Pour conclure, on observe bel et bien une « déinstitutionnalisation » de l'éducation, une transformation de l'éducation informelle, la perception publique d'une présence forte de la science dans la société dans le sens postacadémique du terme. Dans le monde du travail, la capacité d'inventer un métier est plus importante que celle de l'exercer. 30 % des lycéens déclarent qu'ils sont intéressés par les sciences mais que c'est trop difficile pour eux : c'est là la vraie cible ! Le rapport à l'information des nouvelles générations est très différent du nôtre. Ils ont une réelle capacité à mélanger les informations.

Or l'institution ne différencie pas suffisamment les messages. Aujourd'hui, l'information se construit différemment, comme des blogs plus que comme des Unes de journaux. Et à partir d'une pluralité de sources. On peut plus présenter la rhétorique de « Science is fun » à ceux pour qui la science est une façon de gagner de l'argent. À l'inverse, mobiliser les arguments financiers n'a pas de sens pour qui faire de la physique est une question de développement personnel.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES



Dimitri Corpakis

Chef d'unité, Aspects horizontaux et coordination, Direction Science, économie et société, Direction générale de la Recherche, Commission européenne

Il me semble que l'on a, jusqu'à présent, dans cette discussion, davantage abordé le problème des sciences, plus que celui de l'université : l'importance de la science, ses défis, ses « connexions » avec l'environnement. Je voudrais, pour ma part, aborder le problème différemment et revenir à une approche générique qui selon une définition de l'OCDE d'il y a quelques années, reste toujours valable : On peut s'interroger : *Pourquoi parlons-nous d'une société et d'une économie de la connaissance ?* La connaissance n'a-t-elle pas toujours conduit le monde et l'économie ? La différence aujourd'hui réside dans le fait que ce processus a été fortement accéléré et cette accélération est visible dans toutes les étapes de la production des connaissances; mais ce qui change vraiment c'est le niveau d'intégration des connaissances, ce que les Anglo-saxons appellent *embedding* : la concentration de la technologie, des connaissances est inégalée. Un bon exemple est la souris de votre ordinateur: à elle seule elle mobilise plus de technologies intégrées que vous ne pouvez l'analyser en cliquant.

La triple hélice université/industrie/gouvernement.

Le potentiel de l'université en termes de collaboration et d'interaction avec ses partenaires sociétaux est un facteur majeur pour les économies et les sociétés mais aussi un facteur qui a multiplié les attentes vis-à-vis de l'université. Je voudrais évoquer le modèle de la *triple hélice d'interactions* (université/industrie/gouvernement) théorisé il y a quelques années par deux scientifiques (l'américain Henry Etzkowitz et le hollandais Loet Leydesdorff). Ce modèle exprime le jeu entre le mode académique, le mode industriel et les actions du gouvernement : chacun a ses propres thèmes mais influence, en se développant, les autres hélices. Il existe un certain nombre de variations de ces hélices, qui correspondent aux modèles de développement économique et technologique dans lesquels nous évoluons. En tant que fonctionnaire européen, il me semble nécessaire de nous placer dans un contexte globalisé. Dans ce contexte les interactions université – industrie (entreprises) – gou-

vernement, prennent toute leur ampleur. En résumant beaucoup, je dirais que cette collaboration qui passe par plusieurs étapes, crée trois (3) espaces distincts : un espace de « connaissances », un espace de « consensus » et un espace « d'innovation ». Ce qui est important ce sont les liens de confiance qui se créent entre les parties qui coopèrent, à tous les niveaux (régional, national ou international).

La nécessité d'un changement. Dans tous nos documents politiques concernant l'université (communications de la Commission, documents adoptés par les Conseils de ministres de l'Union, documents rédigés au niveau national), vous noterez aussi une certaine « angouisse », qui met l'accent sur le « changement » : *l'université doit changer parce que le monde change*. Mais l'éducation n'est pas une compétence communautaire : c'est une compétence partagée avec les États membres. Pourtant, la Communauté a réussi à entraîner ces derniers dans un processus participatif et consensuel vers la modernisation de l'université (voir par exemple la réussite du processus de Bologne, entièrement conçu sur une base volontariste et informelle).

Un peu d'histoire. Le processus de la coopération européenne en matière d'éducation fut long mais fructueux. Dès 1975 le Conseil crée le réseau Eurydice, premier système d'information communautaire sur l'éducation. Dans les années 1980, le mouvement de coopération démarre avec les grands programmes de coopération universitaire ERASMUS et COMET. Je fus le délégué grec du programme COMET et je me souviens de la difficulté à convaincre les universités grecques de la nécessité des contacts avec le monde industriel, dans le cadre de partenariats stratégiques, pour la formation comme pour la recherche.

À travers beaucoup des programmes et des initiatives, un certain nombre d'outils ont été développés et les universités sont devenues de précieux alliés du processus communautaire (intégration européenne). Dans le



programme-cadre pour la recherche, dans les programmes éducatifs, les universités ont toujours joué un rôle de premier plan. Elles constituent pour nous des espaces privilégiés, avec lesquels nous entretenons toujours des relations privilégiées (demandes d'expertise, financements dans le cadre des programmes-cadres, etc.). Philippe Herzog a qualifié l'Europe d'espace de *passerelles et d'expérimentation*. C'est juste, malgré de nombreuses difficultés institutionnelles.

Nous avons aussi travaillé beaucoup vers la direction d'une université européenne contemporaine et de sa place dans la société. En 2005, la Commission a organisé une conférence pour mettre à plat les problèmes universitaires dans un contexte européen. En 2006, une Communication portait déjà le message adopté ensuite par le Conseil des ministres : l'université doit ouvrir ses portes à la société. L'université doit être plus autonome. En novembre 2007, lors du dernier *Conseil Compétitivité*, a été évoquée la question de la *modernisation des universités*. Les Conseils des ministres qui ont suivi ont évoqué un certain nombre d'objectifs pour l'université européenne pour la première fois :

- entrer en partenariat avec les entreprises,
- entraîner davantage le système d'innovation en Europe (c'est là notre seul outil réel de compétitivité / production de nouvelles connaissances). Réussir dans la concurrence mondiale n'est pas simplement une question de faibles coûts, mais aussi la constitution des conditions favorables pour l'exploitation des connaissances (*framework conditions*)
- assumer la troisième tâche de l'université (en anglais, *the third task of university*), inscrite même dans la constitution de certains pays scandinaves, comme la Suède. C'est aussi le cas dans la loi des universités de Finlande : ce n'est pas par hasard d'ailleurs que la Finlande est considérée par tous les classements mondiaux comme le premier pays au monde en termes d'innovation.

L'exemple de la Finlande est, à ce titre, très instructif. À la fin des années 1980, le pays a connu une très grande cri-

se économique. La décision a été prise d'investir à fond dans la connaissance. Ce n'était pas là une déclaration formelle ou académique, mais un investissement bien réel et consensuel. Tous les partis politiques ont adhéré au principe des clusters régionaux d'innovation, où les universités ont joué un rôle prépondérant. 54 clusters spécialisés ont permis au pays de se classer parmi les plus innovants. Cette activité a aussi consisté à impliquer des professeurs d'université, qui - pour certains - ont été même « loués » par des régions périphériques (aux conditions climatiques parfois très rudes et à faible densité de la population).

Comment s'opère cette implication des universités dans ce rapprochement avec le milieu économique au niveau local ? Il y a d'abord une phase de connaissance: l'université doit s'impliquer en tant qu'« *honest broker* » (médiateur). Elle se positionne entre le monde industriel et le gouvernement, et constitue un interlocuteur privilégié pour les communautés locales (il faut garder à l'esprit que le développement local ne s'entend pas seulement au niveau de la localité mais aussi dans un contexte global). Suivant le modèle évoqué de la Triple Hélice, on construit ainsi d'abord un espace de connaissances, puis un espace de consensus, et enfin un espace d'innovation, où le lien entre l'université et son milieu est bien exprimé. Il est alors possible de parler de développement.

Je voudrais vous donner quelques exemples, essentiellement issus des pays scandinaves.

L'université d'Aalborg (Danemark) se trouve dans une région dont le développement historique reposait surtout sur d'anciennes industries de radiocommunications maritimes, en déclin mais que l'université a rajeuni grâce au développement des télécommunications mobiles. D'où l'implantation locale de très nombreux centres de recherche de multinationales européennes et américaines spécialisées. On trouve également de nombreux exemples où les universités jouent un grand rôle, en termes de développement économique, social

Dimitri Corpakis

et culturel, souvent au nord de l'Europe, en Allemagne, en Autriche. En revanche au Sud de l'Europe, les universités sont souvent comme des *cathédrales dans le désert*, avec des centres de recherche parfois brillants, au niveau tant européen que mondial, mais qui n'ont rien à voir avec leur milieu local. Cela doit changer : on ne peut plus imaginer un développement économique et technologique, compétitif, sans les universités.

L'objectif fixé par le processus de Lisbonne a été qu'en 2010, l'économie et la société européennes seraient les plus réussies au monde, basées sur la connaissance. Il ne reste que deux ans et les progrès réalisés sont largement en deçà de nos attentes. Or les objectifs de Lisbonne n'ont pas été décidés par la Commission mais bel et bien voulus par l'ensemble des États membres. De toute évidence, un certain nombre de problèmes structurels empêchent cette stratégie de se mettre pleinement en place, malgré les progrès accomplis.

Je suis le chef d'unité pour la coordination des aspects horizontaux des deux programmes de recherche en matière des sciences sociales, économiques et humaines ainsi qu'en matière des rapports entre sciences et société. Dans les deux cas, nous allons développer des actions et des projets pour lier davantage l'université et son milieu économique et social. Les universités ont toujours été parmi les acteurs du changement. Elles ont déjà beaucoup changé elles-mêmes, en dehors de l'Europe : le développement des moyens de communication et Internet font que certaines universités fonctionnent déjà comme des vraies sociétés du « Fortune 500 » et développent des activités entrepreneuriales. Le modèle de l'université qui entreprend (*entrepreneurial university*) s'installe rapidement dans le monde. De nombreuses questions se posent ainsi sur les priorités, les fonctions et le développement du profil des universités européennes si elles veulent rester compétitives au niveau mondial et gagner une nouvelle place dans la société.

J'aimerais toutefois finir avec un message d'espoir :

de nombreuses initiatives sont enregistrées, en faveur d'une ouverture des universités européennes vers le milieu social et économique, et nous nous réjouissons du fait que nous avons introduit beaucoup d'actions dans ce sens dans le programme cadre.

Je vous remercie de votre attention.

Les thèses exprimées dans cette intervention sont strictement personnelles et n'engagent d'aucune manière la Commission européenne.

1) Etzkowitz, Henry and Loet Leydesdorff. Eds.1997. *Universities in the Global Knowledge Economy: A triple helix of university-industry-government relations* (London: Cassell)

2) ERASMUS : *European Action Scheme for the Mobility of University Students*; COMET: *Community action scheme for advanced training in technology through cooperation between university and industry*

3) *Document stratégique de la Commission européenne.*

Echange avec la salle

François Le POULTIER, université Nancy 2 : La distinction, qui a été brièvement évoquée par les intervenants, entre information et connaissance me paraît fondamentale. Le rôle principal des universités ne tient-il pas au processus de transformation des informations en connaissances ? L'un des nouveaux obscurantismes dont vous parliez, Danièle Hervieu-Léger, est la croyance assez répandue (y compris chez les étudiants) que la connaissance est un stockage d'informations. Cela est rendu extrêmement facile par les nouvelles technologies. Quelques clics sur Google, quelques mots clés... On accumule des connaissances !

L'université doit réaffirmer qu'elle est le lieu de la transformation d'informations en connaissances. Cette distinction est d'autant plus fondamentale que la même confusion règne dans les milieux socio-économiques. Et ce processus de transformation d'information en connaissances est aujourd'hui contingenté par des facteurs liés au contexte économique, à l'utilitarisme des connaissances et des besoins en connaissances du monde professionnel.

Alain BERETZ, université Louis Pasteur, Strasbourg 1 : Je voudrais revenir sur les deux premières interventions, qui étaient extrêmement brillantes. Dans les universités de sciences dures, on est sans doute plus sensibilisé à ce genre de problème et je voudrais apporter mon témoignage opérationnel : nous avons créé une vice-présidence Science et société. Il y a des signes politiques que l'institution universitaire se doit de donner de son ouverture, quelquefois malhabile, à ces problèmes.

Nous nous efforçons de sortir de la communication univoque, ex cathedra. Nous faisons aussi l'effort de mieux écouter la société sur un certain nombre de grands sujets qui la préoccupent et interpellent les sciences expérimentales. Cela peut se traduire par des actions concrètes à l'université (médiation mais aussi des programmes de recherche initiés en collaboration avec des acteurs non scientifiques de la société, comme les associations de malades). Nous, universitaires, nous devons de changer notre paradigme et d'être à l'écoute autant que donneurs de leçons.

Jean-Pierre ADAMI, CGT : La société de la connaissance

ce était un axe fort de la stratégie de Lisbonne. Qu'il s'agisse des écrits de la Commission européenne ou de l'OCDE, les préconisations pour l'évolution des universités dans la société des connaissances passent systématiquement par la diversité des financements et les évolutions structurelles. Mais peut-on en rester à ces deux niveaux ? Les interventions de Philippe Herzog et de Pierre Lena ouvrent des perspectives par rapport au contenu des formations des étudiants, voire à celui de l'éducation. Y a-t-il, dans Lisbonne 3, des propositions dans ce sens ? J'en doute.

Marie-Dominique HEUSSE, association des bibliothèques universitaires (ADBU) : La production de la connaissance par la recherche a surtout été évoquée. Moins, l'enseignement, la maîtrise des autres sources de connaissances. Une chose distingue fortement l'université française de celle des autres pays européens : l'appropriation, par les étudiants, d'autres formes de connaissance que celle du cours. Dans les bibliothèques universitaires, les étudiants, quel que soit leur niveau, ont une énorme difficulté à maîtriser l'appropriation personnelle de connaissance. Ce n'est pas uniquement une difficulté opératoire (d'utilisation des technologies) mais bien une difficulté à porter un regard critique sur les sources d'information qui ne sont pas celles du cours, ce qui est sans doute lié au mode pédagogique privilégié de l'université française.

Heinz WISSMANN : Un mot pour résumer ce que j'ai tenté de dire au début et le faire résonner avec ce que j'ai entendu par la suite. Toute innovation suppose une idéalisation contre-factuelle : elle ne peut dériver directement du fait tel qu'il existe. L'accumulation des faits ne conduira jamais à une innovation. Or, pour qu'elle ait lieu, il faut créer des milieux dans lesquels il est possible de se débarrasser de l'état de fait. La recherche est, par définition, un milieu par lequel on veut dépasser l'état de fait, un milieu privilégié. Est protégé l'espace de liberté et de controverses, sans mise à mort, sans élimination, sans destruction de l'adversaire. Cette liberté, ce privilège préfigure ce qui doit être réalisé dans la société sous l'appellation de débat démocratique.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Clôture du colloque

Bernard Saint-Girons

Directeur général de l'Enseignement supérieur

Dans un contexte dont je n'ignore ni la complexité, ni la difficulté - la mise en place des nouveaux conseils, les élections, les audits engagés dans un certain nombre d'établissements -, je voudrais revenir sur le dossier contractuel. Un sujet qui nous ramène au cœur de la relation entre l'État et ses opérateurs et à la question de leur nécessaire évolution.

Le contrat au cœur de la stratégie

Un double rappel : le propos de la ministre insistant, lors de sa prise de fonctions, sur le rôle majeur qu'elle entendait voir jouer au contrat, dans la relation entre l'État et les universités devenues autonomes ; la précision apportée par le législateur, soulignant dans le texte voté le 10 août dernier que le contrat résumait la politique de l'établissement et que l'ensemble des moyens mobilisés au service de cette politique devait y figurer.

Cette orientation politique rappelle le caractère éminemment stratégique qui s'attache aux contrats. Elle témoigne de l'évolution en cours depuis une quinzaine d'années.

La nécessité d'un recalage calendaire

Je voudrais également insister sur un autre élément souligné par la ministre : la nécessité d'un recalage calendaire, liée au constat qu'il est impossible de se satisfaire de contrats signés au milieu (voire à la fin) de la première année de la période au cours de laquelle ils sont censés s'appliquer.

- **Pour la vague A**, nous avons opéré un premier ajustement qui a été reconnu par tous : en juillet 2007 - au premier semestre de la première année de contractualisation - la ministre a signé l'ensemble des contrats de la vague A.

- **Pour la vague B**, nous allons avancer sur ce registre calendaire. Grâce au travail accompli par l'AERES dans des délais dont nous avons tous mesuré l'inconfort, mais aussi grâce au dialogue en cours avec les universités, nous devrions finaliser très vite les contrats de la vague B, de façon à gagner quelques précieuses semaines.

- **Pour la vague C**, nous devrions atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés : une signature en décem-

bre 2008-janvier 2009. Et ce, malgré des circonstances particulièrement complexes, les établissements ayant dû élaborer leurs projets de contrats dans un contexte marqué par la mise en place de nouveaux conseils et le renouvellement ou l'élection des présidents.

- **Avec la vague D**, nous voudrions atteindre un double objectif. Le premier est très directement politique : il consiste à avoir une vision globale de la politique scientifique de l'établissement. Il nous faut pour cela disposer simultanément des volets touchant la formation et la recherche. Actuellement, les bilans des laboratoires sont donnés en juin-juillet et les informations sur l'offre de formation 6 à 8 mois plus tard. Si l'on veut que le contrat joue pleinement le rôle stratégique qui doit être le sien, il faut que nous ayons l'ensemble des éléments de manière à engager l'évaluation sur une base complètement établie et connue. Cette évolution demande une mobilisation toute particulière. Elle suppose également que soient réunies les conditions évoquées à l'instant par Jean-François Dhainaut. Le caractère extrêmement dense des documents qui nous ont été transmis traduit l'engagement des uns et des autres sur le terrain, mais complexifie la lecture et la synthèse. Nous souhaitons que la négociation contractuelle repose sur des documents identifiant les points clefs, à partir de l'évaluation fournie par l'AERES, sur des priorités que nous partageons clairement. Si le contrat est global, il n'a pas vocation à être exhaustif : il n'entre pas dans le détail de l'ensemble des points d'une politique d'établissements mais doit mettre l'accent sur un certain nombre de priorités identifiées par l'établissement et qui feront l'objet d'un accompagnement de la DGES.

L'évolution des pratiques de la DGES

L'administration, enfin, doit faire évoluer ses pratiques. Pour l'habilitation des diplômes en renouvellement, nous aurons l'évaluation de l'AERES, et la capacité d'en tirer toutes les conséquences. Pour les nouveaux diplômes, nous nous attacherons (avec une approche légèrement différente selon qu'il s'agit de licences ou de masters) à la cohérence scientifique, à l'adossement à la recherche, à la cohérence de la carte des formations, notamment en matière de politique de sites. Nous ne



sommes plus sur des maquettes, mais sur des orientations, des cahiers des charges dont nous vérifierons que les différents points sont effectivement remplis. Contrôle minimum, dirait le juriste... reposant sur la confiance. À n+4 intervient l'évaluation.

Le 15 octobre : un impératif justifié

Je voudrais insister sur le fait que la date du 15 octobre est impérative (remise des dossiers de la vague D) pour tenir compte d'autres contraintes, auxquelles sont soumises tant l'AERES que la DGES. En avril, le CNRS opère une évaluation de l'ensemble de ses personnels et l'AERES doit avoir terminé à cette date les évaluations du volet recherche.

Ce n'est pas une responsabilité qu'il s'agit d'éluider : il nous faut intégrer l'agenda du CNRS. L'échéance du 15 octobre vise à disposer de la partie bilan de l'établissement, c'est-à-dire à la fois du bilan de l'offre de formation et du bilan de la recherche. Nous devons avoir cette vision globale (une lettre d'intention de quelques pages qui dessine les contours du projet d'établissement).

Dans l'agenda antérieur, les évaluations des laboratoires remontaient en juillet. Par ce glissement au 15 octobre, vous gagnez un peu de temps en contrepartie d'un travail plus lourd dans un agenda plus contraint sur le volet bilan. Ensuite, nous considérons que si la présentation du projet plus détaillé demande un mois de plus, cela demeure compatible avec notre agenda.

C'est sur cet exercice que je souhaite pouvoir travailler avec vous. Nous aurons, dans les jours qui viennent, une réunion pour vous présenter le document unique et la circulaire « mode d'emploi » du contrat. Cela nous permettra de signer, début 2010, les contrats concernant la vague D. Le temps des discussions contractuelles (entre le dépôt des dossiers et la conclusion) devrait progressivement se réduire à un an (au lieu de 18 mois actuellement). Par-là même, en rénovant la conception du contrat, en le centrant sur les priorités partagées pour les quatre ans à venir, nous parviendrons à concilier le respect de votre autonomie avec la mise en œuvre d'une politique cohérente dans les domaines de la formation et de la recherche.

Jean-Pierre Finance

**Président de la CPU et président
de l'Université Henri Poincaré, Nancy I**

Madame la ministre, monsieur le commissaire, merci infiniment de votre présence, si largement appréciée par l'ensemble des participants à notre colloque annuel.

Un premier colloque à l'étranger. La tenue de ce colloque à Bruxelles, pour la première fois à l'extérieur de l'Hexagone, donne le signe d'une volonté forte d'ouverture de nos établissements universitaires, dans cette communauté européenne qui nous est si chère. Notre réflexion sur les universités, ici comme en France, montre que nous identifions un grand nombre de défis, qui sont autant de tensions. Elles concernent la relation entre compétition et coopération, entre mondialisation et solidarité, entre efficacité et équité, entre espoir et crainte pour les personnels, entre autonomie universitaire et liberté académique, entre excellence et volonté de démocratisation, entre efficacité et collégialité, entre diversité et cohérence.

Un double objectif. Au-delà du positionnement géographique, nous avons invité des représentants d'autres systèmes universitaires européens, des membres de la Commission, des partenaires du monde socio-économique. L'objectif de notre rencontre était, d'une part, d'éclairer la transformation de nos universités à la lumière des expériences étrangères (et de voir comment elles pourraient nous aider dans notre propre implémentation de la loi). Et, d'autre part, de placer l'université française en

BRUXELLES AVRIL 2008

**LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES**

Clôture du colloque

acteur fort du développement de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche.

La grande diversité des modèles universitaires. Dix ateliers et deux tables rondes ont assez largement exploré le spectre des questions de l'enseignement supérieur et de la recherche. Des nombreux constats effectués, je retiendrai une idée : la grande diversité des modèles universitaires, à la fois en termes d'organisation, de gouvernance, de modes de fonctionnement, de statuts des personnels mais aussi pour les différents niveaux d'appropriation du système universitaire national par les acteurs du terrain.

La possibilité d'une lecture partagée. Nous avons également identifié de nombreux points communs qui, finalement, au-delà des cultures historiques, permettent d'avoir une lecture partagée : la nécessité de mécanismes d'assurance qualité, celle de l'évaluation, le fait que l'enseignement supérieur comme la recherche relèvent aussi du bien public, ainsi que la mobilité comme passage obligé de la construction de cet espace européen.

LES PROPOSITIONS DE LA CPU

Nous sommes arrivés à un certain nombre de conclusions que nous retravaillerons, comme à l'ordinaire, au sein de la CPU plénière. Ces conclusions s'articulent autour de quatre thèmes.

La construction de l'espace universitaire européen et sa promotion internationale

1. La nécessité d'augmenter la proportion d'étudiants étrangers, d'enseignants, de chercheurs dans chaque université française. Et symétriquement, d'envoyer en plus grand nombre nos étudiants, nos personnels (enseignants et administratifs) dans des universités partenaires. Afin de réduire les obstacles à la mobilité, encore nombreux, nous préconisons la mise en place d'un groupe de coordinations et l'élaboration d'une charte de qualité qui définirait les modalités de portabilité des garanties académiques, financières et sociales en cas de mobilité.

2. Les dispositifs financiers, d'accompagnement. Nous souhaitons l'amplification d'Erasmus Mundus, qui promeut la mobilité tout en la régulant. C'est un dispositif auquel les universités adhèrent.

Au sujet des délocalisations universitaires (création de diplômes, d'antennes universitaires, à l'extérieur de

l'Europe), nous proposons qu'elles s'inscrivent dans un processus de qualité définie de manière partenariale et qu'un label de qualité et de durabilité puisse leur être associé. Un projet de charte des délocalisations est en cours d'élaboration entre la CPU et la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur.

3. Promouvoir la codirection, et plus encore la cotutelle, de thèse. Nous souhaitons qu'un effort particulier soit fait en faveur du développement des cotutelles de thèse en Europe, pour donner une « biculture » aux jeunes qui en bénéficient, mais aussi de faire travailler ensemble des directeurs de recherche, des équipes de pays différents.

L'autonomie des universités européennes

4. Renforcer la collégialité dans l'université.

5. Que l'Europe s'implique davantage dans le financement de l'université. Nous sommes là dans une logique de proposition par rapport à la Commission et aux États membres : les financements des universités doivent être majoritairement publics, mais ils doivent certainement être diversifiés. La France doit s'engager vers une amplification de la diversification. Mais nous souhaiterions également que l'Europe s'implique davantage dans le financement de l'université : pas uniquement au titre de la compétitivité et de l'excellence mais également au titre de la solidarité. Nous proposons que soit mis en place, à l'échelle européenne, un observatoire publiant l'analyse de la part respective de chacun des types de financement dans les universités.

6. La démarche qualité, dans le cadre de l'évaluation portée par l'AERES, mais aussi plus généralement en tant que mode de pilotage de l'université. Nous encourageons vivement l'ensemble des universités à s'engager dans une forte démarche d'assurance qualité. Elles ne sont pas seules et se développent dans le cadre de partenariats : il s'agit de mettre en place des mécanismes permettant de réguler la concurrence et la collaboration.

7. Le classement ou, plus exactement, la comparaison des universités. La CPU est favorable à la mise en place de classements universitaires. Non pas d'un classement unique, mais d'un classement multidimensionnel permettant de valoriser la diversité des types d'université à l'échelle européenne. Ce classement doit impérativement associer les performances en formation, recherche, valorisation. L'articulation entre ces différentes missions est un élément central.



L'université dans la société des connaissances

8. Promouvoir des réseaux d'excellence. Ya-t-il un conflit entre la création de réseaux d'excellence, sur des thématiques données (idée véhiculée par les communautés de connaissance dans le cadre de l'IET, par exemple) et le rôle de développement et de qualification régionale que doivent assurer les universités ? La CPU estime qu'il faut « tenir les deux bouts » : nous devons à la fois réaffirmer que les universités sont des leviers formidables de qualification de leur territoire mais qu'elles ont aussi un champ d'action européen et mondial, et qu'à ce titre leurs secteurs d'excellence gagneront à être maillés au travers de ces réseaux d'excellence. Ils ne doivent pas être imposés de l'extérieur mais doivent correspondre à une démarche volontaire et être pilotés au travers d'une gouvernance distribuée, partagée.

9. Renforcer la formation des enseignants-chercheurs du supérieur. C'est là une proposition originale car on se préoccupe rarement de la formation des enseignants, des enseignants-chercheurs du supérieur. Les processus de formation du supérieur, du secondaire et du primaire doivent être l'objet d'une approche partagée à l'échelle européenne.

10. Promouvoir la formation continue. Cette proposition a été un point majeur de la réunion, tenue à Matignon début décembre 2007, à l'initiative du Premier ministre (et où un certain nombre de présidents de conférences européennes avaient été invités). Cette inflexion en direction du *Life Long Learning* est fondamentale pour l'avenir de nos universités. Ceci doit évidemment se faire en coordination étroite avec l'émergence de référentiels de compétences : il nous faut sortir de la seule logique de diplômes. La France peut, à ce titre, proposer une démarche qui commence à faire ses preuves, au travers de la validation des acquis l'expérience (VAE).

Voilà, madame la ministre, monsieur le commissaire quelques-unes des propositions qui résultent de nos réflexions et de nos travaux. Bien d'autres points ont été évoqués au travers des différents ateliers mais nous avons souhaité nous focaliser sur des propositions que nous estimons atteignables.

Jean-François Dhainaut

Président de l'AERES

Je voudrais vous rappeler les principes adoptés par les ministres européens en matière d'évaluation des activités de formation dans l'enseignement supérieur et vous présenter les grandes lignes de la démarche qualité à mettre en place en France pour satisfaire ces exigences.

Deux types de finalité. En préalable et pour clarifier les termes du débat sur l'évaluation de la qualité, je distinguerai deux types de finalité auxquelles celle-ci peut répondre : la première a pour objet l'évaluation de la qualité intrinsèque d'un objet, d'une décision ou d'une activité, tandis que la deuxième vise les conditions de leur production.

Évaluer la qualité intrinsèque d'un objet ou d'une activité consiste à focaliser l'analyse sur le résultat, le produit, les réalisations. Cette approche ne s'intéresse qu'à la marge aux moyens mis en œuvre pour en garantir la qualité.

Si le résultat attendu est simple, comme la reproduction de poupées russes par exemple, l'évaluation pourra se limiter à la qualité de la production. En revanche, pour une activité plus complexe, on ne pourra s'en tenir qu'à la seule analyse des résultats. Ainsi, le résultat attendu d'un avion est qu'il assure le transport sans crash, l'objectif étant d'éviter les accidents, pas simplement de les dénombrer. D'où la nécessité d'introduire et d'évaluer la démarche qualité, c'est à dire d'étudier et de mettre en œuvre les mécanismes qui permettent de garantir que le résultat correspondra aux attentes.

Piloter la qualité dans chaque université. L'évaluation de la démarche qualité vise, en effet, à s'assurer que des mécanismes sont mis en place pour garantir la qualité et qu'ils fonctionnent bien. Ceux-ci doivent permettre de détecter très tôt, dans le processus de production, les dysfonctionnements et faciliter les actions correctives.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Dans un avion, cela correspond à la cabine de pilotage. Il faudrait que d'ici deux ou trois ans toutes les universités aient des tableaux de bord qui leur fourniraient les indicateurs nécessaires à la prise de décision, les alerteraient sur les dysfonctionnements et leur donneraient les moyens de savoir si les actions mises en œuvre aboutissent aux résultats visés.

L'ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE QUALITÉ

L'évaluation de la démarche qualité dans l'enseignement supérieur tend à prendre une place de plus en plus importante et ceci pour plusieurs raisons.

- **Pour des raisons pratiques**, d'abord : la complexité des objets à évaluer est grande - vous êtes bien placés pour le savoir. Elle tient à la fois aux établissements eux-mêmes et à leur diversité ; elle pousse par là même à focaliser l'évaluation sur des problématiques de gouvernance (mécanismes de prise de décision, capacité à mettre en œuvre les décisions...).

Pour des raisons économiques : l'évaluation a un coût. L'évaluation des programmes de formation est particulièrement consommatrice de temps et de ressources humaines et financières. La quantité de documents que vous avez adressés à l'AERES pour l'évaluation des masters attestent du temps passé et du travail considérable que vous avez fourni pour un résultat qui n'est à la hauteur ni de vos efforts ni de ceux de l'agence.

- **Pour des raisons politiques**, qui vous concernent au premier chef : la capacité à garantir la qualité des activités des établissements est en cohérence parfaite avec l'exercice de l'autonomie universitaire. Disposer de processus d'assurance qualité en matière d'enseignement est un levier pour aboutir aux résultats que vous visez. Une fois les processus en place, vous pourrez réellement être autonomes.

- **Pour des raisons prospectives**. Évaluer une université et dire qu'elle est digne de confiance au moment de l'évaluation, c'est bien. Savoir si elle est capable de maintenir ce degré de qualité dans le futur, c'est mieux. Ces processus de confiance sont extrêmement importants : ils répondent à la question de fond : cet établissement est-il capable de bien se connaître ? de détecter rapidement ses dysfonctionnements et d'y remédier ?

LA FRANCE NE DOIT PAS ÊTRE LA LANTERNE ROUGE DE L'EUROPE EN MATIÈRE DE DÉMARCHE QUALITÉ

2009 : le premier bilan de la démarche. Différentes

réunions ont eu lieu depuis celles de la Sorbonne et de Bologne. Les critères et lignes directrices européens (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education Area*, ESG), initiés à Berlin et adoptés à Bergen, doivent désormais être pris en compte dans nos universités. L'an prochain, un premier bilan de leur mise en place sera dressé dans toute l'Europe universitaire : il fera le point sur un certain nombre de questions : les processus d'assurance qualité existent-ils ? Ont-ils été évalués ? Les autorités nationales ont-elles revu leur système de façon à mieux répondre aux recommandations européennes ?

Quelques pays, très peu encore, ont abouti dans cette démarche. Dans d'autres, les processus sont enclenchés et fonctionnent. En fait, la plupart des pays sont plutôt dans une position intermédiaire, les processus sont en voie de réalisation même si certains dispositifs manquent encore. Dans d'autres, la situation est plus difficile mais des processus sont enclenchés. Il reste les pays dans le rouge, comme la France où peu d'initiatives ont été prises en matière de démarche qualité. Certes, il y a eu la loi sur la recherche, celle sur les universités, mais la France est encore loin de répondre aux recommandations européennes ! Le constat peut paraître sévère mais savoir d'où l'on part permet d'aller plus vite plus loin.

LES GRANDS PRINCIPES DE L'ASSURANCE QUALITÉ EUROPÉENNE

- **L'évaluation interne** est la pierre angulaire de l'évaluation : elle permet à une structure de se connaître, de mettre en lumière ses dysfonctionnements, et d'essayer d'y remédier.

- **La garantie externe**. L'évaluation interne des établissements doit être complétée par des avis extérieurs à l'université. Tel est le rôle de l'agence : l'évaluation externe indépendante est la condition de la crédibilité de l'évaluation interne. Elle la garantit.

- **L'agence elle-même** doit s'appliquer les mêmes principes : elle doit s'autoévaluer, puis se soumettre à l'évaluation externe européenne.

Cet ensemble d'étapes constitue un cercle vertueux : les établissements mettent en place des procédures, l'agence les valide et se soumet elle-même à une validation externe. L'Europe a mis en place un cadre de références pour l'évaluation des activités de formation ; ces références, exigeantes quant à leurs objectifs, ne sont pas normatives quant à leur application : elles laissent ainsi la possibilité aux établissements de choisir les procédures

les mieux adaptées à leur activité et à leurs spécificités..

MIEUX DÉTERMINER LA POLITIQUE QUALITÉ

Vous faites déjà de l'assurance qualité, sans que les procédures soient toutes identifiées. Il est désormais temps de mettre en place dans les établissements, une politique qualité définie, formalisée, comme il y en a dans la plupart des centres hospitaliers universitaires pour le soin aux malades. Cette démarche qualité est importante à la fois pour vos besoins propres, mais aussi pour satisfaire les attentes de vos partenaires et de vos usagers (vos étudiants).

Du point de vue du référentiel européen, cela implique par exemple que :

- tous vos programmes de formation soient approuvés par les différentes instances de l'établissement,
- vous procédiez à des évaluations, suivies de révisions périodiques, de leur contenu,
- vous ayiez des procédures claires pour évaluer vos étudiants,
- vous ayiez un management de la qualité du corps enseignant
- vous ayiez des outils pédagogiques qui permettent à vos étudiants d'être bien soutenus et d'avoir un système d'information performant.

Le rôle de l'agence consiste, en conséquence, à vérifier l'accomplissement par les établissements des exigences contenues dans la partie 1 du référentiel européen, (les démarches mises en place par les établissements pour garantir la qualité de leurs activités). Pour ce faire, elle utilise les références de la partie 2 (les procédures utilisées par les agences pour évaluer l'activité des établissements).

Les engagements pris. L'AERES adopte, pour conduire ses évaluations, les références et les lignes d'orientation pour l'assurance qualité dans l'espace européen d'enseignement supérieur, comme le propose le réseau européen des agences. Elle s'engage à introduire le modèle proposé pour l'évaluation par les pairs des agences d'assurance qualité, sur une base nationale - tout en respectant les lignes d'orientation et des critères communément acceptés (Bergen, 2005).

PRENDRE LE TAUREAU PAR LES CORNES

L'AERES vient d'évaluer l'ensemble des universités de la vague B. La feuille de route des experts mandatés comportait un item sur l'appréciation des procédures d'as-

surance qualité mises en place dans les établissements. Celui-ci n'a été renseigné que de manière très exceptionnelle. Nous avons donc beaucoup de chemin à faire. Et il faut le faire vite.

Des débuts difficiles. Après la réunion de Bologne, le Cné (comité national d'évaluation) avait commencé à intégrer dans ses pratiques et à diffuser auprès des établissements les principes des standards européens.. La création de l'AERES a différé quelque peu l'élargissement du processus. Aujourd'hui, l'agence est en place et le bilan de l'implantation du processus à l'échelle européenne est prévu en 2009. Il va falloir rapidement nous mettre à l'ouvrage !

Vague C. L'évaluation externe de la vague C, qui est en cours, comporte un item « qualité » qui servira à dresser un premier bilan de l'état de la démarche, en allant chercher l'information où elle se trouve. Regrouper les processus d'assurance qualité, présents parfois de façon dispersée, dans chaque établissement aidera ce dernier à mettre en place une vraie politique d'assurance qualité.

Vague D. Le dossier d'autoévaluation de la vague D, que les établissements concernés vont bientôt recevoir, comporte un certain nombre d'éléments sur l'assurance qualité. Il s'agit de renseigner ceux qui paraissent pertinents compte tenu des caractéristiques des universités. L'évaluation externe permettra ensuite de mettre en relief les manques et les points positifs.

Des formations régionales. La CPU et l'AERES engagent des formations régionales sur le sujet.

C'est à partir de la vague A que la démarche qualité se mettra effectivement en place.

Je voudrais, pour finir, dédramatiser l'assurance qualité : **ce n'est pas une démarche complexe.** Les référentiels que l'on doit appliquer correspondent en fait aux activités quotidiennes des établissements. Avec simplement, un peu plus de rigueur. La détermination des processus et l'utilisation de procédures validées apportent en effet des garanties de qualité inaccessibles sans elles.

Pour conclure, **la culture de la qualité** doit être un élément central de la politique de chaque établissement d'enseignement supérieur. Elle doit diffuser dans l'ensemble de ses activités. C'est une des conditions de l'amélioration de l'enseignement et de la recherche sur lesquels se fondent l'autonomie et la renommée des universités.

Comptez sur l'agence pour vous aider dans cette entreprise.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

VENDREDI 4 AVRIL 2008

Clôture du colloque

Michel Lussault

Vice-président de la CPU



Cette synthèse, nécessairement rapide, s'expose à ne satisfaire personne et à mécontenter tout le monde. J'essaierai néanmoins de retrouver ce qui a fait le sel de discussions depuis deux jours.

Sortir du nombrilisme. Nous avons eu raison de faire ce détour par l'Europe. Surtout, dans le contexte d'application de la loi LRU qui tend à nous confiner dans nos établissements et à redoubler une certaine appétence française pour le nombrilisme. Or nos discussions ont montré que nous ne sommes pas si exceptionnels que cela, que nos préoccupations sont communes, « ordinaires » - au sens où nos collègues européens les partagent.

Dépasser les préjugés. Ces discussions montrent aussi, et la chose n'est pas neutre, que les procès d'intention instruits à l'encontre de l'Europe et du processus d'euro-péanisation de l'enseignement supérieur et de la recherche, doivent être révisés. Un certain nombre de préjugés voudraient que l'Europe (en tant qu'institution) et l'euro-péanisation (en tant que processus) impliquent d'une part l'homogénéisation nécessaire et funeste des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche (une homogénéisation par application brutale d'un supposé modèle anglo-saxon, qu'on peine souvent à définir) et, d'autre part, le renoncement à la recherche académique, une instrumentalisation du savoir, asservie par les exigences des entreprises. Nous entendons cela tous les jours dans nos établissements, ces dernières semaines !

Une diversité que nul ne conteste. Or, tous nos interlocuteurs, nombreux et de pays divers, ont insisté sur deux points : la diversité est un capital à faire fructifier et non une contrainte à maîtriser. La diversité des systèmes européens est réelle, que ce soit celle des modes d'organisation, des langues, des cultures, des sensibilités, des « régimes de vérité » concernant l'autonomie... Pas un pays ne définit cette dernière de la même manière, même si tous reconnaissent qu'elle est indispensable.

Il n'y a donc pas de convergence normative mais, tout au plus, des accords sur des procédures, des problématiques communes.

L'université, lieu de production et de diffusion des connaissances. Par ailleurs, et c'est le second point, il n'y a pas d'universités pensables et viables sans liberté académique radicale et sans recherche académique prégnante. Il n'y a pas de société de la connaissance et de l'intelligence sans recherche académique et sans diffusion de celle-ci par les universités, où cette connaissance est conservée, engrangée, produite, créée, enseignée, diffusée au plus grand nombre (et pas seulement aux étudiants en formation initiale).

Manière de dire que cette affirmation n'est pas une façon de revendiquer une citadellisation de l'université, mais au contraire de concevoir celle-ci comme une sorte de bibliothèque universelle, ouverte, inventive, et sans murs, qui diffuserait à l'ensemble de la société des connaissances de base dont nous avons besoin, et pas simplement un laboratoire d'applications technologiques, comme certains se plaisent à nous décrire. Beaucoup d'intervenants ont d'ailleurs insisté sur l'importance des programmes blancs (non thématiques) dans les agences européennes, qui servent au développement de la recherche académique. Il nous faut donc renoncer au syndrome du village gaulois et considérer que nos problèmes sont assez communs à ceux de nos collègues.

QUELS SONT CES PRINCIPAUX POINTS DE CONVERGENCE ?

1. Partout s'impose l'idée que l'université est un bien public et que ses fonctions renvoient au service public le plus essentiel. Nous n'avons entendu personne dire le contraire, quels que soient l'origine culturelle, le mode d'organisation ou le type de financement de l'université.

2. Partout se posent des questions sur le financement des universités.

Son accroissement nécessaire, dans un contexte où les budgets publics sont partout contraints, sa diversification impérative (de nombreuses discussions ont eu lieu sur le préceptif ou *overhead*, sur les fondations, les fonds d'investissement pour la recherche). Cette diversification des financements partout pose question, parce qu'il y a toujours une tension entre l'impératif de rendement à court terme, et le temps long de l'étude, de l'exercice, de la réflexion. Comme il y a une tension entre la nécessité de professionnalisation des cursus et l'ouverture intellectuelle des formations générales. Cette tension existe partout ; chacun trouve des solutions particulières pour les résoudre. Des problèmes déontologiques et éthiques interviennent aussi avec la diversification des financements. Des pistes ont été évoquées : une vice-présidence Recherche et société, comme à Strasbourg, des bureaux d'éthique, des services de déontologie appliquée...

3. Un nouveau triangle vertueux : autonomie/responsabilité/qualité. Partout apparaît aussi la nécessité de développer un second triangle vertueux (le premier réunissant la formation, la recherche et l'innovation), qui lie l'autonomie stratégique, la responsabilité et l'évaluation, et la démarche de qualité. Ce second triangle est apparu dans la plupart des ateliers.

- L'autonomie stratégique veut l'implication de la gouvernance universitaire dans tous les projets mais aussi l'adhésion du plus grand nombre au projet collectif (sans briser les identités internes mais en les insérant justement dans une mutualisation dynamique qui doit être celle du projet). Cette tension entre le projet collectif et l'identité particulière de chaque composante de l'université est fondamentale. Elle est au cœur du projet d'autonomie des universités, et non son résidu.
- La responsabilité et l'évaluation nécessitent que l'université accepte que ses actes soient sanctionnés en fonction de leurs résultats. Cela implique, en retour, que les autorités publiques s'adaptent à la culture de la responsabilité, autour d'une notion de contrat totalement révisé, reposant sur une évaluation certifiée et harmonisée, opérée par des opérateurs indépendants.
- Enfin, la démarche de qualité impose un processus validé par un référentiel non substantiel, normatif non sur les contenus mais sur une démarche essentielle pour créer la confiance en interne (l'atelier a bien insisté là-dessus) quant au fonctionnement, à l'organisation, aux

processus utilisés dans cet établissement, pour lui permettre de réaliser ses missions.

La démarche de qualité n'est pas une inquisition, pas plus que l'évaluation, mais plutôt une démarche de soutien, un outil de progrès collectif.

4. Le rôle fondamental de la mobilité de tous et à tous les niveaux.

Nous en avons déjà beaucoup parlé. Notons simplement (les ateliers en ont évoqué le principe), parmi les nombreux outils susceptibles de stimuler cette mobilité, les diplômes conjoints et les délocalisations, outils pertinents s'ils s'intègrent dans une véritable politique d'établissement. Et qu'ils ne soient pas des outils de maximisation de l'intérêt personnel de ceux qui les portent. Sans doute faudrait-il également réfléchir à l'établissement d'une charte qui soit un guide des bonnes pratiques pour aboutir – à terme – sur une labellisation assurant que le co-diplôme ou la délocalisation s'appuient sur des références ou des codes déontologiques irréprochables. Il s'agit avant tout de garantir des droits aux étudiants et e premier d'ente eux est sans doute celui de suivre une formation de qualité.

5. La formation des enseignants du secondaire et du primaire.

Dans tous les pays d'Europe, nous sommes dépendants de l'éducation primaire et secondaire, Philippe Herzog l'a magnifiquement rappelé. Cette question concerne fondamentalement l'université. Nous ne pouvons donc qu'être choqués que les seuls que la commission Pochard (consacrée à l'évolution du métier de l'enseignement) n'aient jamais songé à inviter, sont les présidents d'université et la CPU. Quel déni d'une réalité pourtant essentielle : l'université est l'acteur fondamental de la réflexion sur l'évolution de l'enseignement secondaire.

Un consensus s'est dégagé dans l'atelier : la conception intégrée (et non consécutive) de la formation des enseignants paraît la meilleure. Elle ne doit pas être simplement une formation disciplinaire, mais aussi une formation ouverte sur la réflexion, sur l'histoire des savoirs, sur leur évolution et sur leur appropriation par les élèves. Cette formation doit être continuée tout au long de la vie : à Singapour (mais aussi dans certains cantons suisses, où les heures de formation pour les enseignants du secondaire sont très élevées), cette formation est obligatoire et a lieu en dehors du temps de présence dans les établissements. Ce qui nous confronte à des modèles culturels sensiblement différents des nôtres,

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

VENDREDI 4 AVRIL 2008

Clôture du colloque

puisqu'en France, on peut avoir l'impression que le plus urgent est... de ne pas être dans l'établissement, toute affaire cessante.

6. L'urgence de développer véritablement le *Life Long Learning*. Nous avons été surpris de constater que cette formation tout au long de la vie n'était pas si développée que cela ailleurs. Nous pensions avoir beaucoup de retard en France : nous en avons mais cette formation tout au long de la vie reste partout un pari à réussir et il est très difficile d'en trouver les cadres. Le commissaire européen Ian Figel et la ministre slovène Mojca Kucler Dolinar ont été très clairs là-dessus. Cela pose une série de questions : comment évaluer les compétences et les acquis dans le cadre de la formation tout au long de la vie, quand la formation initiale ne se fonde pas sur la définition des compétences et des acquis ? Nous demandons aux postulants à la formation continue de valider des compétences et des acquis que nous ne sommes en général incapables de définir pour la formation initiale. Un cercle vicieux s'est instauré, dont il faut que nous sortions. La CPU s'est ainsi associée à l'opération européenne Tuning, qui a tenu son colloque à Lyon et a montré l'intérêt d'une démarche par les compétences et les acquis. Le *Life Long Learning* vient fertiliser la réflexion sur la formation initiale : la différenciation entre les deux types de formation devrait s'atténuer. Ce doit être un ensemble. C'est une véritable révolution culturelle à l'échelle européenne.

7. Le rôle fondamental de l'ancrage territorial des universités, leur rôle pour la définition de la dynamique des sociétés locales. Et en retour, le rôle des sociétés locales pour la définition des spécificités de chaque université. Les discussions ont rappelé combien cet ancrage ne devait pas être un enfermement. L'université doit illustrer la définition du global : le local, moins les murs. L'université doit être un acteur global en ce sens qu'elle est un acteur local, mais ouvert à tous les réseaux. Cet ancrage doit donc s'accompagner de l'europanisation, de l'internationalisation. Il y a une tension dynamique entre ces deux pôles.

D'où la place éminente donnée aux acteurs locaux et régionaux (villes, départements, communautés d'agglomération, régions). Partout en Europe, nos collègues y sont confrontés et les réponses sont spécifiques à chaque cas.

D'où la question de l'échelle nationale : les ancrages

Michel Lussault

locaux et les exigences d'europanisation et d'internationalisation nous confrontent à une modification assez fondamentale de notre relation à l'autorité régulatrice nationale...

QUELLES SERAIENT LES SPÉCIFICITÉS FRANÇAISES ?

La prégnance de l'État. Il me semble – et il s'agit là d'opinions personnelles – que ces singularités françaises tiennent d'abord encore au maintien d'une prégnance de l'État et de son financement, à nulle autre pareille. Partout les États sont présents, à la fois dans l'accompagnement amical des universités et dans leur financement, mais la domination du financement d'État en France est très caractéristique. La plupart de ceux qui évoquent le désengagement de l'État omettent de considérer les salaires comme un coût qu'il supporte intégralement.

Des modes très singuliers de recrutement des personnels (tant académiques qu'administratif). Nous conservons un statut, celui de la fonction publique française, que « le monde entier nous envie » mais considère comme un statut relativement rigide (c'est une litote).

Une culture administrative très particulière. Beaucoup de nos collègues européens ont insisté sur le fait que l'autonomie de leur établissement est allée de pair avec une révolution de la conception de l'administration. Une autre forme de gouvernement s'est imposée par cette réforme administrative. Nous avons encore, en France, une culture administrative très marquée par le XIX^{ème} siècle. Ce qui nous manque en France, n'est peut-être pas tant l'autonomie qu'une évolution de cette culture administrative, sans laquelle l'autonomie restera toujours plus déclarative effective.

Un point de conclusion générale, enfin, que j'emprunte à l'atelier 4 et qui rejoint mon propos liminaire : le modèle français est autant un atout pour l'Europe que la diversité européenne en est un pour la France. Cette double valorisation doit être mise en avant. Nous ne devons pas en avoir peur, elle doit nous permettre de replacer l'Europe, sa variété culturelle, son extrême richesse intellectuelle, au centre de ce monde en construction, afin de ne pas en être simple spectateur.

Janez Potocnik, Commissaire européen chargé de la science et de la recherche



Madame la ministre, M. Finance, mesdames et messieurs, je vous remercie de m'avoir invité et vous félicite d'avoir choisi de vous réunir à Bruxelles, cette année. Cela exprime votre volonté de promouvoir une vision pour les universités européennes, comme pour les françaises. Je réjouis de ce signe de votre engagement dans notre entreprise commune de construction d'une société européenne de la connaissance.

« La connaissance... est déjà, et continuera d'être un enjeu majeur – et peut-être l'enjeu majeur – dans la course mondiale pour le pouvoir. On peut imaginer que les États se battent un jour pour le contrôle de l'information, tout comme ils se sont battus dans le passé pour le contrôle des territoires, puis pour le contrôle de l'accès et de l'exploitation des matières premières et de la main d'œuvre bon marché. » Ces mots prophétiques, publiés il y a presque 30 ans, révèlent une conviction aujourd'hui plus ancrée que jamais : notre avenir réside dans la connaissance.

- Notre capacité à répondre aux besoins des citoyens en terme de santé et de prospérité dépend de la connaissance.

- Notre capacité à installer un environnement sain et une société juste dépend de la connaissance.

- Notre influence dans le monde et notre capacité concurrentielle dépend aussi de la connaissance.

Ce changement de paradigme – une économie basée sur les ressources vers une société basée sur la connaissance – doit être désormais pris en compte dans les politiques de l'Union européenne. Et c'est de ce besoin urgent de changement pour l'Europe, et en particulier du rôle essentiel des universités dans cette évolution, dont je veux parler aujourd'hui.

Si nous nous accordons tous à dire que les universités européennes sont indispensables pour notre développement comme société de la connaissance :

- comme une source fondamentale de connaissance scientifique nouvelle,

- comme le principal domaine de formation pour les

chercheurs et les travailleurs de la connaissance, - et comme un important fournisseur de savoir-faire pour soutenir l'innovation des entreprises.

Si nous voulons engager nos jeunes et leur proposer des carrières européennes intéressantes, et si nous sommes considérons les universités comme des protagonistes majeurs du développement de l'espace européen de la recherche, alors nous nous accordons, je l'espère, à dire qu'il faut redynamiser le secteur universitaire en Europe.

Pendant les débats que vous avez tenus pendant ces deux jours, vous avez évoqué plusieurs fois ce renouveau. Ainsi, je voudrais vous faire part de ma propre vision de l'agenda de modernisation pour les universités européennes, et de son articulation avec la recherche et l'innovation. Dans ce contexte, je salue l'ambition de la France pour ses universités et celles de l'Europe (dans l'optique de sa future présidence de l'Union). Cela n'a rien de surprenant si l'on se souvient que certaines idées du processus de Bologne ont émergé à la Sorbonne il y a dix ans.

Votre nouvelle loi sur les libertés et responsabilités des universités est emblématique de ces aspirations. C'est une réponse aux nombreux obstacles identifiés par la Commission ces dernières années, et aux appels à l'action lancés aux États membres et à leurs universités. C'est aussi un exemple pour l'Europe dans son ensemble, qui doit s'efforcer de donner aux établissements plus d'autonomie dans la gestion dans leurs missions d'enseignement, recherche, innovation et transfert des connaissances. Bien sûr, ce n'est pas aussi simple qu'il y paraît, puisque plus d'autonomie signifie plus de responsabilités, un nouveau système de gouvernance et une gestion plus professionnelle des ressources. Nous devons reconnaître que ce changement n'est ni banal, ni une panacée. Mais nous devons agir.

Que devons-nous donc faire ? Pour commencer, nous devons augmenter l'offre de chercheurs compétents,

BRUXELLES AVRIL 2008

**LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES**

VENREDI 4 AVRIL 2008

Clôture du colloque

ayant une vraie capacité de mobilité géographique et transdisciplinaire. Par exemple, en faisant avancer la réforme des programmes de doctorat, comme le prévoyait le processus de Bologne, nous pourrions améliorer les conditions de travail et les perspectives de carrières des doctorants.

Si la mission centrale d'enseignement et l'investissement dans les sciences fondamentales doivent être préservés, la mondialisation pousse les universités à jouer un rôle plus important dans l'innovation et le développement économique. Ainsi, l'un des impératifs est le renforcement des liens avec l'industrie et un transfert de connaissances plus développé en direction des entreprises.

Il est urgent que les universités européennes deviennent proactives et qu'elles définissent leurs propres stratégies, se focalisent sur leurs points forts et soient prêtes à entrer dans la concurrence pour démontrer leur excellence.

Comprenez bien que je ne parle pas d'un modèle unique. Au contraire, je suis contre la standardisation ou la contrainte. Je suis convaincu que l'Union européenne doit préserver sa diversité, tout en s'attaquant à la fragmentation des ressources et de l'expertise. Cela signifie donner les moyens aux établissements de définir leur propre stratégie pour la recherche, l'enseignement, les collaborations et la promotion dans des secteurs d'excellence prédéfinis.

Les établissements, comme les régions, les États membres et l'Union européenne requièrent des approches cohérentes, ambitieuses, réalistes et durables.

Si nous voulons mettre en place des pôles de créativité (et non des tours d'ivoire), l'Europe a besoin d'universités dynamiques et ouvertes sur le monde. Il faut des établissements qui, non seulement, créent de la connaissance mais la partagent :

- en répondant aux besoins économiques et sociaux, et contribuant au dynamisme, aussi bien régional que national et européen,
- en faisant la promotion des valeurs de liberté intellectuelle dans notre société et en encourageant le dialogue social et interculturel,
- en favorisant la compréhension et l'engagement du public vis-à-vis des sciences, et en fournissant de l'expertise aux décideurs.

Janez Potocnik

Gardons aussi à l'esprit que l'Europe doit attirer davantage de jeunes dans des études et des carrières scientifiques (et notamment les jeunes chercheuses). Les universités ont aussi un grand rôle à jouer pour rendre l'apprentissage tout au long de la vie disponible aux travailleurs européens, en leur offrant la formation dont ont besoin les entreprises et la société dans son ensemble. Ce sont là certains – et non pas tous – des défis à relever si nous voulons arriver à des universités modernes, efficaces et ouvertes.

QUELLES SONT LES RÉPONSES À CES BESOINS ÉVOQUÉS À L'INSTANT ?

Lors du dernier Conseil européen en mars, les dirigeants européens ont appelé à la création de la 5^{ème} liberté. À la libre circulation des biens, des services, des citoyens et des capitaux, nous ajouterons la libre circulation de la connaissance.

En développant l'espace européen de la recherche :

- nous augmenterons la mobilité géographique et interdisciplinaire des chercheurs,
- nous faciliterons la coopération entre le monde des affaires, les organismes de recherche et les universités à travers l'Europe,
- nous garantirons le transfert du savoir-faire et de l'expertise, qui conservera à l'Europe sa compétitivité face à la mondialisation, ses opportunités et ses menaces.

Développer une Europe innovante, basée sur la connaissance, est une entreprise complexe. Il nous faut prendre des mesures dans de nombreux domaines. Si nos universités veulent jouer leur rôle et exploiter leur potentiel encore inutilisé, nous avons besoin de substance et d'une grande cohérence entre les États membres, ainsi qu'au niveau européen.

Même si la Commission n'est pas un acteur direct de la modernisation des universités, nous fournissons un soutien dans plusieurs domaines afin de catalyser le processus. La mise en œuvre de l'agenda de modernisation nécessite une action coordonnée :

- des États membres, qui doivent investir davantage et créer les cadres appropriés pour accueillir une plus grande autonomie et responsabilité,
- des universités elles-mêmes, que nous appelons à faire des choix stratégiques et à conduire des réformes internes,

- et de la Commission européenne, qui soutient la politique du dialogue et « l'apprentissage mutuel ».

En revenant spécifiquement sur les universités, j'ai soulevé quelques-unes des questions auxquelles vous avez répondu lors de la consultation sur le Livre vert sur l'espace européen de la recherche. J'ai aussi abordé des sujets qui ont fait l'objet de récentes communications de la Commission. Je suis conscient des débats que vous avez eus durant ces deux jours, et je voudrais compléter le tableau en abordant trois problématiques qui ont été particulièrement abordées lors de ce colloque :

- la possibilité d'un classement européen des universités,
- la gestion financière de la recherche,
- la gestion des ressources humaines dans les universités.

Commençons par la possibilité d'avoir un classement européen des universités. C'est sans doute l'un des sujets les plus complexes mais nous devons l'évoquer. La plupart d'entre vous connaissent bien les classements internationaux des universités, produits chaque année. Trop peu d'universités européennes sont classées dans le top 50 des universités mondiales. Les médias et un bon nombre d'agences ou d'organismes produisent et publient ces classements à l'échelle mondiale. Qu'on les apprécie ou non, leur simplicité d'usage et l'indépendance apparente des universités font qu'ils influenceront les utilisateurs.

Les étudiants, les parents et les chercheurs les utiliseront inévitablement pour faire une pré-sélection de leurs choix d'université, et les recruteurs pour sélectionner les candidats aux entretiens d'embauche. D'autres parties prenantes, comme les bailleurs de fonds publics ou privés, peuvent utiliser les classements pour guider leurs décisions d'attribuer des allocations financières.

Les présidents d'université ne peuvent pas ignorer la place de leur établissement dans de tels classements, ou nier l'importance de leur réputation. On ne peut qu'insister sur la création de classements fiables, qui pourraient servir de véritables tableaux de bord.

La Commission a l'intention de se pencher sur la production d'une évaluation multidimensionnelle, basée sur des méthodologies solides, pertinentes et largement acceptées. Ces classements doivent aller au-delà des domaines purement académiques. Ils pourraient

aussi prendre en compte la nature spécifique de certains champs. Les sciences sociales, les humanités, le design et la santé publique sont des exemples pour lesquels de nouvelles approches et de nouveaux indicateurs sont nécessaires.

Pour résumer, la question n'est pas de savoir si les évaluations et classements sont utiles et nécessaires. Ils existent et ne disparaîtront pas. Donc, créons-en en veillant à ce qu'ils soient intelligents et utiles.

Le second sujet concerne la gestion financière de la recherche. Plusieurs facteurs nous obligent à avoir un regard neuf sur la manière dont les universités assurent leur durabilité financière.

Par exemple, le financement de la recherche publique se dirige de plus en plus vers du financement par projet. Cela se vérifie tant au niveau européen que national. Face aux problèmes de sous-financement, il est de plus en plus important que les universités soient capables d'accéder à des financements compétitifs, se conformant aux exigences et aux conditions du financeur. Consolider ou étendre les activités de recherche impliquera aussi de diversifier les sources de financement et d'inclure l'industrie et la philanthropie.

Cela demandera de moderniser la gestion financière dans vos établissements, en incluant :

- une définition appropriée des stratégies financières pour soutenir vos activités de recherche,
- et une meilleure connaissance du coût réel de vos activités de recherche pour s'assurer que vous pourrez le récupérer.

Ceux d'entre vous qui réussiront ce changement de culture accroîtront leur crédibilité en tant que partenaires des secteurs privés et publics. Au final, vous améliorerez votre durabilité financière.

Le troisième enjeu (tout aussi crucial) est celui de la gestion des ressources humaines au sein des universités. Je songe ici au recrutement ouvert, à la transparence, aux conditions de travail, à la mobilité et aux plans de carrière des chercheurs. Trois ans après son adoption, la charte européenne des chercheurs et le code de conduite pour leur recrutement affichent plus de 800 signataires, représentant 200 organisations venant de 20 pays.

Néanmoins, il reste encore beaucoup à faire pour susciter l'implication des établissements et des chercheurs, et concrétiser sa mise en œuvre. Son adoption reste lente, de qualité inégale et son impact est mal mesuré.

VENDREDI 4 AVRIL 2008

Clôture du colloque

Sur ce point, nous allons lancer en septembre un réseau d'ambassadeurs qui diffuseront l'information sur la charte et le code. La Commission étudie également la possibilité d'un label permettant aux organismes de montrer qu'ils fournissent un environnement de travail attractif pour leurs chercheurs.

Mesdames et messieurs, je manquerais à mes devoirs si je n'en disais pas plus sur mes plans concernant le futur espace européen de la recherche, qui tous concernent la communauté universitaire. Je risquerais aussi de décevoir certains d'entre vous si je n'en disais pas davantage quant à mes attentes pour la future présidence française de l'Europe.

Suite à nos débats et consultations sur l'espace européen de la recherche, 2008 verra l'adoption par la Commission de 5 initiatives spécifiques :

- un cadre pour aider les États membres à développer des programmes de recherche publique communs. Ces activités se feront sur la base du volontariat, avec des « géométries variables »,
- un partenariat pour un passeport pour la mobilité et le développement des carrières des chercheurs européens,
- un cadre légal approprié aux infrastructures de recherche européenne,
- une recommandation de la Commission et un code de pratiques sur la gestion des droits de la propriété industrielle dans la recherche publique
- et une stratégie commune de coopération internationale en sciences et technologies.

Toutes ces initiatives concernent les universités européennes et augmenteront vos chances de succès. Donc, je vous encourage à en tirer parti.

TROIS MESSAGES POUR UNE PRÉSIDENTIE FRANÇAISE

Le principe clé de ces initiatives, et plus largement pour l'espace européen de la recherche, est qu'elles devraient développer un partenariat entre l'Union européenne et les États membres. Ce qui m'amène à la future présidence française, pour laquelle je formulerai les trois messages suivants.

Le premier est que j'espère que la société de la connaissance (et la recherche en particulier) sera explicitement l'une des priorités de son agenda politique. Je sais que

Janez Potocnik

la France attache une grande importance à la recherche, par exemple dans le contexte des changements climatiques. Mais il serait bon (si cela est encore possible) de reconnaître la recherche comme une priorité en soi.

Le deuxième message est que la France est très bien placée pour faire en sorte que les ministres du conseil s'approprient l'espace européen de la recherche (ERA). Le conseil a déjà reconnu que l'avenir de l'ERA dépend des États membres. C'est juste. Mais maintenant, à nous de nous assurer que les États membres le concrétisent.

Le troisième message est que nous espérons que la France soutiendra les initiatives de suivi de l'ERA que je viens de mentionner. Mes échanges avec Valérie Pécresse sur ces questions ont, jusqu'ici, été très encourageants. Nous nous rencontrons régulièrement sur plusieurs questions, et j'attends avec impatience de travailler avec elle au prochain semestre.

Je finirai par un partage d'expérience : le point de vue sur son propre pays change lorsque l'on travaille à un niveau européen et international. On remarque plus de choses que lorsqu'on est à l'intérieur du pays et que l'on regarde le monde autour de soi. Je ne peux qu'être d'accord avec Proust quand il dit que « *le vrai voyage de la découverte ne consiste pas à chercher de nouvelles terres, mais à regarder avec un œil nouveau* ».

C'est la perspective européenne qui doit être portée dans les politiques et les débats nationaux. E vous êtes pour cela très bien placés, au travers de votre intérêt pour l'Europe, par les messages que vous envoyez et votre capacité à expliquer à vos interlocuteurs politiques que les intérêts nationaux coïncident de plus en plus avec les intérêts européens.

Ce colloque était évidemment un excellent début. Et, pour finir, je vous adresserai le message suivant : les politiciens peuvent améliorer les conditions de la recherche en Europe. Mais, au final, ce sont vos chercheurs et vos établissements qui feront l'espace européen de la recherche.

Ce sera l'ingéniosité de vos chercheurs, les actions et les réformes dans vos établissements, et vos collaborations avec les partenaires européens dans les milieux académiques, industriels et gouvernementaux, qui créeront et étendront la connaissance, la clé de la prospérité européenne. Comme vous le dites vous-même : « L'université est une chance, saisissons-la ! »

Je vous remercie de votre attention.

Valérie Pécresse

Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche



Monsieur le Commissaire Janez Potocnik, Monsieur le président de la Conférence des présidents d'université, Mesdames et Messieurs les présidents d'université, Mesdames et Messieurs, permettez-moi tout d'abord de vous dire combien je suis heureuse d'être parmi vous aujourd'hui : le colloque annuel de la CPU est à présent devenu une véritable institution et c'est toujours une joie et un honneur pour le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche que d'y participer. Il offre en effet un beau témoignage de la vitalité et du dynamisme des universités françaises et cette année encore, c'est à n'en pas douter une véritable réussite !

Avant toute chose, je voudrais donc adresser mes remerciements les plus chaleureux à l'ensemble des membres de la CPU, qui ont beaucoup œuvré pour qu'il en soit ainsi, d'autant que cette année, le colloque de la CPU revêt un éclat particulier, puisqu'il se tient à Bruxelles, et ce, à quelques mois de la présidence française de l'Union européenne.

Assurément, il ne s'agit pas là d'une coïncidence : vos travaux de ces derniers jours le prouvent, tant l'Europe y fut présente. Vous avez ainsi démontré que les universités françaises s'engagent désormais pleinement dans la construction de cette Europe de l'intelligence, du savoir et de l'innovation voulue par la stratégie de Lisbonne. Car pour nos sociétés comme pour nos universités, cette stratégie est aussi une aventure et un défi.

C'est de l'innovation, de cet esprit d'invention et de découverte que naissent cet élan, cette force formatrice sans lesquels aucune société, aussi moderne et développée soit-elle, ne saurait longtemps rester en mouvement, ou pour le dire autrement, rester compétitive.

Les universités françaises ont donc mille fois raison de répondre avec enthousiasme à l'invitation que leur adresse l'Union européenne au travers de la stratégie de Lisbonne. En se faisant les sources de ce mouvement, en garantissant la compétitivité de nos économies, elles rempliront leur mission de toujours : inventer l'avenir. Voilà en effet ce qui se trouve au cœur même de tou-

tes les initiatives récentes de l'Union européenne, qu'il s'agisse de la résolution du Conseil sur la modernisation des universités ou du Livre vert sur la relance de l'Espace européen de la recherche : la capacité de l'Europe à s'appuyer sur ses universités pour rester dynamique et prospère et écrire elle-même ses perspectives, sans jamais se les laisser dicter.

Vous aviez inventé vous aussi l'avenir, mesdames et messieurs les présidents, l'année dernière, lors de votre colloque de Metz. Vous aviez demandé une loi de refondation de l'université française, pour toutes les universités françaises. Vous aviez souhaité, l'autonomie, des libertés, des moyens. Vous aviez proposé « *d'améliorer la structure de gouvernement des universités* », « *d'attribuer à chaque université, à son propre rythme la maîtrise totale des moyens* », « *de redonner au contrat d'établissement une véritable valeur stratégique* », « *d'orienter les incitations fiscales vers le financement de la recherche et de la formation* », « *de modifier la définition des tâches des enseignants-chercheurs* »...

Je ne m'étonne pas, je me réjouis de toutes les convergences entre vos propositions et notre loi. Je dis bien notre loi, car avec les députés et les sénateurs, tout au long d'une concertation étroite et fructueuse, nous avons posé les fondations d'une nouvelle université. Et nous l'avons fait en offrant aux universités l'essentiel, l'autonomie. Car aux yeux de ceux qui comparaient, ne serait-ce qu'un instant, les universités françaises à leurs voisines étrangères, c'est bien de cela dont elles manquaient : des libertés nécessaires pour exercer pleinement les responsabilités que la nation leur confie.

Vous aviez souhaité une gouvernance renouvelée, elle existe, elle se met en place : toutes les universités ont adopté leurs statuts, une vingtaine de présidents sont d'ores et déjà installés et une autre vingtaine le sera dans les semaines qui viennent. À la fin du mois d'avril, à quelques exceptions près, toutes les universités auront renouvelé leurs conseils d'administration avec une vitalité démocratique retrouvée puisque j'ai observé que les taux de

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

VENREDI 4 AVRIL 2008

Clôture du colloque

participation aux élections étaient bien plus élevés que ceux qu'ils avaient l'habitude d'être.

Je constate que dans la majorité des nouveaux conseils d'administration, le monde économique est représenté. Ce lien avec l'entreprise, nous sommes convaincus qu'il est nécessaire pour la qualité et la cohérence de notre recherche et de notre formation. J'ai rencontré et je rencontre de nombreux chefs d'entreprise qui montrent un véritable intérêt à s'associer à la rénovation du système universitaire français. Cet intérêt se concrétisera au travers des fondations. Je sais, d'ores et déjà, que vous portez près d'une trentaine de projets de fondations universitaires. Le décret que vous attendez est signé, il sera publié dans les prochains jours.

L'autonomie se traduit par un budget global qui intègre les emplois de tous les personnels et la masse salariale vous offrant des leviers de pilotage qui vous donneront la capacité de mener une vraie stratégie politique à long terme. C'est ce que vous aviez appelé dans les conclusions de votre précédent colloque « une révolution budgétaire ». Le décret financier qui la consacre est en cours d'examen par le Conseil d'État. Par ailleurs, les modalités de répartition des moyens par les normes San Remo, tellement insatisfaisantes aux yeux de tous qu'elles avaient été gelées depuis 2002, doivent être refondées. Vous êtes naturellement associés à cette réflexion.

Vous savez qu'il ne s'agit pas de simples calculs ou de formules mathématiques, mais d'un vrai acte politique basé sur des critères qualitatifs. C'est pourquoi, d'ailleurs, cette question, de l'attribution à venir des moyens aux universités, m'a été posée par les parlementaires eux-mêmes, à qui j'ai demandé de s'associer à notre réflexion. Cette réforme coïncide de manière cohérente avec le passage à l'autonomie.

Dans les cinq ans, toutes les universités disposeront des compétences élargies. Vous savez que nous avons lancé une campagne d'audits qui concerne 35 universités, d'autres établissements seront audités fin 2008 et début 2009. Le 1er janvier 2009 marquera l'entrée des universités dans une nouvelle ère. Il s'agit d'un passage délicat, d'un défi humain et organisationnel, auquel vous devez vous préparer mais pour lequel vous serez accompagné. Je m'y suis engagée. Cet accompagnement se traduira par des actes concrets.

Un plan de formation triennal vous est proposé, avec l'ambition de répondre aux besoins de l'ensemble de vos équipes. J'ai aussi décidé de réserver, au titre du

Valérie Péresse

dernier trimestre 2008, une dotation de 250 000 euros pour chaque université qui accédera aux compétences élargies au 1er janvier 2009. Je souhaite poursuivre cet effort en 2009, et c'est ce que je défendrai dans le cadre du projet de loi de finances. Mais rénover l'université, ce n'était pas seulement l'élaboration et la mise en œuvre d'une loi.

Je vous avais annoncé cinq chantiers. Je constate qu'ils rejoignent d'autres éléments de vos réflexions. Au cœur de vos préoccupations, vous aviez placé « *la réussite du plus grand nombre des étudiants avec une réelle égalité des chances* », en évoquant le refus de la sélection, l'orientation active, des parcours différenciés et l'insertion professionnelle. Vous aviez également proposé des contrats individualisés « réussite » avec l'objectif de faire diminuer très fortement l'échec. La loi a instauré l'orientation active obligatoire, les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle. J'attends que ces bureaux soient réellement opérationnels en matière d'insertion professionnelle. Vous devez donc vous assurer qu'ils assurent un lien efficace avec le monde économique, offrant des débouchés aux étudiants et les accompagnant dans une recherche active d'emploi.

La loi vous impose, et je suis convaincue que c'est une mesure indispensable, de diffuser les résultats de l'insertion professionnelle filière par filière. J'ai ainsi mis en place un groupe de travail animé par Thomas Chaudron, président du cercle des jeunes dirigeants d'entreprise et le Président de l'université de Pau, Jean-Michel Uhaldeborde, afin de rédiger un cahier des charges opérationnel.

Pour autant, l'insertion professionnelle ne sera réussie que si nos étudiants sont préparés à l'appréhender. C'est pourquoi le Plan Licence constitue un chantier absolument stratégique dans la réforme que nous conduisons de l'ensemble de notre système d'enseignement supérieur. Des moyens vous ont été alloués pour amorcer le plan.

Je veux rappeler que ces moyens qui vous permettent de dégager des heures supplémentaires à l'intention de vos étudiants doivent soutenir une politique pédagogique ambitieuse. Construire une première année ouverte à la pluridisciplinarité, soutenir les plus fragiles, engager une spécialisation disciplinaire progressive, accompagner la construction d'un projet personnel et professionnel, développer les compétences indispensables

que sont les nouvelles technologies et la maîtrise écrite et orale des langues, en commençant par la nôtre... Voilà l'ensemble des exigences nouvelles qui présideront à l'ambition que nous devons avoir pour nos diplômés de licence.

Je mesure l'engagement que cela représente pour les équipes pédagogiques. Et je constate avec une vraie satisfaction que le travail a commencé. Soixante universités ont déjà présenté un projet pour répondre au cahier des charges de la nouvelle licence. La très grande majorité d'entre eux sont innovants et audacieux. C'est pour moi extrêmement prometteur et à ce sujet je veux être très claire : la démarche que les universités initient aujourd'hui sera soutenue à la mesure de la qualité des projets proposés.

Dans les cinq ans qui viennent, les 730 millions d'euros d'effort cumulé que représente le plan « réussir en licence » seront alloués en fonction de l'effort fourni par les universités en faveur de leurs étudiants. C'est le pacte de confiance que nous avons passé entre eux, vous et moi. Je veillerai à ce qu'il soit respecté. Nous ne pouvons pas nous permettre de baisser la garde sur l'ambition que nous avons de qualifier la jeunesse française. Dans un monde ouvert, complexe, compétitif, elle doit pouvoir trouver sa place. Un diplôme de qualité est pour elle la clef d'une insertion sociale et professionnelle harmonieuse. Ensemble nous lui avons fait cette promesse. Nous n'avons pas le droit de la décevoir. D'autant que ces moyens ont pu être mobilisés grâce à l'engagement sans précédent du président de la République et du Premier ministre, 15 milliards d'euros supplémentaires en cinq ans.

Il s'agit d'une réponse à vos conclusions messines puisque vous aviez demandé à ce que l'État s'engage à augmenter de manière significative les moyens de l'université, pour atteindre un coût moyen qui se rapproche de nos voisins européens les plus engagés. Outre le plan licence, brique essentielle du chantier « réussite en licence », ces nouveaux moyens ont aussi permis d'avancer à grands pas dans les autres chantiers, les conditions de vie des étudiants, au travers notamment d'une rénovation du système de bourses, et les jeunes chercheurs, dont la situation a été nettement améliorée.

Comme vous le savez, l'effort portera aussi sur l'immobilier universitaire à travers l'augmentation des crédits budgétaires et à travers l'opération emblématique « Campus », voulue par le Président de la République. Une dotation de 5 milliards d'euros permettra de financer la réalisation de 10 premiers projets qui par leur nature même renouent avec le rayonnement de l'université française. Ces projets répondront non seulement à des situations immobilières critiques, ils seront aussi choisis en fonction de leur ambition scientifique et pédagogique, de la vie étudiante qu'ils feront naître et de leur capacité à irradier tout un territoire.

Vous aviez souhaité « renforcer l'attractivité des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche », ce sont très exactement les termes que j'ai employés pour confier à Rémy Schwartz la présidence d'une commission dédiée aux personnels de l'université.

Je souhaite que l'année qui vient permette, à travers ses propositions et celle que le président de l'Académie des Sciences est susceptible de formuler pour les chercheurs, de reconnaître l'investissement de l'ensemble de la communauté universitaire.

Mais je voudrais dès à présent saluer votre investissement et celui des présidents qui ont tenu le cap quand la houle montait. Vous portez en ce moment la réforme de la gouvernance, la mise en œuvre du plan licence, la préparation de l'opération Campus. Vous innovez pour certains, avec les comités de sélection, vous menez votre université vers l'autonomie et vous en assumez la responsabilité... Merci, mesdames et messieurs les présidents, nous avons travaillé ensemble, depuis le début. Je sais les efforts que vous avez déployés et toute l'énergie que vous avez consacrée et que vous devrez consacrer encore à l'université française. Je crois en l'université, je crois que nous devons l'aider à grandir, et vous avez pris toute votre part de cette renaissance.

Mais l'université est d'autant plus forte si elle est unie, si elle se regroupe.

Les pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) structurent les territoires et doivent vous rassembler, afin qu'aucune université ne soit isolée, car chacune peut y trouver sa place, y apporter sa contribution et conforter son développement. Je souhaite aussi que les grandes écoles et les organismes de recherche soient vos partenaires à part entière car les pôles sont

VENDREDI 4 AVRIL 2008

Clôture du colloque

les lieux de convergence des politiques publiques. L'université doit être forte, elle doit être au centre de la formation supérieure, mais aussi au cœur de la recherche scientifique.

C'est pourquoi à mes yeux, la refondation de notre université ne peut être séparée de la rénovation de notre recherche. Vous savez, Monsieur le Commissaire, combien la France est attachée à l'essor simultané de ces deux espaces jumeaux que sont l'espace européen de l'enseignement supérieur et l'espace européen de la recherche. Ce que nous espérons pour l'Europe, nous le souhaitons aussi pour notre pays, parce qu'il n'y a ni universités fortes sans recherche forte, ni recherche forte sans universités fortes.

La stratégie de recherche repose en effet sur quatre piliers - des universités puissantes et autonomes ; une recherche sur projets dynamique ; des organismes menant une politique scientifique d'excellence ; une recherche privée plus active - et deux exigences transversales - la simplification et l'évaluation. La montée en puissance des universités n'est pas sans incidence sur la stratégie et le fonctionnement des organismes de recherche avec lesquels elles devront nouer de nouveaux partenariats. C'est pourquoi j'ai confié à François d'Aubert, ancien ministre en charge de la recherche, la présidence d'un groupe de travail vous réunissant avec les responsables d'organismes de recherche et des personnalités qualifiées. J'espère réellement que cette mission formulera des propositions constructives et opérationnelles afin que nous aboutissions notamment, à une amélioration significative des conditions de fonctionnement des unités mixtes de recherche.

Et, je vous demande aujourd'hui, comme je l'ai demandé aux dirigeants d'organisme, de contribuer à la réflexion sur des sujets qui sont majeurs pour l'avenir de la recherche française :

- dans la logique de la mission d'Aubert, l'allègement des contraintes administratives pesant sur les laboratoires, afin de rendre du temps de recherche aux chercheurs ;
- l'évolution du pilotage scientifique et de la gestion des unités mixtes de recherche, dans une logique de simplification et de clarification ;
- le développement d'une véritable coopération entre organismes de recherche et établissements d'enseigne-

Valérie Péresse

ment supérieur en matière de gestion des ressources humaines, qui devrait d'une part faciliter les allers - retours des personnels entre les deux catégories d'établissements, d'autre part rendre plus attractives les carrières universitaires et scientifiques ;

- le renforcement de l'évaluation indépendante, à travers l'AERES et les conséquences qui doivent en être tirées dans chaque établissement ;
- l'organisation de l'activité de valorisation, qui doit s'inscrire dans un cadre davantage mutualisé, territorialisé et international ;
- la participation des organismes de recherche aux Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES).

De plus, je souhaite - et vous le savez - que le CNRS et l'INSERM se structurent en instituts.

Cette nouvelle organisation plus lisible, plus cohérente, plus visible au plan international, nécessitera des discussions approfondies entre vous et chacun des organismes.

Le développement et le perfectionnement du financement de la recherche sur projets, un peu plus de trois ans après la création de l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), constituent également une priorité.

Au cours de ces trois dernières années, ce sont plus de 4 500 projets rassemblant plus de 12 000 équipes de recherche, publiques et privées, qui ont été financés par l'ANR, pour un total d'environ 2 milliards d'euros. Et, ajoutés à l'augmentation des budgets des organismes, ces 2 milliards supplémentaires signifient tout simplement que les laboratoires ont bénéficié d'une augmentation de leurs moyens de 25 % pour financer leurs projets d'excellence. Ce qui réunit les 4 500 projets soutenus par l'ANR, c'est avant tout leur excellence. Voilà le critère qui, quels que soient leur objet ou leur discipline de rattachement, a seul permis de les départager.

Ce *satisfecit* ne doit toutefois pas nous amener à nous contenter d'un statu quo. Il s'agit notamment de travailler :

- à trouver le bon équilibre entre les programmes thématiques et les programmes blancs, auxquels je suis, comme le président de la République, très attachée. Ils représentent aujourd'hui un peu moins de 30 % de sa programmation et il me semble qu'ils devraient gagner en importance ;
- à proposer le bon équilibre entre les financements que, faute de terme plus approprié, on qualifie de récurrents

et le financement sur projets qui ne peut se substituer à toutes les autres formes de financement.

- à fixer le bon niveau du « préciput », qui représentait 5 % à l'origine. J'ai souhaité qu'il soit porté à 11 % dès 2008. Je crois possible et nécessaire d'aller plus loin encore, vers un optimum qui se situerait, d'après moi, au-delà de 15 %.

En ce domaine aussi, je suis convaincue qu'un effort de simplification et de rationalisation doit être accompli. Il m'apparaît à ce titre nécessaire que les obligations de *reporting* passent d'une fréquence semestrielle à une fréquence annuelle, comme c'est souvent le cas chez nos partenaires européens.

Les appels à projets des agences de financement ont été nettement simplifiés cette année, et je m'en réjouis, mais je souhaite que désormais le calendrier soit revu, afin que l'arrivée des financements coïncide avec les besoins des établissements, et permette d'éviter ces phénomènes de reports de crédits si pénalisants et si complexes à gérer pour les laboratoires et les établissements.

Toutes les évolutions de l'université française que je viens de décrire, concourent à renforcer son attractivité dans le contexte international. En décidant de consacrer votre colloque annuel aux nouvelles frontières et aux nouvelles perspectives des universités européennes, ce sont également les perspectives qu'offre l'Europe à nos étudiants que vous avez choisi de mettre à l'honneur à quelques mois de la Présidence française de l'Union européenne.

Ces perspectives, ce sont pour beaucoup d'étudiants européens, celles qu'offre depuis un peu plus de vingt ans le programme Erasmus. Depuis sa création, plus de 240 000 étudiants français en ont profité, découvrant par là même d'autres pays, d'autres langues, d'autres cultures, mais aussi d'autres manières d'enseigner et de penser.

Au moment même où toute une partie de la jeunesse française doute du sens même de la construction européenne, rien ne me paraît plus important que d'offrir à tout étudiant français cette opportunité extraordinaire : c'est ainsi que demain nous formerons de jeunes Européens tout autant que de jeunes Français.

Bien entendu, ce n'est pas là un privilège qu'il faudrait offrir aux seuls étudiants français et c'est pourquoi. à

l'occasion de sa présidence de l'Union, la France proposera à ses partenaires de faciliter dans toutes ses dimensions la mobilité étudiante.

C'est dans cette perspective que j'ai souhaité, avec Jean-Pierre Jouyet, que le Conseil d'Analyse Stratégique conduise une étude identifiant les obstacles qui freinent encore le développement de la mobilité étudiante en Europe. Sur cette base, le Conseil d'Analyse Stratégique formulera des recommandations qui s'ajouteront à celles d'un groupe de personnalités européennes, dont fait partie notre compatriote Annick Suzor-Weiner, Vice-présidente de l'Université Paris-Sud, mobilisé par le Commissaire Figel sur le même sujet et dont les résultats des travaux sont également attendus avant la fin juin.

Ces recommandations orienteront le travail de la Présidence française. Elles seront d'abord débattues lors de la conférence organisée par mon ministère à Nancy, les 4 et 5 novembre prochain, sur le thème de la mobilité étudiante en Europe, et à laquelle j'espère, beaucoup d'entre vous participeront. Elles devront permettre également aux ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur de se prononcer, lors du Conseil Éducation de fin novembre, en faveur de mesures concrètes élargissant les publics concernés par la mobilité étudiante et facilitant son organisation et sa prise en compte dans les parcours universitaires.

Sur chacun de ces sujets, nous avons tous des progrès à faire : les États-membres, bien entendu, mais aussi les universités, qui n'offrent pas toujours aux étudiants étrangers l'ensemble des services nécessaires pour que le dépaysement ne tourne pas en désorientation. Pour une raison très simple : le plus souvent, une partie de cette aide est offerte, mais elle est rarement complète et systématique.

L'impulsion que, j'espère, la Présidence française donnera à un nouveau développement de la mobilité étudiante en Europe, nous amènera à poursuivre nos efforts et l'État en prendra sa part. Il a d'ailleurs commencé à le faire lorsqu'en septembre dernier, j'ai décidé le doublement du nombre des bourses de mobilité internationale, en portant également leur montant à 400 euros par mois. Je suis fermement convaincue que nous pourrions aller plus loin encore en travaillant ensemble à lever tous les obstacles qui demeurent et qui ne sont pas seulement d'ordre financier.

Je pense par exemple au nécessaire développement des accords bilatéraux de reconnaissance mutuelle des di-

BRUXELLES AVRIL 2008

**LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES**

VENDREDI 4 AVRIL 2008

Clôture du colloque

plômes, comme celui que j'ai signé avec mon homologue portugais en février dernier ou celui que je signerai dans les toutes prochaines semaines avec mon collègue polonais. Ces accords s'ajoutent utilement à la convergence progressive des organisations des systèmes européens d'enseignement supérieur qu'a entraîné le processus de Bologne : ils favorisent la reconnaissance des périodes d'études passées en dehors de son pays d'origine et sécurisent des parcours européens de formation.

Je pense également aux développements des diplômes associant plusieurs universités européennes, en particulier les masters conjoints, dont mon ministère soutient la création en finançant, dans le cadre d'appels d'offres lancés en commun avec certains de nos partenaires européens, une partie des dépenses liées à la construction initiale du diplôme.

Je pense enfin à la nécessité de développer les moyens de garantir la qualité des formations que nos étudiants choisiront de suivre dans un autre pays d'Europe. Car, à mon sens, la mobilité internationale ne doit pas être une parenthèse dans les études mais bien une étape à part entière d'un cursus universitaire.

Les développements récents de l'assurance-qualité des formations en Europe vont dans le bon sens : grâce au registre européen des agences d'assurance-qualité pour l'enseignement supérieur, dont le principe a été adopté à Londres en mai dernier et dont la mise en œuvre effective a débuté le 4 mars dernier à Bruxelles avec les premières inscriptions d'agences nationales, nous construisons progressivement un instrument décisif pour évaluer et garantir la qualité des formations proposées en Europe.

Il s'agit là d'une étape nouvelle, structurante pour les établissements. Je me réjouis donc des travaux qui ont été les vôtres hier matin et qui ont montré votre motivation à poursuivre ces développements. La France, tout au long de sa présidence, s'emploiera à concrétiser davantage cette ambition commune : promouvoir, à l'échelle du continent, une véritable assurance-qualité des formations au service du rayonnement de nos établissements.

C'est pour cette raison que la Présidence française a choisi d'organiser une conférence sur ce thème, les 9 et 10 septembre à Strasbourg. Il s'agira de préparer le contenu d'une résolution que je proposerai au Conseil

Valérie Péresse

Education de novembre et dont l'objectif sera de renforcer les liens entre la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur et la qualité de la recherche pour favoriser l'articulation de l'offre de formation d'un établissement d'enseignement supérieur et son activité de recherche.

La Présidence française de l'Union abordera également la question des indicateurs de comparaison internationale. Si, jusqu'à récemment, les États membres, et particulièrement le nôtre, ont sous-estimé, sciemment ou non, la portée des grands classements internationaux, la réalité de leur impact s'impose aujourd'hui à tous, dans un contexte de concurrence internationale. Je souhaite que la Présidence française soit l'occasion d'avancer vers l'établissement de critères choisis par les Européens et adaptés à notre organisation de l'enseignement supérieur. Ce sera notamment l'objet d'une conférence organisée à Nice, les 13 et 14 novembre, sur les indicateurs, dont je souhaite que les réflexions puissent aborder jusqu'à la question de l'établissement d'un classement européen.

Vous le voyez, Mesdames et Messieurs, la France est décidée à faire de l'enseignement supérieur et de la recherche l'une des clefs de sa Présidence : car à mon sens, la mobilité étudiante et son corollaire, la garantie de la qualité des formations, font partie des sujets mêmes qui sont au cœur de l'avenir de l'Union. Nous savons depuis le sommet de Lisbonne que cet avenir passe par la construction d'une véritable société de la connaissance, capable de nourrir notre économie et nos intelligences. C'est pourquoi il nous faut dès maintenant offrir à chaque Européen des opportunités nouvelles en développant la formation tout au long de la vie.

Les universités ont ainsi un nouveau défi à relever : celui de s'ouvrir à des étudiants venus de tous les âges de la vie et offrir à chacun d'entre eux la forme d'enseignement qui lui convient et dont il a besoin. Certes, nous avons d'ores et déjà réalisé de vrais progrès, notamment en développant la VAE, et ces progrès doivent beaucoup au soutien du Fonds social européen ainsi qu'à la logique de personnalisation des parcours et de certification des compétences qui a animé la mise en place du schéma LMD. Mais nous sommes encore loin d'une véritable formation tout au long de la vie, ouverte à tous et dans tous les domaines.

Pour y parvenir, il nous faut mieux comprendre toutes

les évolutions qu'une telle révolution suppose : je pense aux modalités d'organisation de ces formations, mais aussi aux évolutions des référentiels de diplôme qu'elle appelle et aux innovations pédagogiques qu'elle appelle. À l'évidence, une chose est d'enseigner à des jeunes étudiants qui s'appêtent à suivre un parcours complet de 3, 5 ou 8 ans, une autre chose est de former des individus déjà qualifiés et qui s'engagent dans un nouveau cursus pour des raisons souvent très précises.

Pour réfléchir à ces questions et préparer ces transformations, nul n'était mieux placé que les présidents des universités elles-mêmes. C'est cette certitude qui a conduit le Premier ministre à proposer aux conférences européennes des présidents d'université et à l'Association européenne des universités d'élaborer une Charte de l'université européenne ouverte tout au long de la vie. Cette Charte créera les conditions d'une plus grande place pour la formation à tous âges dans les universités européennes. Je suis particulièrement heureuse que les conférences des présidents d'université et l'Association européenne des universités aient accepté cette invitation et j'espère de tout cœur que le Conseil informel des ministres de l'Éducation, qui se tiendra fin novembre à Bordeaux, la verra aboutir.

Monsieur le Commissaire, Monsieur le président de la Conférence des présidents d'université,
Mesdames, Messieurs, faire du savoir et de la connaissance les biens partagés de l'ensemble des Européens, tel est le projet auquel nous invite la stratégie de Lisbonne car elle fait de l'intelligence la source de notre avenir. C'est à ce projet que s'efforcera de contribuer efficacement la future Présidence française de l'Union européenne.

Grâce à la nouvelle université que nous construisons ensemble, la France sera, j'en suis sûre, une fois de plus au rendez-vous de cet idéal d'amitié européenne qui nous anime depuis plus de cinquante ans. Je vous remercie.

Jean-Pierre Jouyet

Secrétaire d'État chargé des Affaires européennes,
auprès du ministre des Affaires étrangères et européennes

C'est avec grand plaisir que j'ai accepté votre invitation. Vous avez entendu hier Pierre Sellal, notre représentant permanent auprès de l'Union européenne. Il a mis l'accent sur ces nouvelles frontières qui constituent votre thème et qu'il nous faut penser. Nouvelles frontières entre industrie et universités, recherche, universités et laboratoires. Nouvelles frontières européennes : nous sommes une Europe à 27, je m'en réjouis. C'est l'un des principaux enseignements que je tire des fonctions que j'occupe depuis 8 mois : l'Europe fonctionne, sans doute sur un mode plus complexe que celui que nous avons connu précédemment, mais cela n'a pas atteint l'esprit européen. Ces nouvelles frontières nous ont permis de sortir de l'impasse institutionnelle dans laquelle nous nous trouvions depuis près de 15 ans.

La présidence d'une Europe élargie. Grâce à ce traité de Lisbonne et au travail effectué par la présidence portugaise, nous disposons d'institutions adaptées à cette Europe élargie.

L'Europe élargie est une chance, et non un danger, pour l'esprit européen. C'est une opportunité d'échange, une chance dans un monde de plus en plus interdépendant et dans lequel la compétition en matière d'intelligence et de connaissance est particulièrement élevée.

Pierre Sellal a insisté sur la présidence française que nous exercerons à partir du 1er juillet, succédant ainsi aux Sloènes. C'est une chance qu'un pays récemment entré dans l'Union européenne puisse ainsi exercer si tôt la présidence de cette Union à un moment singulièrement important.

Nous l'exercerons à notre tour à partir de juillet. Vous le savez fort bien, vous qui êtes présidents d'université, la présidence exige de laisser de côté vos sentiments personnels pour tenir compte de l'avis de tous. La présidence française, c'est aussi se mettre au service de l'intérêt général européen et faire parfois abstraction de ses intérêts nationaux, même si ce n'est pas toujours la chose la plus facile à faire comprendre en France.

Une bonne présidence ne doit pas être grandiose mais

modeste et efficace, au service d'une nouvelle étape de la construction européenne, comme vous l'êtes au service de la réforme.

Pendant cette présidence française, nous serons vraiment auprès des institutions européennes pour faire fonctionner ce nouveau traité et faire franchir une étape nouvelle à cette Europe dotée de 500 millions d'habitants.

Promouvoir une économie de l'immatériel. Le fait que vous soyez aujourd'hui à Bruxelles montre que le monde académique a pris conscience de ce qu'est la nouvelle dimension européenne et de ce qu'elle apporte. Vous avez la responsabilité de promouvoir au niveau européen une économie de la connaissance, une économie de l'immatériel, comme j'ai pu la décrire, cela à un moment où nos pays sont engagés dans une concurrence mondiale pour l'attraction des talents. Seuls le regroupement de nos forces européennes et la création de pôles d'excellence à l'échelle de l'UE seront en mesure de préserver sur notre continent des activités d'enseignement, de formation, de recherche et d'innovation de dimensions mondiales. Ce sont là les enjeux actuels et Philippe Busquin, dont je salue la présence, le sait mieux que quiconque, compte tenu des responsabilités qu'il a exercées auprès de la Commission.

Favoriser les réseaux. Cela passe sans doute par le développement de réseaux. S'il faut conserver aux universités leur ancrage territorial, la mobilité entre les établissements doit être largement encouragée. Je me félicite que vous ayez pu échanger sur ce point, ainsi que sur l'autonomie et les réformes, avec vos collègues européens.

Je voudrais attirer votre attention sur plusieurs initiatives européennes récentes qui appellent une mobilisation forte de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur.

• **La première a trait à l'éducation et à la formation professionnelle.** Le dernier Conseil européen a lancé, à l'ini-



tiative des Britanniques, une démarche d'identification et d'anticipation des besoins en qualifications nouvelles de l'économie européenne – à l'horizon 2020. Il s'agit là d'une démarche importante à laquelle les responsables de l'enseignement supérieur doivent être pleinement associés.

Le Conseil a rappelé l'importance, dans une société de la connaissance, de la capacité des Européens à maîtriser le changement, et à l'appréhender comme une opportunité.

Cela constitue une grande source d'inquiétude pour nos concitoyens. Il nous faut déterminer avec la Commission comment gérer ces mutations, comment les faire accepter et quels sont les accompagnements nécessaires.

• **La seconde a trait à la recherche et à l'innovation.** Nos établissements doivent être aux portes de la bataille pour la recherche. La Commission mène là un combat important. Jacques Barrot, vice-président de la Commission, le sait bien : c'est au premier rang des priorités de l'agenda de Lisbonne. Ce dernier, même s'il peut être encore affiné, reste vrai : la formation, la recherche et l'innovation sont le principal investissement de l'Europe, sa priorité, et nous devons l'inscrire dans toutes nos politiques. Il n'y a pas de contradiction entre recherche académique et recherche en entreprise. Si vous n'en êtes pas déjà convaincus, l'exemple suédois suffirait à nous le rappeler.

L'université est, par excellence, le lieu de l'innovation car c'est le lieu de la création intellectuelle, de la liberté de l'esprit et des échanges.

Loin d'avoir peur de l'innovation, l'université doit faire en sorte que celle-ci soit développée dans l'ensemble de la société. Pour cela, il faut qu'elle mobilise toutes ses énergies et ait confiance en elle. Nous ne parviendrons à atteindre cet objectif de développement de la recherche et de l'innovation que si nous avons développé la recherche fondamentale. C'est une priorité.

Quels que soient les modèles, tous s'appuient sur la recherche académique d'excellence, avant d'en valoriser les résultats. Dans le rapport que j'avais commis avec Maurice Levy sur l'économie de l'immatériel, j'avais indiqué que

l'enseignement supérieur et la recherche constituaient une priorité, malgré les contraintes budgétaires.

Développer la mobilité étudiante. Enfin, je voudrais m'arrêter à un point qui nous est cher, et qui a trait au développement de la mobilité de nos jeunes en Europe. C'est un impératif très fort si nous voulons construire l'Europe des citoyens et forger l'identité européenne de demain.

Depuis 1987, l'Europe a mis en place le programme Erasmus, qui a donné d'excellents résultats. En 20 ans, cela a concerné 1,5 million d'Européens, 200 000 étudiants français. C'est beaucoup et peu à la fois, puisque cela ne correspond finalement qu'à 5% de la population étudiante. Mais c'est une initiative européenne et la Commission n'a jamais fait défaut... Il nous faut désormais prolonger et amplifier le succès d'Erasmus.

Si nous voulons avoir une nouvelle génération européenne, il faut que les jeunes, quels que soient leur parcours universitaire et leur origine sociale aient droit à faire un stage, à suivre un enseignement dans un autre pays d'Europe. Nous n'y parviendrons pas en un jour, l'effort est important. Nous avons mis en place, avec le commissaire Figel, une commission pour faire en sorte que cette mobilité Erasmus connaisse ce prolongement.

Le fait que vous soyez réunis ici, dans un des hauts lieux de la culture européenne, est très symbolique des mutations en train de s'accomplir, des changements que vous accompagnez. Votre démarche est importante pour la construction politique de l'Europe de demain. Je vous invite également à la rentrée des Européens, une manifestation importante pour la présidence française, le 11 octobre prochain, qui mobilisera le monde académique, enseignants et étudiants, pour réfléchir au futur de l'Europe et accompagner le groupe de réflexion présidé par Felipe Gonzalez. Il ne s'agit ni plus ni moins que, aux côtés des 4 libertés traditionnelles de l'Europe, d'en créer une cinquième, celle de la connaissance. C'est la pierre angulaire d'une Europe qui doit devenir un acteur global du XXI^{ème} siècle.

BRUXELLES AVRIL 2008

LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES

Les 10 propositions de

**COLLOQUE
DE LA CONFÉRENCE**

DES PRÉSIDENTS D'UNIVERSITÉ

LES UNIVERSITÉS EUROPÉENNES : NOUVELLES FRONTIÈRES, NOUVELLES PERSPECTIVES

PREAMBULE : UNE MISSION EN HERITAGE

La loi Liberté et Responsabilités des Universités donne aux universités françaises la mission de participer à la construction européenne, au même titre que celle de la recherche et de la formation supérieure. Or, c'est une tradition ancienne en Europe : depuis la période carolingienne, à fin de l'Empire Romain les clercs et les savants ont été les inspirateurs ou les instigateurs de la plupart des grandes utopies de la construction européenne, de la plupart des grandes initiatives politiques et culturelles visant à unifier le continent, et à fonder une identité commune des peuples européens ; cosmopolites et indifférents aux frontières nationales, ils ont contribué, à l'occasion des grandes périodes de la mobilité culturelle et intellectuelle en Europe, à diffuser les lettres, les arts et les sciences de leur temps pour en faire un patrimoine commun largement partagé. Fidèles à cette tradition qui est aussi ancienne que les premières universités européennes, les universités contemporaines jouent et joueront donc un rôle majeur dans la construction européenne de notre temps.

Les universités françaises d'aujourd'hui se découvrent un nouveau pays : l'Europe, et cela se traduit aussi bien par leur évolution en profondeur, et par leur contribution de plus en plus sensible à la construction européenne. La première recommandation qui vient à l'esprit consisterait à dire qu'il est impératif d'augmenter cette « part

européenne » des universités françaises, en retrouvant l'esprit des grandes mobilités culturelles et intellectuelles de l'Europe médiévale, renaissance et moderne : (i) augmenter la part des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des financements européens chacune d'elles, (ii) augmenter la part des étudiants, des enseignants et des chercheurs français dans les autres universités européennes. C'est pourquoi le Colloque 2008 de la CPU, organisé à Bruxelles, a été consacré à la place et au rôle des Universités françaises en Europe, aussi bien qu'à l'impact de l'Europe sur le développement de nos universités. Tout en faisant la place aux bilans et aux constats, il s'est voulu principalement prospectif, en s'efforçant de définir ce que pourrait être l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche et la place que la France souhaite y occuper. Il répond ainsi à l'appel de la Commission Européenne qui, ayant mis en discussion dès l'automne 2007 le « Livre Vert », visant à redéfinir l'Espace Européen de la Recherche, prépare en 2008 un document de synthèse, précédant lui-même le lancement d'une série d'actions entre 2008 et 2010. En outre, le colloque de la CPU à Bruxelles aborde quelques uns des thèmes qui seront portés par la Présidence Française de l'Union Européenne dès juillet 2008. Au-delà, la réflexion sur les suites à donner aux processus de Bologne et de Lisbonne s'engagera bientôt, et les positions de la CPU, préparées lors de ce colloque de Bruxelles, constituent notre contribution collective à ce vaste programme. Construire l'Université Européenne en intégrant les diversités culturelles qui en font la richesse, et ainsi développer nos universités comme des « universités européennes », sont des exercices exigeants, qui peuvent se décliner en trois directions :

1/ L'Université française fonctionne et se développe dans un cadre européen

Tout d'abord, l'échelle européenne, et plus concrètement l'existence d'institutions, de programmes et de normes européennes, implique, pour chacun de nos établissements, des opportunités, des contraintes et

1a CPU

des perspectives spécifiques, en termes d'organisation, de gouvernement, de financement, mais aussi de coopération et de compétition, en matière de formation et de recherche. Nos établissements doivent en tirer les conséquences, éventuellement fixer des limites, et probablement adopter des positions différenciées, en raison de leur très grande diversité.

Cette première voie de réflexion ne concerne cependant pas seulement les universités, même réformées et autonomes, mais également les PRES, tant on pourrait se demander à juste titre si le périmètre pertinent, pour des universités européennes, ne devrait pas être celui des regroupements plus larges (métropolitains, régionaux ou interrégionaux).

Au-delà même des établissements universitaires, la perspective et l'échelle européenne remettent en question de nombreux particularismes hexagonaux (les différents statuts d'établissements, les relations entre universités et organismes de recherche, la conception même des organismes de recherche nationaux), et peuvent de ce fait même constituer de forts arguments en vue d'une harmonisation européenne.

2/ Nous proposons des objectifs politiques pour les universités européennes

L'Europe est notre périmètre d'activité naturel, et nous devons nous prononcer clairement sur les orientations qui y sont définies actuellement, et contribuer à définir celles qui prévaudront à l'avenir. La maîtrise de notre avenir dépend donc de notre capacité à définir nos positions, à les défendre dans les instances appropriées, et à convaincre nos partenaires du bien-fondé des valeurs, des principes et des stratégies qui sont les nôtres.

Plus concrètement, l'étroite articulation entre la recherche et l'enseignement, et même entre la recherche et la formation doctorale, qui est un de nos « fondamentaux », est un principe qui ne fait pas l'unanimité en Europe ; tout aussi décisif, le principe qui consiste à fonder l'innovation sur la recherche, qui nous semble aller de soi, est très inégalement reconnu dans l'Europe élargie.

Il en va de même pour la plupart des principes et des orientations qui nous sont propres, en matière de financements, d'accès à l'enseignement supérieur, de transferts de technologie, etc.

Dans la plupart de ces domaines, nous avons à faire valoir non seulement des positions spécifiquement françaises, mais aussi des principes constitutifs du service public de l'enseignement supérieur que nous défendrons au nom de l'identité européenne.

3/ Nous portons un type de développement universitaire

L'Europe est aussi un champ d'expérimentations « de proximité » pour l'évolution internationale des systèmes d'enseignement supérieur, dans lequel nous pouvons promouvoir un mode d'évolution et de réforme qui nous est propre. L'examen comparatif de l'évolution de nos partenaires européens, dans une période de discussion et de mise en œuvre de la Loi sur les Libertés et Responsabilités des Universités, donne à réfléchir : ces évolutions, en effet, fort diverses sur l'ensemble des pays de la communauté, obéissent à des scénarios sur lesquels nous pouvons non seulement prendre position, mais aussi par rapport auxquels nous pouvons définir et préciser notre propre scénario : en effet, tantôt l'évolution et la réforme de la gouvernance et des modes de financement est réservée à un petit nombre d'universités sélectionnées, tantôt elle entraîne la multiplication des établissements privés ; tantôt les financements privés sont maîtrisés par les établissements publics, tantôt les établissements publics sont en partie contrôlés par les financements privés.

Le scénario que nous avons choisi, d'une évolution collective et coordonnée, doit donc être confronté aux autres scénarios européens, et, à cette occasion, précisé, amendé, et réaffirmé. Si tel peut être l'horizon, il ne suffit pas de déclarations volontaristes, il faut aussi qu'elles reposent sur quelques valeurs partagées, et qu'elles se traduisent par des propositions opératoires.

BRUXELLES AVRIL 2008

**LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES**

CONCLUSION

LES UNIVERSITÉS EUROPÉENNES : NOUVELLES FRONTIÈRES, NOUVELLES PERSPECTIVES

Les 10 propositions de la CPU

POSITIONS ET PROPOSITIONS

A/ La construction de l'espace universitaire européen et sa promotion à l'international

L'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche est d'abord, et depuis le début, dans le prolongement des traditions européennes les plus anciennes, un espace de mobilités. Une nouvelle étape doit être franchie, que ce soit par le développement de mobilités à moyen et long terme, ou par la promotion à l'international de l'EEER.

● Proposition 1

La contribution des universités françaises à la construction européenne implique une augmentation de la proportion des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des financements européens dans chaque université française, de même, symétriquement, que la proportion des étudiants, des enseignants et des chercheurs français présents dans les autres universités européennes. La CPU, afin de réduire les obstacles encore nombreux rencontrés dans ces mobilités, préconise la mise en place d'un groupe de coordination et de propositions, et la rédaction d'une charte de qualité, qui définirait les modalités de « portabilité » des garanties académiques, financières et sociales.

LEVER LES OBSTACLES ET ETABLIR UNE CHARTE DES MOBILITES DE LONGUE DUREE

Les conditions courantes de la mobilité à court terme sont aujourd'hui remplies, et ce sont surtout celles de la mobilité de moyen et long terme qui doivent être définies et satisfaites, une mobilité qui structure les programmes collectifs, qui façonne les carrières individuelles et qui bâtit l'Europe de demain. Pour de telles mobilités, la distinction entre étudiants, enseignants, chercheurs et administratifs est d'autant moins perti-

nente que la durée augmente, car les obstacles et les conditions sont alors peu ou prou de même nature. La CPU préconise de mettre en négociation le contenu et la rédaction d'une charte de qualité des mobilités universitaires, qui définirait globalement les modalités de « portabilité » des garanties académiques, financières et sociales. Cette charte concernerait principalement : les modalités de reconnaissance des compétences et des diplômes, les procédures de recrutement à l'international, les conditions d'accueil, le financement des surcoûts de la mobilité, les assurances sociales et la prise en compte de la mobilité dans les carrières et dans les pensions de retraite. Une telle charte définirait un label de qualité, dont les établissements bénéficiaires pourraient ensuite se prévaloir pour attirer les meilleurs éléments en leur sein.

● Proposition 2

Pour la promotion internationale de l'EESR, la CPU préconise la généralisation de dispositifs qui, tels les masters Erasmus-Mundus, régulent la concurrence entre universités européennes et non-européennes, en la mettant au service de la collaboration avec les universités des pays en voie de développement ou en émergence. Plus généralement, La CPU propose de définir une charte européenne des « délocalisations », accompagnée de la délivrance d'un label de qualité et de durabilité.

PROMOUVOIR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EUROPEEN A L'INTERNATIONAL

L'harmonisation des formations européennes entre dans une nouvelle étape, en prolongement du processus de Bologne. La première étape étant celle de l'harmonisation des systèmes de formation, la seconde doit être celle, conjointement, de la construction de véritables formations partagées, et de leur promotion internationale.

La CPU propose que, dans cette seconde étape du processus de Bologne, les diplômes européens et les for-

mations partagées en Europe aient pour finalité, via la diffusion du LMD, la promotion de l'enseignement supérieur européen à l'international ; ils auront notamment pour objectifs d'attirer les meilleurs étudiants internationaux en Europe, de multiplier les collaborations avec les universités asiatiques, africaines et américaines, et de diffuser les cultures européennes dans le monde. A cet effet, et après analyse des obstacles rencontrés dans la première phase du processus de Bologne, la CPU recommande d'augmenter substantiellement les financements européens destinés à développer de telles formations, reposant sur une double collaboration, entre universités européennes d'une part, et avec les universités des autres continents d'autre part. Elle propose en outre de définir une charte européenne des « délocalisations », accompagnée de la délivrance d'un label de qualité et de durabilité qui, au-delà même des questions déontologiques maintes fois évoquées, en augmenterait l'attractivité et en garantirait la pérennité à moyen et à long terme.

● Proposition 3

La CPU se déclare favorable à la création et au développement de collèges doctoraux européens, dont le fonctionnement reposerait sur le principe des co-tutelles de thèse

La création du doctorat a suscité quelques espérances qui ont vite été déçues, car la lourdeur du dispositif l'emporte largement sur les bénéfices réels pour les équipes de recherche, les écoles doctorales et les doctorants. Pourtant, le partage des formations et des diplômes doctoraux est la clé de voûte de toutes les collaborations interuniversitaires réussies au plan international.

Plutôt que d'un diplôme transnational, les universités européennes ont besoin de collèges doctoraux thématiques, qui ne couvriraient pas nécessairement la totalité des pays de l'Union, et dont la mission consisterait à proposer des solutions pour le montage de co-tutelles de thèse, voire, à terme, une « bourse d'échange » consacrée à ces co-tutelles. Par ailleurs, il conviendrait

de constituer un Conseil des collèges doctoraux européens, qui serait principalement chargé d'élaborer des solutions pour assurer la compatibilité des procédures et des modalités de préparation et de soutenance des thèses qui seraient prises en charge dans ces collèges européens.

B/ L'Autonomie des Universités Européennes

● Proposition 4

La comparaison entre les systèmes universitaires européens pousse à considérer que l'autonomie des universités doit être l'occasion d'un renforcement de la collégialité pour ce qui concerne l'ensemble des procédures et mesures prises à titre individuel dans la gestion des ressources humaines, depuis le recrutement jusqu'aux rémunérations complémentaires, en passant par toutes les étapes de la carrière.

AUTONOMIE ET FONCTIONNEMENT INTERNE DES UNIVERSITÉS : RENFORCER LA COLLEGIALITE DANS L'AUTONOMIE

L'autonomie des établissements est l'occasion de conforter, en interne, l'indépendance intellectuelle nécessaire à toute activité de création scientifique et culturelle. L'autonomie financière garantie par le soutien des pouvoirs publics en est un des moyens. Mais la mise en œuvre de l'autonomie de gestion de l'ensemble des personnels ouvre à cet égard, au sein des universités françaises, deux autres chantiers de première importance : (i) l'ensemble des procédures et mesures prises à titre individuel, depuis le recrutement jusqu'aux rémunérations complémentaires, en passant par toutes les étapes de la carrière, doivent respecter à la fois et strictement les principes de collégialité et de parité ; (ii) la structure du pilotage et l'organisation du travail doivent être redéfinis de manière, pour chacune des catégories, à préciser les rôles et les places, et à revaloriser les métiers, le tout étant articulé avec des statuts rénovés.

BRUXELLES AVRIL 2008

**LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES**

CONCLUSION

LES UNIVERSITÉS EUROPÉENNES : NOUVELLES FRONTIÈRES, NOUVELLES PERSPECTIVES

Les 10 propositions de la CPU

● Proposition 5

Une augmentation sans précédent du financement public des universités européennes doit être programmée, notamment pour garantir leur indépendance scientifique, et pour cela une Politique Universitaire Concertée (PUC) doit donc être mise à l'étude qui permettrait d'associer valorisation de la diversité des universités européennes et renforcement de la cohérence globale de l'EEESR. Afin de garantir la transparence dans la diversité des financements, il est proposé de créer un observatoire, chargé de publier périodiquement une analyse de la part respective de chacun des types de financements dans les universités.

RENFORCER LES FINANCEMENTS PUBLICS ET GARANTIR L'INDEPENDANCE DES UNIVERSITES EUROPEENNES GRACE A UNE POLITIQUE UNIVERSITAIRE COMMUNE

Avec la loi Libertés et Responsabilités des Universités, la France a, semble-t-il, choisi son modèle de l'autonomie universitaire ; ce n'est ni le modèle humboltien qui prévaut en Europe du Nord, ni le modèle anglo-saxon, et ce n'est évidemment plus le modèle napoléonien. Pourtant ce nouveau modèle français doit encore évoluer, en comparaison des autres modèles internationaux, pour parvenir à concilier pleinement les objectifs d'efficacité et les valeurs attachées aux traditions universitaires qui prévalent dans tous les pays développés.

GARANTIR L'AUTONOMIE A L'EGARD DE LA TUTELLE ET L'INDEPENDANCE A L'EGARD DES FINANCEURS

L'indépendance des universités françaises à l'égard de leur « tutelle » est encore à construire, notamment en relation avec la question des financements : le financement public des universités doit être renforcé, non pas pour augmenter leur dépendance à l'égard de leur tutelle, mais au contraire pour assurer leur indépendance, et tout particulièrement celle des fonctions de recherche et d'enseignement, à l'égard de toutes les catégories de

financeurs (collectivités publiques, entreprises privées, usagers). La capacité des universités à attirer et capter de nouveaux types de financements est une des dimensions de leur autonomie, mais la structure, la composition et les modalités de l'ensemble de leurs financements doivent aussi être des garanties de leur entière indépendance dans l'exercice de leurs missions de formation et de recherche. Le développement collectif de cette capacité pour les universités françaises, au cours de la période d'adaptation qui s'annonce, doit en outre être accompagné par le Ministère et par la CPU. Afin de garantir la transparence dans la diversité des financements, il est proposé de créer un observatoire, chargé de publier périodiquement une analyse de la part respective de chacun des types de financements dans les universités. La première mesure d'accompagnement, en l'occurrence généralisable à toutes les universités européennes, consisterait, pour les gouvernements nationaux, à assurer à chaque établissement un financement public qui soit à la hauteur de son rôle de service public et de ses performances. La nécessaire garantie de ce financement public de base, à hauteur de l'Europe toute entière, implique un effort sans précédent de tous les pouvoirs publics. Une Politique Universitaire Concertée (la PUC) doit donc être mise à étude et prise en charge par la Communauté Européenne et par la discussion entre tous les Etats membres.

C/ Les partenariats entre universités autonomes : assurer la régulation entre concurrence et collaboration

L'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche est très largement perçu comme un espace concurrentiel. Comme pour toute organisation qui a la responsabilité d'un bien public, un équilibre doit être trouvé entre une saine émulation et une juste régulation.

● Proposition 6

La CPU encourage vivement la démarche d'assurance qualité par la diffusion et la mise en œuvre, dans toutes

les universités, des European Standards and Guidelines, et notamment des principes généraux pour l'amélioration continue de l'action qu'ils impliquent.

LA DIMENSION EUROPEENNE DES EVALUATIONS ET DES ACCREDITATIONS

La culture qualité et l'évaluation des universités doivent avoir d'emblée une dimension européenne, et cette dimension européenne, avoir des conséquences dans les procédures d'évaluation nationales. L'AERES s'inscrit dans une perspective européenne, tant dans son fonctionnement propre que dans ses méthodes d'évaluation ; ainsi, les évaluations qu'elle produira pourront être utilisées comme garanties de qualité dans toutes les démarches entreprises par les Universités, notamment en réponse aux appels d'offre tant nationaux qu'euro-péens. Réciproquement, l'administration française devra valider effectivement les évaluations menées par les agences figurant dans le Registre européen des agences d'évaluation de la qualité (EQAR) en tenant compte de leurs jugements et recommandations ainsi qu'elle le fait actuellement en ce qui concerne l'AERES. Le Registre devra indiquer très clairement par ailleurs le type de prestation offerte par ces agences en distinguant accréditation et évaluation, approche institutionnelle ou approche par programme de formation. La CPU encourage en outre à une diffusion générale dans toutes les universités des *European Standards and Guidelines*, considérés comme un ensemble de principes généraux pour l'amélioration continue de l'action.

● Proposition 7

La CPU se déclare favorable à la mise en œuvre, non pas d'un classement unique, mais d'un système de classements multidimensionnel, qui valoriserait la diversité des universités européennes. Ce système porterait à la fois sur la formation, sur les conditions d'étude et de vie, sur la recherche, sur la valorisation, et sur leur articulation.

CERTIFICATION, RANKINGS ET CRITERES EUROPEENS

Cela implique en premier lieu une harmonisation des procédures d'évaluation au sein de l'Europe, qui portera notamment sur les seuils de certification en matière de gouvernance, de fonctionnement et d'efficacité en recherche, de qualité pédagogique et d'efficacité dans l'insertion des diplômés. La publication régulière des résultats de ces évaluations harmonisées constituera un référent utile pour tous les partenaires et financeurs potentiels des établissements européens. Et l'agrégation périodique de ces résultats sera la base de données exploitable pour un éventuel classement des universités européennes et de leurs départements disciplinaires. En effet, dans le contexte actuel d'harmonisation européenne des formations et des compétences, un modèle européen de classement des universités doit se développer pour constituer une alternative crédible à la fois aux classements des médias et aux ranking globaux du type classement de Shanghai, en conciliant sectorisation par type de formation, qualité des indicateurs, diversité des cibles et fiabilité des critères. Il importe tout particulièrement que ces évaluations et ces classements portent à la fois sur la formation et sur la recherche, et tout particulièrement sur l'adossement de l'une à l'autre.

COMPETITION INTERNATIONALE ET REGULATION EUROPEENNE

Dans la compétition entre établissements pour capter des financements globalement limités, les collectivités publiques doivent avoir un droit de regard et de contrôle pour veiller à ce que, globalement, le bien public de formation et de recherche s'en trouve augmenté, et non diminué. L'Europe peut à cet égard jouer un rôle essentiel, et cette régulation pourrait notamment être prise en charge sous la forme d'une Méthode Ouverte de Coordination, à l'exemple du processus de Bologne.

La même recommandation vaut pour l'action internationale. Dans cette perspective, tout est sujet à concur-

BRUXELLES AVRIL 2008

**LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES**

CONCLUSION

LES UNIVERSITÉS EUROPÉENNES : NOUVELLES FRONTIÈRES, NOUVELLES PERSPECTIVES

Les 10 propositions de la CPU

rence : l'attraction des étudiants internationaux, les appels d'offre en matière de recherche, la réactivité à l'égard des programmes internationaux. Cette situation peut conduire à un affaiblissement global de l'espace européen de la recherche et de l'enseignement supérieur, tout aussi bien qu'à son renforcement. L'intérêt de l'Europe n'est donc pas d'attiser en tous domaines la compétition entre ses universités, mais de la réguler et de la coordonner pour qu'elles conduisent ensemble des politiques internationales plus fortes et plus efficaces.

Le principe de cette coordination et d'une régulation interne à l'Europe étant acquis, un équilibre sera donc à trouver, à l'international, entre des politiques collaboratives et des politiques concurrentielles ; cet équilibre est aujourd'hui plutôt de nature géo-politique : la collaboration avec les pays du Sud, la concurrence avec les pays du Nord. Pourtant, l'équilibre pourrait être aussi recherché au sein même des dispositifs d'échanges internationaux, comme en témoigne le succès des masters Erasmus- Mundus, pourtant encore trop peu nombreux. De tels dispositifs, en effet, régulent la concurrence entre universités européennes et non-européennes, en la mettant au service de la collaboration avec les universités des pays en voie de développement ou en émergence ; il en résulte globalement un flux d'échanges entre compétences, équipes, cultures et productions scientifiques, au bénéfice de chacun des partenaires. La CPU recommande la généralisation de ce type de dispositifs, où les universités européennes sont à l'initiative d'un développement international équilibré, à tous les domaines d'activité de l'enseignement supérieur et de la recherche.

D/ La société de la connaissance

● Proposition 8

La CPU soutient le développement des réseaux d'excellence à l'échelle européenne, à la condition qu'ils se fondent sur les capacités des pôles universitaires qui doivent être associés aux choix, aux stratégies et à une gouver-

nance partagée. Ainsi l'European Institute of Technology doit s'orienter plus clairement en faveur d'un ancrage territorial, régional ou inter-régional, des politiques en matière d'innovation, de clusters, et de mutualisation des forces de recherche, de valorisation et de développement économique.

L'ANCRAGE TERRITORIAL ET REGIONAL

Les politiques publiques en faveur de la compétitivité des territoires coordonnent les formations de haut niveau, la recherche scientifique, la recherche et développement dans les entreprises, au nom de l'innovation. Elles visent au développement économique des territoires, et elles impliquent nécessairement au premier chef les collectivités territoriales. Aucune initiative européenne ne doit remettre en cause cet ancrage territorial, et déposséder les Régions européennes de leur leadership naturel en ce domaine ; c'est pourquoi la CPU souhaite que l'European Institute of Technology s'inscrive dans ces orientations. Les universités européennes autonomes auront comme partenaires majeurs, comme interlocuteurs privilégiés, les Régions européennes. De ce fait, le territoire régional et inter-régional est le périmètre pertinent pour toutes les mutualisations et coordinations, notamment dans le domaine de la valorisation.

● Proposition 9

La CPU propose, à l'occasion des réformes en cours dans la formation des enseignants, une évolution coordonnée des processus de formation qui permettrait d'assurer conjointement la formation professionnelle et la formation académique, et le développement d'une recherche, notamment en éducation et en pédagogie, largement ouverte sur la dimension européenne.

HARMONISER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU SEIN DES UNIVERSITÉS EUROPÉENNES

Le recrutement et la formation des enseignants est une des clés de la réussite de l'espace européen de la

connaissance, et de son développement scientifique et technologique. L'intégration des IUFM en France offre de réelles opportunités de contribuer à l'évolution de la condition enseignante en Europe.

A ce titre, la CPU souhaite une évolution coordonnée des processus de formation des enseignants en Europe, qui tiendrait compte à la fois des enjeux de mobilité, de certification des compétences, et d'harmonisation des formations universitaires (LMD). A cet effet, il conviendrait, en France, de faire évoluer le modèle « consécutif » vers un modèle plus intégré permettant dès le début des cursus de mettre en place l'alternance entre écoles et lycées ou collèges et les cours, et d'aborder très tôt les questions professionnelles, tout en maintenant l'enseignement académique jusqu'à la fin de la formation. Cela suppose en outre d'introduire dans la formation des enseignants une bien meilleure connaissance des autres systèmes européens, ainsi qu'une formation continue totalement revue et obligatoire sur la base d'années ou de semestres sabbatiques, avec des contenus à la fois académiques et professionnels, très ouverts sur l'Europe.

Il est aussi fortement recommandé d'intégrer à la formation des enseignants européens une participation à la recherche et à l'élaboration de connaissances et de méthodes nouvelles, et toute activité susceptible de préparer les enseignants à la diffusion de la culture scientifique et technique. La CPU propose à cet effet de développer un réseau européen consacré aux recherches en matière de formation des enseignants, ainsi que de recherche et d'innovation pédagogiques. Enfin, La CPU souhaite que l'accès à la formation d'enseignant reste le moteur de promotion sociale qu'il a toujours été ; pour cela, chaque pays doit élaborer des mécanismes spécifiques d'incitation financière.

● **Proposition 10**

La CPU encourage les universités européennes à participer à la construction de l'Europe sociale, et, au-delà de

l'économie de la connaissance, à une véritable société de la connaissance. Dans cette perspective, la Charte envisagée pour le LLL en Europe doit être accompagnée d'engagements explicites en faveur de l'égalité des chances qui permette l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, et les Conférences européennes doivent en être partie prenante. Dans ce cadre, La CPU recommande, pour développer le Life Long Learning et en faire un vecteur majeur de la mobilité universitaire et professionnelle en Europe, une généralisation de la validation des acquis et de l'expérience.

GENERALISER LE « LLL » ET LA VALIDATION DES ACQUIS AU BENEFICE DE LA MOBILITE UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE EN EUROPE

L'élargissement de l'accès à l'université est une nécessité économique, si l'objectif est d'augmenter la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur dans la population européenne, et une exigence démocratique, si l'objectif est de donner à tous les mêmes chances de réussir et de contribuer à la construction de l'Europe de la connaissance et de l'innovation.

Il ne s'agit plus aujourd'hui de penser nos dispositifs de formation de façon séquentielle ou complémentaire, mais bien comme des dispositifs intégrés. Le principe du Life Long Learning implique notamment, pour qu'il contribue à la construction européenne des formations supérieures et des métiers, une double recommandation, dans la deuxième phase du processus de Bologne :

- une première recommandation sur la généralisation des compétences clés à maîtriser dans le cadre du LLL, dispositif qui peut véritablement permettre une approche globale ;
- une seconde recommandation concernant la reconnaissance des équivalences
- de fait et de droit entre les phases professionnelles et les phases de formation, indispensable pour garantir l'intégration des deux types de parcours.

BRUXELLES AVRIL 2008

**LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES**

CONCLUSION

LES UNIVERSITÉS EUROPÉENNES : NOUVELLES FRONTIÈRES, NOUVELLES PERSPECTIVES

Les 10 propositions de la CPU

La CPU recommande à cet effet de généraliser en Europe le principe de la validation des acquis de l'expérience personnelle et professionnelle (VAE), non seulement dans chaque pays, mais surtout entre pays européens, de sorte que le cadre général du « LLL » puisse être lui-même un vecteur de la mobilité européenne, et que, inversement, la mobilité européenne puisse concourir à le généraliser.

En corollaire de cette généralisation, l'inscription des diplômes dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) qui met l'accent sur les compétences à acquérir doit être favorisée, de même que l'intégration de ce même Répertoire au sein du Cadre Européen de Certification.

La CPU recommande en outre que la question de l'accès élargi à l'université, notamment dans la perspective d'une lutte contre les inégalités et les discriminations, donne lieu à une très large concertation multipartite, et fasse l'objet d'une charte portant sur les droits et devoirs du candidat à l'enseignement supérieur en Europe ; cette charte porterait tout aussi bien sur : les conditions de l'inscription dans les universités, les aides financières individuelles, la prise en charge des handicaps, la prise en compte des diplômés, des compétences et de l'expérience. Il ne suffit pas en effet de bâtir une charte européenne du LLL, dans une conception limitée à l'économie de la connaissance, si la dimension sociale de l'accès au LLL, justement, n'est pas prise en compte : les bénéficiaires du LLL gagneraient en effet en adaptation à l'économie réelle, en développement personnel, mais sans que le nombre de bénéficiaires n'augmente, et donc sans réel bénéfice pour la société européenne de la connaissance.

DEVELOPPER L'ACCEPTABILITE SOCIALE DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNIQUE, GRACE AUX CONVERGENCES TERRITORIALES

La CPU considère que les universités doivent assumer un rôle décisif, peut-être central, dans la construction de l'Europe des savoirs et de l'innovation. Et cela a


pour conséquence, dans le sens d'une économie de la connaissance renforcée, et acceptée par les sociétés européennes, une modification des équilibres dans les relations entre Etats, régions, entreprises, société civile et établissements d'enseignement supérieur et de recherche. D'un point de vue institutionnel et politique, la prééminence revient alors aux convergences territoriales et régionales, entre universités, organismes de recherche, entreprises et Régions.

D'un point de vue stratégique et sociétal, la question se pose principalement en termes d'éducation, de diffusion et de partage des savoirs, d'acceptation des techniques, et d'adhésion collective à l'innovation technologique. Le point de vue du développement économique et de la compétitivité internationale reste pertinent, mais il ne peut l'être pleinement sans l'appropriation sociale qui lui donne tout son sens.

En somme, la CPU, fidèle aux valeurs universitaires, souhaite participer, au-delà de la seule économie de la connaissance, à la construction d'une véritable société de la connaissance en Europe. La CPU préconise la diffusion et le soutien à toutes les initiatives qui satisferont à cette double finalité, et notamment :

- la multiplication de relations contractuelles et partenariales entre régions, entreprises et universités,
- la mutualisation à dimension européenne des pools de brevets et de la défense de la propriété intellectuelle, qui devrait se traduire par la création de *brevets européens*,
- le développement de collèges doctoraux européens, attentifs à leur rôle de diffusion de la culture scientifique et à la réponse à la demande sociale, qui doivent multiplier les co-tutelles de thèse
- l'intervention en amont des sciences de l'homme et de la société dans la définition des programmes de formation et de recherche prioritaires, et enfin
- la diffusion de déontologies de la recherche et de l'innovation, soumises à un débat sociétal préalable, et intégrées à la formation des chercheurs européens.

- AERES** : Agence d'Évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
- AFEV** : Association de la Fondation Etudiante pour la Ville
- AMUE** : Agence de mutualisation des universités et des établissements d'enseignement supérieur
- ANR** : Agence nationale de la recherche
- AUF** : Agence universitaire de la francophonie
- AUN** : ASEAN university network
- CAPES** : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
- CAPET** : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
- CDIUFM** : Conférence des directeurs d'IUFM
- CEF** : Centres pour les études en France
- CEVU** : Conseil des études et de la vie universitaire
- CHE** : Centrum für Hochschulentwicklung
- CNCP** : Commission Nationale de la Certification Professionnelle
- CNRS** : Centre national de la recherche scientifique
- CROUS** : Centre régional des oeuvres universitaires et scolaires
- CTI** : Commission des titres d'ingénieurs
- DAAD** : Deutscher Akademischer Austauschdienst
- DGES** : Direction générale de l'enseignement supérieur
- DEPP** : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
- DIACT** : Délégation Interministérielle à l'Aménagement et à la Compétitivité des Territoires
- DREIC** : Direction des relations européennes et internationales et de la coopération
- DU** : Diplôme d'Université
- E4** : Groupe constitué de l'ENQA, de l'EUA, d'EURASHE and d'ESU
- ECTS** : European Credits Transfer System
- EIT** : Institut européen de technologie
- ENQA** : le réseau des agences d'évaluation
- EQAR** : The European Quality Assurance Register for Higher Education
- Réseau ERA-MORE** :
- ERC** : European Research Council
- ERT** : Equipe de recherche technologique
- ESG** : European Standards and Guidelines
- ESU** : The European Students' Union (Union européenne des organisations étudiantes)
- EUA** : European Universities Association
- EUCEN (réseau)** : European University Continuing Education Network)
- EUCOR** : Confédération des Universités du Rhin Supérieur
- EURASHE** : European Association of Institutions of Higher Education ñ Association européenne des institutions d'enseignement supérieur
- FEDER** : Fonds européen de développement régional
- FNRS** : Fonds national de la recherche scientifique
- FP7** : Seventh Framework Programme (7ème PCRD)
- FSE** : Fonds Social Européen
- GIP** : Groupement d'intérêt public
- HCI** : Haut Conseil à l'immigration
- HRK** : Hochschulrektoren konferenz
- IGAENR** : Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche
- IUFM** : Instituts universitaires de formation des maîtres
- LLL** : Life Long Learning
- LRU** : Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (n°2007-1199 du 10 août 2007, ou loi Pécresse)
- OST** : Observatoire des sciences et des techniques
- PCRD** : Programme cadre de recherche et développement technologique
- PDE** : Promotion et défense des étudiants
- PEER (réseau)** : Partnership for European Environmental Research
- PIF** : Partenariats internationaux de formation
- PPP** : Partenariat public-privé
- PRES** : Pôles de recherche et d'enseignement supérieur
- QR** : Quality-related funding (financements liés à la qualité de la recherche)
- RAE** : Research assessment exercise
- RNCP** : Répertoire national des certifications professionnelles
- RTRA** : Réseau thématique de recherche avancée
- SHS** : Sciences humaines et sociales
- TIC** : Technologies de l'information et de la communication
- UE** : Union européenne
- UFR** : Unité de formation et de recherche
- UMR** : Unité mixte de recherche
- VAE** : Validation des acquis de l'expérience



La Conférence des Présidents d'Université remercie l'ensemble des intervenants, des participants et des partenaires qui ont œuvré à la réussite de ce colloque.

Avertissement

Les textes des intervenants ont fait l'objet d'une relecture et/ou ont été soumis à la validation des intervenants eux-mêmes et/ou des rapporteurs des tables-rondes et des ateliers.

Les Actes du colloque de Bruxelles sont disponibles sur le site de la CPU «<http://www.cpu.fr>» www.cpu.fr

Les actes du colloque de Bruxelles sont édités par la Conférence des Présidents d'Université
Directeur de publication : Jean-Pierre Finance
ISBN en cours • Décembre 2008

**Conférence des Présidents d'Université
103, Bld Saint Michel • 75005 PARIS
Tél. : 01 44 32 90 00**

*Enregistrement et retranscription : Verbatim
Direction artistique : Jean-François Treillou
Mise en pages : commevisuels
Photos : Dominique Cartelier©CPU
Impression : PLG*

BRUXELLES AVRIL 2008

**LES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES :
NOUVELLES
FRONTIÈRES,
NOUVELLES
PERSPECTIVES**

