

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur : ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite de ce travail expose à des poursuites pénales.

Contact : portail-publi@ut-capitole.fr

LIENS

Code la Propriété Intellectuelle – Articles L. 122-4 et L. 335-1 à L. 335-10

Loi n°92-597 du 1^{er} juillet 1992, publiée au *Journal Officiel* du 2 juillet 1992

<http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg-droi.php>

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'**Université Toulouse 1 Capitole**
Discipline : **Science Politique**
Spécialité : **Relations Internationales**

Présentée et soutenue par **Olivier PEYRÉ**
Le **19 avril 2013**

Titre :

La contribution des programmes d'échanges académiques à l'ambition internationale des Etats-Unis d'Amérique et de l'Union Européenne : Une analyse comparée

JURY

M. Dario BATTISTELLA, *Professeur des Universités, Sciences Po Bordeaux ; Rapporteur*
Mme Sonia DUBOURG LAVROFF, *Inspectrice Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche, Docteur en droit*
Mme Wanda MASTOR, *Professeur des Universités, Université de Toulouse 1*
M. Bernard SIONNEAU, *Professeur sénior, Ecole de Management de Bordeaux*
M. Charles ZORGBIBE, *Professeur émérite Paris I, ancien Recteur ; Rapporteur*

Ecole doctorale : **Sciences Juridiques et Politiques**
Unité de recherche : **Groupe de Recherche sur la Sécurité et la Gouvernance**
Directeur de Thèse : **Bernard SIONNEAU**

“L’université n’entend ni approuver ni désapprouver
les opinions particulières du candidat”.

I keep six honest serving-men
(They taught me all I knew);
Their names are What and Why and When
And How and Where and Who.
Rudyard KIPLING,
“The Elephant's Child”, in *Just So Stories* (1902)

Sommaire

SOMMAIRE.....	1
REMERCIEMENTS	21
RESUME – MOTS CLES.....	22
INTRODUCTION.....	25
1^{ERE} PARTIE UNE ANALYSE DES PROGRAMMES D’ECHANGES EDUCATIFS DE L’UNION EUROPEENNE ET DES ETATS-UNIS D’AMERIQUE : UN MEME OBJET DES RELATIONS INTERNATIONALES POUR DEUX EXPRESSIONS DIFFERENTES DE LA DIPLOMATIE	51
CHAPITRE 1 LA CONCEPTION EUROPEENNE DES PROGRAMMES D’ECHANGES : UN CAS D’ECOLE D’INTERDEPENDANCE ENTRE INTEGRATION COMMUNAUTAIRE ET POLITIQUE EXTERIEURE.....	51
1. LES MUTATIONS DE L’ENVIRONNEMENT INTERNATIONAL QUI ONT REVELE LA NECESSITE D’UNE POLITIQUE EUROPEENNE GLOBALE DE L’EDUCATION	53
1.1. <i>La stratégie de Lisbonne : une vision pour assurer la compétitivité économique de l’Union européenne dans un environnement mondialisé.....</i>	53
1.2. <i>Les premières versions de politiques européennes d’éducation et de formation.....</i>	56
1.2.1. A défaut d’être une priorité dans la construction communautaire, l’éducation est avant tout un produit de la démarche fonctionnaliste.....	56
1.2.2. Le processus lent de l’intégration politique impose son rythme aux actions communautaire dans l’éducation	56
1.2.3. Une fois les premiers résultats obtenus, les politiques éducatives s’accélèrent et s’étendent.....	58
2. LES PREMIER PAS DE LA DIPLOMATIE EDUCATIVE ONT ETE EFFECTUES AVEC L’INSTAURATION DES PROGRAMMES INTERIEURS COMMUNAUTAIRES	59
2.1. <i>Comenius, développer la fibre européenne dès l’enseignement primaire et secondaire</i>	60

2.2.	<i>Erasmus, le programme phare destiné à l'enseignement supérieur devenu le symbole de la réussite citoyenne du projet européen</i>	62
2.3.	<i>Leonardo da Vinci, l'extension des programmes d'échange aux publics concernés par la formation professionnelle</i>	66
2.4.	<i>Grundtvig, un programme d'échange concrétisant la promesse d'une formation tout au long de la vie.....</i>	66
2.5.	<i>Le programme transversal, une boîte à outils pour renforcer l'efficacité des actions existantes</i>	68
2.5.1.	La production de ressources pour faciliter et développer la coopération politique entre Etats membres.....	68
2.5.2.	Une contribution au chantier permanent de la diversité linguistique dans l'intégration européenne	69
2.5.3.	Le partage des efforts de valorisation des technologies de l'information et de la communication.....	69
2.5.4.	Faire et faire-connaître, le soutien à la diffusion et à l'exploitation des résultats des programmes.....	70
2.5.5.	L'extension des contacts et des synergies entre les acteurs de programmes grâce à l'organisation de visites d'étude.....	70
3.	LES PROGRAMMES D'ECHANGES PROPOSES PAR L'UNION EUROPEENNE AUX PAYS TIERS, DE GRANDES AMBITIONS CONCENTREES SUR UN PETIT NOMBRE D' ACTIONS	71
3.1.	<i>Les programmes de coopération communautaire existants dupliqués à l'intention des pays extérieurs à l'Union européenne.....</i>	73
3.1.1.	<i>Tempus, une première excursion en dehors des limites de l'Union européenne réservée aux partenaires géographiquement proches</i>	73
3.1.2.	<i>Erasmus Mundus, un programme d'excellence pour associer l'élite de l'enseignement supérieur et de la recherche européenne avec les meilleurs établissements ou candidats étrangers</i>	75
3.2.	<i>La conception de programmes d'échange adaptés à la nature des partenaires extérieurs</i>	77

3.2.1. Une série de coopérations avec les pays industrialisés clonées sur l'exemple du programme <i>Atlantis</i> existant entre les Etats-Unis et l'Union Européenne	77
3.2.1.1. <i>Atlantis</i> , une coopération modèle initiée entre les Etats-Unis et l'Union européenne	78
3.2.1.2. Canada – Union européenne, une coopération basée sur la mobilité et les compétences linguistiques au service de l'employabilité des bénéficiaires	81
3.2.1.3. Nouvelle Zélande – Union européenne, une coopération récente, limitée mais effective.....	82
3.2.1.4. Japon – Union européenne, un programme d'échange sommaire car complémentaire aux relations bilatérales préexistantes.....	83
3.2.1.5. Australie – Union européenne, l'expression d'une volonté politique pour établir une coopération académique et professionnelle en dépit de la faiblesse des flux concernés	84
3.2.1.6. Corée du Sud – Union européenne, une coopération récente et conventionnelle mais qui bénéficie du dynamisme économique pour afficher des flux conséquents	84
3.2.2. L'adaptabilité du programme <i>Jean Monnet</i> dédié à l'auto promotion du projet européen	85
3.2.3. La prise en compte par <i>EDULINK</i> des spécificités de la zone ACP pour concevoir des coopérations dans l'enseignement supérieur	87

CHAPITRE 2 LES ETATS-UNIS REUSSISSENT LA PROUESSE D'OFFRIR DES PROGRAMMES D'ECHANGE PLEBISCITES MONDIALEMENT TOUT EN SERVANT LEUR INTERET NATIONAL..... 90

1. DE MULTIPLES ACTIONS MAIS UNE SEULE FINALITE POUR LES PROGRAMMES D'ECHANGE DU DEPARTEMENT DE L'EDUCATION.....	93
1.1. <i>La recherche, les langues étrangères et les études sectorielles : des actions orientées vers le développement de compétences hautement utiles pour les Etats-Unis</i>	93
1.1.1. Maîtriser prioritairement les langues étrangères et les connaissances régionales pour instituer de bonnes relations extérieures	94

1.1.1.1. Centres de recherche américains à l'étranger (<i>American Overseas Research Centers</i>).....	94
1.1.1.2. Les bourses pour les langues vivantes et les études transversales (<i>Foreign Language and Area Studies Fellowship</i>).....	95
1.1.1.3. Les centres de ressources linguistiques (<i>Language Resource Centers</i>).....	96
1.1.1.4. Les centres de ressources en langues vivantes et en études transversales (<i>National Resource Centers Program for Foreign Language and Area Studies</i>).....	96
1.1.1.5. Les études transversales et linguistiques pour le premier cycle universitaire (<i>Undergraduate International Studies and Foreign Language</i>).....	97
1.1.2. Produire des compétences générales destinées aux acteurs de l'internationalisation américaine.....	98
1.1.2.1. L'institut de politique publique internationale (<i>Institute for International Public Policy</i>).....	98
1.1.2.2. Les études et recherches internationales (<i>International Research and Studies</i>).....	99
1.1.2.3. La coopération et l'innovation technologique pour l'accès aux informations étrangères (<i>Technological Innovation and Cooperation for Foreign Information Access</i>).....	100
1.1.3. Promouvoir les formations commerciales pour être opérationnel sur les enjeux économiques.....	101
1.1.3.1. Programme éducatif pour l'internationalisation de la gestion (<i>Business and International Education</i>).....	101
1.1.3.2. Les centres pour l'internationalisation de la gestion (<i>Centers for International Business Education</i>).....	102
1.2. Les bourses Fulbright-Hays offrent des financements individuels et collectifs pour approfondir l'ouverture internationale du système éducatif	103
1.2.1. Des bourses pour des recherches individuelles en langues étrangères et en études interdisciplinaires.....	104

1.2.1.1.	Le soutien aux études doctorales poursuivies à l'étranger (<i>Fulbright - Hays, Doctoral Dissertation Research Abroad</i>)	104
1.2.1.2.	Le soutien aux recherches à l'étranger menées par les enseignants (<i>Fulbright - Hays, Faculty Research Abroad Fellowship</i>)	105
1.2.2.	Des bourses pour instaurer des réseaux académiques internationaux	106
1.2.2.1.	Des financements complémentaires pour des projets entre établissements américains et étrangers (<i>Fulbright - Hays, Group Projects Abroad Program</i>)	106
1.2.2.2.	Le financement d'actions collectives et bilatérales de courte durée (<i>Fulbright - Hays, Seminars Abroad Bilateral Projects</i>)	107
2.	AVEC LES PROGRAMMES D'ÉCHANGE <i>FULBRIGHT</i> , LE DÉPARTEMENT D'ÉTAT S'APPUIE SUR UN RAYONNEMENT MONDIAL INÉGALE POUR ÉTABLIR SA DIPLOMATIE EDUCATIVE	108
2.1.	<i>Comprendre les origines du programme Fulbright, une action internationale généreuse y compris avec l'intérêt national américain</i>	110
2.1.1.	La réaction d'un homme à son époque, l'origine du programme <i>Fulbright</i>	110
2.1.2.	Un exemple de mise en application du programme à travers la relation Etats-Unis – France	111
2.2.	<i>Avec la multiplication des actions proposées le label Fulbright vise une couverture et une attractivité universelle</i>	112
2.2.1.	Une offre large de bourses <i>FULBRIGHT</i> adaptée aux différents profils d'étudiants américains	112
2.2.2.	Une offre très complète de bourses <i>FULBRIGHT</i> pour séduire le public des étudiants non américains	114
2.2.3.	Une offre ciblée de bourses <i>FULBRIGHT</i> pour valoriser et capter le fort potentiel des post doctorats	115
2.2.3.1.	Les actions pour les experts américains (<i>Programs for U.S. Scholars</i>)	116
2.2.3.2.	Les actions pour les experts non américains (<i>Programs for Non- U.S. Scholars</i>)	118

2.2.4. Un complément de bourses <i>FULBRIGHT</i> pour ne laisser aucune catégorie de postulants de côté.	120
2.2.4.1. Les actions <i>Fulbright</i> complémentaires spécialisées par publics ou par régions.....	121
2.2.4.2. Les actions bilatérales spécifiquement destinées aux zones géographiques capitales pour les Etats-Unis.....	122

CHAPITRE 3 LES OFFRES EUROPEENNES ET AMERICAINES DE PROGRAMMES D’ECHANGE : UNE COHERENCE DIFFERENTE REVELEE PAR UNE ANALYSE CONSTRuite DE LEURS CARACTERISTIQUES 126

1. LA CONCEPTION D’UN PROTOCOLE D’ETUDE GENERALE DES PROGRAMMES D’ECHANGE.....	127
1.1. <i>Les critères à retenir pour dresser une typologie des programmes d’échange</i>	127
1.2. <i>L’utilisation d’un tableau de synthèse pour mettre en perspective la diversité des actions offertes</i>	129
2. LES RELATIONS ENTRE L’AFFECTATION GEOGRAPHIQUE DES ACTIONS ET LES CHOIX EN MATIERE DE DIPLOMATIE EDUCATIVE.....	I
2.1. <i>La cartographie des programmes d’échange européens révèle leur stratégie de focalisation par zones géographiques</i>	132
2.2. <i>Carte de l’ensemble des programmes de coopération éducative de l’Union européenne</i>	137
.....	I
2.3. <i>Les conceptions américaines et européennes de la diplomatie éducative se traduisent par deux choix géopolitiques différents</i>	139
3. L’HYPOTHESE D’UNE CORRELATION ENTRE L’ANCIENNETE ET LE BUDGET DES PROGRAMMES D’ECHANGE : UNE PRIME A L’EXPERIENCE ACCUMULEE	142
3.1. <i>Un plan d’étude spécifique pour les programmes européens</i>	142
3.1.1. Les étapes de l’engagement européen expliquent les générations de programmes.....	144
3.1.2. Les budgets investis sont conséquents mais justifiés	145

3.1.3.	L'existence d'une corrélation sous-jacente entre ancienneté et budget	145
3.2.	<i>L'analyse comparative des budgets des programmes américains.....</i>	148
3.2.1.	Quelques remarques préalables sur la présentation des budgets américains.....	148
3.2.2.	Un budget total très raisonnable pour des retours très conséquents	151
3.2.3.	Le budget est investi pour actualiser les actions offertes et parvient à maintenir leur notoriété acquise.....	152
4.	CIBLES LARGES OU FORTE SELECTIVITE : DEUX STRATEGIES OPPOSEES DANS LE CHOIX DES PUBLICS VISES PAR LES PROGRAMMES D'ECHANGE	153
4.1.	<i>Recenser les catégories d'acteurs éligibles : la première étape d'une analyse comparative des politiques d'échanges éducatifs</i>	154
4.2.	<i>S'adresser aux individus ou aux institutions : l'analyse comparée de la gestion américaine et européenne des publics ciblés.....</i>	158
4.2.1.	Analyse quantitative.....	158
4.2.2.	Analyse graphique	159
4.3.	<i>L'étude dégage des similitudes dans la sollicitation des publics et des divergences dans le nombre et l'ampleur des programmes.....</i>	162

CHAPITRE 4 IDENTIFIER LES OBJECTIFS POUR COMPRENDRE LA FINALITE DE LA DIPLOMATIE EDUCATIVE DES ETATS-UNIS ET DE L'UNION EUROPEENNE A PARTIR DE LA GESTION DE LEURS PROGRAMMES D'ECHANGE..... 166

1.	CONCEPTION D'UN PROTOCOLE D'ETUDE DES OBJECTIFS ASSIGNES AUX PROGRAMMES D'ECHANGE PAR LES ETATS-UNIS ET L'UNION EUROPEENNE.....	167
1.1.	<i>Le regroupement des auteurs par catégories homogènes afin de conduire une analyse comparative</i>	168
1.2.	<i>L'examen des différentes dimensions des objectifs officiels dans le but de dégager leurs caractéristiques sous-jacentes</i>	169
1.2.1.	La distinction entre objectifs principaux et spécifiques	170
1.2.2.	La distinction entre les finalités humanistes, réalistes et fonctionnelles.....	170

1.2.3.	L'utilisation de matrices permettant l'analyse quantitative et comparative des catégories d'objectifs.....	172
1.3.	<i>L'approfondissement du protocole d'étude afin d'aboutir à une cartographie des finalités.....</i>	<i>174</i>
1.3.1.	Le retraitement des finalités <i>humanistes, réalistes</i> et <i>fonctionnelles</i>	174
1.3.2.	La construction de deux espaces de représentation.....	175
1.3.2.1.	Le premier graphique type : le positionnement des objectifs sur l'espace des courants théoriques.....	176
1.3.2.2.	Le deuxième graphique type : le positionnement des objectifs sur l'espace fonctionnel	178
2.	LES REPRESENTATIONS GRAPHIQUES ILLUSTRENT LES CHOIX EN MATIERE D'OBJECTIFS FIXES PAR LES POLITIQUES AMERICAINES ET EUROPEENNES	181
2.1.	<i>L'Union européenne s'inspire des objectifs des programmes communautaires pour ceux qu'elle fixe à ses actions extérieures</i>	<i>181</i>
2.1.1.	Les programmes internes se consacrent essentiellement à l'amélioration des coopérations et du fonctionnement du système éducatif européen	181
2.1.2.	Les programmes externes entendent développer des coopérations tout en demeurant réalistes	183
2.2.	<i>Les Etats-Unis mobilisent une large variété de programmes d'échange sur quelques objectifs récurrents privilégiant leur intérêt national</i>	<i>185</i>
2.2.1.	Le Département de l'Education offre des coopérations mais poursuit son intérêt.....	185
2.2.2.	Le Département d'Etat propose simultanément une large offre de coopérations et un profil altruiste.....	186
2.3.	<i>L'étude des objectifs traduit une opposition de styles : un petit nombre de programmes plutôt humanistes côté européen contre toute une gamme d'actions principalement réalistes pour les Etats-Unis</i>	<i>187</i>
3.	UNE REPRESENTATION GRAPHIQUE DES FINALITES AMERICAINES ET EUROPEENNES SUR L'ESPACE DES COURANTS THEORIQUES DES RELATIONS INTERNATIONALES	188

3.1.	<i>Le choix fréquent d'objectifs humanistes exprime l'universalisme de la politique européenne en matière de programmes d'échange</i>	188
3.1.1.	Les programmes internes convergent majoritairement vers des objectifs humanistes et fonctionnels.....	189
3.1.1.1.	Analyse globale sur l'espace des courants théoriques des Relations Internationales.....	189
3.1.1.2.	Analyse par programmes.....	190
3.1.1.3.	Analyse globale sur l'espace fonctionnel.....	190
3.1.1.4.	Analyse par programmes.....	191
3.1.2.	Les programmes externes présentent une offre équilibrée d'objectifs, propre à satisfaire toutes les attentes.....	192
3.1.2.1.	Précision méthodologique préalable	192
3.1.2.2.	Analyse globale sur l'espace des courants théoriques des Relations Internationales.....	194
3.1.2.3.	Analyse par programmes.....	195
3.1.2.4.	Analyse globale sur l'espace fonctionnel.....	196
3.1.2.5.	Analyse par programmes.....	197
3.2.	<i>Des objectifs intéressés et utilitaristes traduisent une conception américaine réaliste des programmes d'échange</i>	197
3.2.1.	Le Département de l'Education multiplie les programmes et leurs objectifs mais poursuit essentiellement des finalités réalistes et fonctionnelles.....	198
3.2.1.1.	Analyse globale sur l'espace des courants théoriques des Relations Internationales.....	198
3.2.1.2.	Analyse par programmes.....	200
3.2.1.3.	Analyse globale sur l'espace fonctionnel	200
3.2.1.4.	Analyse par programmes.....	201
3.2.2.	Le Département d'Etat fait de la diplomatie éducative en proposant des finalités larges à des acteurs ciblés.....	202
3.2.2.1.	Analyse globale sur l'espace des courants théoriques des Relations Internationales.....	203
3.2.2.2.	Analyse par programmes.....	204

3.2.2.3. Analyse globale sur l'espace fonctionnel.....	204
3.2.2.4. Analyse par programmes.....	205

2^{EME} PARTIE UNE ANALYSE COMPAREE DES CONTEXTES THEORIQUES, HISTORIQUES ET POLITIQUES DE L'EMERGENCE DES PROGRAMMES D'ECHANGES EDUCATIFS DANS LES RELATIONS EXTERIEURES AMERICAINES ET EUROPEENNES..... 208

CHAPITRE 5 ECOLES DE PENSEES ET PROGRAMMES D'ECHANGES : ECLAIRAGES THEORIQUES DE LA PRATIQUE DES RELATIONS EDUCATIVES INTERNATIONALES 208

1. DES PROGRAMMES D'ECHANGE INSTRUMENTALISES PAR LA MONDIALISATION, SELON LA GRILLE DE LECTURE DU MARXISME.....	209
1.1. <i>Des coopérations éducatives financées par les Etats pour former une main d'œuvre adaptée au capitalisme mondialisé</i>	210
1.2. <i>La contribution des coopérations éducatives à l'hégémonie culturelle du capitalisme</i>	211
1.3. <i>L'explication de la concurrence instaurée entre les participants à des coopérations éducatives</i>	212
1.4. <i>L'assimilation ex-post des programmes d'échange par la théorie marxiste</i>	213
2. DES PROGRAMMES D'ECHANGES EN ADEQUATION AVEC L'ESPERANCE DU LIBERALISME.....	214
2.1. <i>Le libéralisme idéaliste dans l'attente des effets positifs de l'éducation</i>	215
2.1.1. Pour les idéalistes utopiques, l'éducation crée, parmi d'autres facteurs, les conditions favorables à l'unification du monde.....	215
2.1.2. Pour les idéalistes volontaristes, l'éducation est une étape nécessaire.....	218
2.2. <i>Le libéralisme résolument confiant dans la rationalité des individus</i>	221
2.2.1. Le système international positivement influencé par acteurs individuels dans l'analyse d'A Moravcsik.....	221

2.2.1.1.	Le contrôle de la politique des Etats par des coalitions d'agents rationnels.....	221
2.2.1.2.	L'application de la rationalité des individus sur la longue période à la politique éducative.....	222
2.2.2.	Le rôle des régimes dans la régulation des interactions internationales prépare la mise en place des programmes de coopération	225
2.2.2.1.	La généralisation des conditions nécessaires à l'établissement d'un régime	226
2.2.2.2.	La portée explicative d'un régime de coopération éducative illustré par le cas général du dilemme du prisonnier	227
2.2.2.3.	Les coopérations dans l'éducation expliquées par des formes dérivées de régimes	229
2.3.	<i>Le libéralisme fonctionnaliste, aux fondements des programmes de coopération</i>	231
2.3.1.	Les hypothèses du courant fonctionnaliste à la base d'une méthode concrète de coopération internationale	231
2.3.2.	L'exemple de la méthode fonctionnaliste transposée à la problématique des coopérations dans l'éducation	232
2.3.3.	Les résultats finalement décevants du fonctionnalisme dans la diffusion des coopérations éducatives	233
3.	DES PROGRAMMES D'ECHANGE PARFAITEMENT INTEGRES DANS LE COURANT DU TRANSNATIONALISME	234
3.1.	<i>Le transnationalisme théorise un environnement international propice aux coopérations éducatives</i>	235
3.1.1.	Le potentiel en matière de programmes de coopération internationale révélé par Keohane et Nye.....	235
3.1.2.	La densité des relations est favorable aux programmes de coopération selon Burton.....	236
3.1.3.	Les programmes de coopération canalisent positivement l'autonomie nouvelle des individus pour Rosenau	237
3.2.	<i>L'éducation et le statut de bien public mondial</i>	238

3.2.1.	Le cadre des biens publics mondiaux appliqué à l'analyse des programmes de coopération.....	239
3.2.2.	Les promesses de l'éducation en tant que bien public mondial .	241
3.2.3.	Le potentiel de contribution de l'idéal transnational à l'éducation	243
3.2.3.1.	Les conditions d'une révolution dans les relations internationales	244
3.2.3.2.	Les programmes d'actions transnationaux	245
4.	LA MODERNITE DES PROGRAMMES D'ECHANGE COMPATIBLE AVEC LA PERMANENCE DU REALISME	246
4.1.	<i>Les bouleversements de la mondialisation et la constance du pouvoir des Etats</i>	247
4.1.1.	Le contrôle de la puissance dominante sur la mondialisation....	247
4.1.2.	L'adaptation des puissances secondaires à la mondialisation....	250
4.2.	<i>L'implication calculée des Etats dans les processus de coopération</i>	251
4.2.1.	La maximisation de l'espérance de gain à travers une coopération intéressée	251
4.2.1.1.	Les conditions requises pour une coopération réaliste	251
4.2.1.2.	Le contrôle politique du processus fonctionnaliste	253
4.2.2.	La minimisation des risques de pertes grâce à une coopération de façade	254
4.2.2.1.	La contribution des programmes de coopération à la séduction des opinions publiques par le <i>soft power</i> des Etats.....	254
4.2.2.2.	La réactivation des réflexes défensifs réalistes par le thème de la sécurité sociétale.....	256

CHAPITRE 6 LA REACTIVITE DE LA POLITIQUE AMERICAINE D'EDUCATION : DES ORIENTATIONS ET DES REFORMES LARGEMENT INSPIREES PAR LES CONFIGURATIONS DU SYSTEME INTERNATIONAL	260
1. LA PERCEPTION AMERICAINE DES DEFIS ACTUELS DE LA POLITIQUE D'INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT	261

1.1.	<i>L'étendue des attentes suscitées par les coopérations internationales dans l'éducation</i>	262
1.1.1.	Au niveau individuel, des enjeux clairement exprimés pour les formations internationalisées	262
1.1.2.	Au niveau collectif, des enjeux majeurs en politique extérieure	263
1.2.	<i>Les moyens d'une politique de coopération actuelle et efficace dans le domaine de l'éducation</i>	264
1.2.1.	Le développement préalable des langues étrangères et des études régionales	265
1.2.2.	L'intensification de l'attraction des étudiants étrangers à fort potentiel	265
1.2.3.	L'encouragement des mobilités américaines vers le reste du monde.	266
1.2.4.	L'intensification des initiatives locales d'ouverture au reste du monde.	267
2.	LES CYCLES LONGS DE L'INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	268
2.1.	<i>L'université, une institution internationalisée dès son apparition</i>	268
2.2.	<i>Une période d'affirmation des nationalismes</i>	269
2.3.	<i>Le retour aux origines universalistes sous l'effet de la mondialisation</i>	269
3.	DEPUIS LA DEUXIEME GUERRE MONDIALE, UNE OUVERTURE INTERNATIONALE ACCELEREE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AMERICAIN	271
3.1.	<i>Le contexte de l'après deuxième guerre mondiale est propice aux coopérations internationales dans l'éducation</i>	271
3.1.1.	Les ambitions et le contenu du programme <i>Fulbright</i> marqués par l'universalisme.....	271
3.1.2.	Les résultats extrêmement positifs du programme <i>Fulbright</i> obtenus aux prix d'efforts permanents	272
3.2.	<i>Le développement strictement encadré des coopérations éducatives internationales durant la guerre froide</i>	273

3.3.	<i>L'électrochoc provoqué par le succès du Spoutnik sur l'enseignement supérieur américain.....</i>	274
3.3.1.	Le contenu du plan de riposte visant à mobiliser les compétences nationales.....	274
3.3.2.	Le NDEA, une législation d'urgence avec des conséquences durables	275
3.4.	<i>L'exploitation des opportunités offertes par l'éducation en matière de diplomatie, lors de la décolonisation.....</i>	277
3.4.1.	Des obstacles internes à la mise en place de partenariat éducatifs avec les pays du tiers monde.....	277
3.4.2.	L'extension de la rivalité externe avec l'URSS à l'internationalisation de l'enseignement supérieur.....	279
3.4.3.	L'expérimentation de la coopération multilatérale : l'exemple de l'UNESCO.....	280

CHAPITRE 7 LA HIERARCHIE DES FINALITES DE LA POLITIQUE D'EDUCATION EUROPEENNE : REUSSIR L'INTEGRATION COMMUNAUTAIRE PUIS S'OUVRIRE A LA COMMUNAUTE INTERNATIONALE..... 283

1.	ENTRE RETICENCES NATIONALES ET OBSTACLES INSTITUTIONNELS, L'EUROPE DE L'EDUCATION NE S'EST PAS FAITE EN UN JOUR.....	285
1.1.	<i>L'éducation est la grande oubliée des débuts du processus d'intégration communautaire.....</i>	285
1.1.1.	Un traité de Rome très peu « éduqué ».....	285
1.1.2.	La reconnaissance très progressive par l'Europe en construction du rôle de l'éducation.....	286
1.2.	<i>L'éducation devient un enjeu et une expérimentation pour la coopération communautaire.....</i>	288
1.2.1.	La conjonction entre un contexte et une vision.....	288
1.2.2.	La validation par la Commission, d'une politique éducative, marque les débuts de la coopération entre universités.....	289
1.3.	<i>Les programmes de coopération sont historiquement inaugurés entre Etats membres.....</i>	291

1.3.1.	Les facteurs de contingence qui ont déterminé les premières réalisations communautaires.....	291
1.3.2.	La formation professionnelle constitue le premier terrain d'expérimentation des programmes de coopération	292
1.3.3.	L'enseignement supérieur initie des programmes novateurs préparant aux défis futurs	293
2.	DE MAASTRICHT A LISBONNE : LA RECONNAISSANCE INSTITUTIONNELLE DES PROGRAMMES EDUCATIFS EUROPEENS	295
2.1.	<i>Le traité de Maastricht permet à la coopération dans l'éducation de franchir un cap</i>	295
2.1.1.	Des changements institutionnels opérés dans un contexte international favorable.....	296
2.1.2.	La prise de conscience du besoin de se préparer à l'économie de la connaissance	297
2.2.	<i>La stratégie de Lisbonne fixe le cap pour faire entrer l'Union européenne dans l'économie de la connaissance</i>	298
2.2.1.	L'organisation de la coopération sur fond de stratégie nationale	299
2.2.2.	La contribution de la politique « Education et Formation 2010 » à la stratégie économique et sociale de l'Union européenne	300
2.2.3.	La réponse à l'impératif de compétitivité internationale fournie par le programme unifié « Education et Formation Tout au Long de la Vie »	303
2.3.	<i>Une diplomatie éducative européenne portée par les programmes de coopération avec le reste du monde</i>	305
2.3.1.	L'objectif de <i>Tempus</i> et d' <i>Erasmus Mundus</i> : utiliser l'enseignement supérieur pour développer les relations entre l'Union européenne et les pays partenaires	305
2.3.2.	Les résultats de <i>Tempus</i> et d' <i>Erasmus Mundus</i> : l'amélioration de l'attractivité de l'enseignement supérieur européen est un premier pas dans le renforcement des échanges extérieurs	308

CHAPITRE 8 UNE CARTOGRAPHIE DU ROLE POLITIQUE DES ACTEURS IMPLIQUES DANS LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EUROPEEN ET DANS L'AMELIORATION DE SON ATTRACTIVITE INTERNATIONALE 311

1. LE CONTEXTE DU PROCESSUS DE BOLOGNE : UNE VOLONTE DESORDONNEE D'OUVERTURE ET D'INTEGRATION	313
1.1. <i>L'état des universités depuis la réforme Von Humboldt.....</i>	313
1.2. <i>Les avantages et les réticences apportés par le processus de Bologne</i>	314
1.2.1. L'encouragement de la marchandisation du secteur de l'éducation et de la formation	315
1.2.2. L'alignement des politiques éducatives nationales sur le modèle libéral de la saine concurrence.....	315
1.2.3. Le maintien des inégalités dans une situation de concurrence imparfaite	316
2. LES MULTIPLES RIVALITES ENTOURANT L'ADOPTION DU PROCESSUS DE BOLOGNE.....	317
2.1. <i>Les Etats contraints de prendre des risques pour réformer leur système d'enseignement supérieur</i>	317
2.1.1. Le contexte français	317
2.1.2. Les contextes allemand, italien et britannique.....	319
2.1.3. Le processus diplomatique aboutissant à la finalisation de la déclaration de la Sorbonne.....	319
2.2. <i>L'appropriation de l'EEES par la Commission Européenne grâce à une diplomatie gagnante.....</i>	320
2.2.1. Le contexte initial adverse du processus de reconquête	320
2.2.2. La patience et les manœuvres pour rassurer les pays dans un environnement hostile	321
2.2.2.1. La création de réseaux et l'utilisation d'appuis politiques	321
2.2.2.2. Une stratégie de long terme face à des ministres cantonnés dans le court terme.....	322

2.2.3.	La force de proposition et les moyens financiers pour fédérer les pays	323
2.2.3.1.	La contribution à la création d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur	323
2.2.3.2.	Les efforts pour faire converger les systèmes nationaux	323
2.2.3.3.	Le lancement de programmes de coopérations	323
3.	L'APPORT D'UNE REPRESENTATION GRAPHIQUE A L'ANALYSE DES RELATIONS DE POUVOIR DANS LE PROCESSUS DE BOLOGNE	326
3.1.	<i>Les préalables méthodologiques à la représentation graphique du processus de Bologne</i>	326
3.1.1.	Le choix de l'analyse systémique	326
3.1.2.	Les acteurs	327
3.1.3.	Les événements et les thèmes	327
3.2.	<i>Commentaires sur la cartographie du processus de Bologne</i>	330
3.2.1.	Les justifications des conventions graphiques adoptées	330
3.2.2.	L'analyse du pouvoir des principaux acteurs à travers leur réseau de relations	331
3.2.3.	La réforme de l'EEES accomplie essentiellement dans le respect de la pluralité	332
3.3.	<i>Les thèmes :</i>	333
3.3.1.	Le thème de l'attractivité dans la constitution de l'EEES	333
3.3.2.	Le rôle des thèmes associés à l'attractivité dans la réalisation de l'EEES	334

CHAPITRE 9 L'INFLUENCE FORTE DU RESEAU D'ACTEURS CONSERVATEURS SUR LA REFORME DU SYSTEME EDUCATIF AMERICAIN ET FAIBLE SUR LES EVOLUTIONS RECENTES DES PROGRAMMES D'ECHANGE..... 337

1.	LA SOCIETE AMERICAINE PREOCCUPEE PAR L'ENLISEMENT CONTINU DE SON SYSTEME SCOLAIRE	339
1.1.	<i>La médiocrité du système éducatif fait l'unanimité parmi les observateurs</i>	339

1.1.1.	Une performance indigne de leur rang révélée par les classements internationaux	340
1.1.2.	Des commentaires acerbes et des recommandations multiples régulièrement publiés par les média	340
1.1.3.	La crise du système éducatif portée à l'écran par la production cinématographique	340
1.2.	<i>Une succession de promesses et de réformes sans résultat qui portent atteinte au crédit du gouvernement.....</i>	<i>341</i>
1.2.1.	Décider une hausse des dépenses afin de pallier l'insuffisance des résultats : une mauvaise habitude prise dès le départ	342
1.2.2.	Un rapport alarmiste pour provoquer une prise de conscience sur les conséquences néfastes d'un système éducatif défaillant	342
1.2.3.	Même pour les administrations les plus volontaires, les progrès des réformes demeurent limités	343
1.3.	<i>Le blocage politique s'explique par un consensus bipartisan contre les tentatives de réformes</i>	<i>344</i>
1.3.1.	Côté démocrate, le corporatisme enseignant s'oppose à la remise en cause du statut professionnel protecteur	345
1.3.2.	Côté républicain, les conceptions idéologiques conservatrices et libérales sont en contradiction avec les transformations revendiquées.....	345
2.	UNE VISION IDEOLOGIQUE ASSOCIEE A UNE ORGANISATION METHODIQUE POUR CONVAINCRE L'OPINION PUBLIQUE ET FAIRE ADOPTER UNE REFORME CONFORME AUX POSITIONS CONSERVATRICES	346
2.1.	<i>Des origines idéologiques composites pour le programme d'action conservateur.....</i>	<i>347</i>
2.1.1.	L'influence de la philosophie individualiste et libertarienne d'Ayn Rand	348
2.1.2.	L'inspiration du libéralisme économique appliqué au secteur de l'éducation proposé par Milton Friedman.....	349
2.1.3.	Les emprunts à l'analyse sur l'exercice du pouvoir de Antonio Gramsci et Michel Foucault.....	350

2.2.	<i>La structuration méthodique d'un réseau d'organismes destiné à préparer le terrain pour l'action politique.....</i>	352
2.2.1.	La « défaite de trop » déclenche la contre-offensive néo-conservatrice et néo-libérale	352
2.2.2.	Les premiers résultats obtenus dans le débat sur l'éducation par l'application de la stratégie contenue dans le manifeste du juge Powell ..	353
2.2.3.	Représentation graphique des acteurs et de leurs contributions dans la diffusion des thèses conservatrices et libérales en matière d'éducation	355
2.3.	<i>Avec l'adoption de « No Child Left Behind » (NCLB), le résultat du travail de lobbying débouche sur une loi très néo-conservatrice et néo-libérale.....</i>	358
2.3.1.	Le contenu et les conséquences de NCLB traduisent l'orientation idéologique propagée par les think tanks.....	358
2.3.2.	Sur le plan intérieur, les éléments de justification sont favorables à l'individualisme et opposés à la discrimination positive	359
2.3.3.	Sur le plan extérieur, la pensée unique et la mondialisation justifient les réformes imposées.....	360
2.3.4.	Cartographie des principaux groupes d'intérêt et de leurs prises de position lors du débat sur la loi NCLB	362
3.	ANALYSE DES TRANSFORMATIONS SUBIES ENTRE 2008 ET 2012 PAR LES PROGRAMMES D'ECHANGE ET DU ROLE DES ACTEURS DANS CES MUTATIONS	364
3.1.	<i>Les acteurs à l'origine des évolutions des programmes d'échange ne sont pas ceux que l'on attendait</i>	364
3.1.1.	Les think tanks n'ont pas réellement investi le terrain des coopérations académiques internationales	365
3.1.2.	Les publications favorables aux programmes d'échange sont issues du milieu universitaire et insistent sur les bénéfices produits sur l'image extérieure des Etats-Unis	367
3.2.	<i>En quatre ans, les programmes d'échange ont évolué pour rester en phase avec les publics, les compétences et les pays partenaires afin de continuer à servir l'intérêt national des Etats-Unis</i>	368

3.2.1. Le programme <i>Fulbright</i> montre l'exemple d'une adaptation bien comprise face aux mutations de l'environnement	369
3.2.2. Graphique et inventaire des programmes d'échange offerts en 2012 par les trois principaux ministères impliqués	372
3.2.3. Avec le programme Gilman, le Département d'Etat s'adresse aux étudiants américains précédemment marginalisés	374
3.2.4. Avec le programme Boren, le Département de la défense intervient en faveur des candidats, des compétences et des pays stratégiques pour l'avenir de la politique extérieure américaine	375
CONCLUSION.....	377
BIBLIOGRAPHIE	391
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	410
TABLE DES ANNEXES	413

Remerciements

Je tiens à adresser mes premiers remerciements à Bernard Sionneau. Il a été un directeur de thèse à la fois stimulant, éclairant et toujours exigeant. Tout au long de ce parcours, j'ai été impressionné par l'acuité et la pertinence de ses engagements, témoins de sa grande intelligence des enjeux sociétaux actuels.

Je profite également de cette occasion pour adresser un mot à toutes les personnes qui directement ou indirectement m'ont accompagné et inspiré pour réaliser cette entreprise.

A Werner et Leroy qui m'ont donné l'accès aux projets internationaux. J'ai ainsi eu l'opportunité de travailler, transpirer, apprendre, m'émerveiller, découvrir, me découvrir et rencontrer des personnes extra ordinaires.

A Eric, Donna, Linda, Lorraine, Stellan, Shira, Cheryl, Gerry, à mes collègues qui m'ont permis d'organiser tant de séances de travail internationales débouchant sur tant d'échanges académiques et humains.

Aux étudiants du lycée Brémontier et des établissements partenaires qui se sont investis dans ces séances interculturelles.

A Catherine et Françoise qui ont redoublé d'effort pour compenser ma faible disponibilité. Merci pour les inoubliables vacances d'été et merci pour la perspicacité de la relecture de ce travail.

A Fabrice, qui depuis les premiers films que nous avons vus ensemble, m'a aidé à décoder la réalité, et qui n'a jamais cessé depuis.

A Jules et Thibaut qui ont déjà leur propre trajectoire, tellement ascendantes qu'elles m'ont motivé à redevenir étudiant afin de rester encore un peu plus longtemps en contact.

A Louise, Pierrette et Yves, en espérant que vous retrouverez quelques-unes des leçons de curiosité et d'humanisme que vous nous avez données.

A Anne, enfin, qui est et qui continue à être le soleil bleu de ma vie.

Résumé – mots clés

Résumé :

Au cours des vingt dernières années, les programmes d'échange dans le domaine de l'éducation sont devenus de véritables enjeux de politique internationale, en raison de leurs effets sur l'économie de la connaissance et sur les relations transnationales. La présente analyse se focalise sur les pratiques des Etats-Unis et de l'Union Européenne. Elle combine une méthodologie behavioraliste appliquée aux caractéristiques observables et une approche systémique inspirée par la Sociologie des Relations Internationales qui intègre les facteurs et les acteurs clés de l'environnement. En analysant comment ces deux catégories d'acteurs proposent leurs programmes d'échange aux pays tiers, la thèse démontre qu'il est possible de mettre à jour les stratégies qu'ils emploient pour agir sur le système international. Elle s'interroge ensuite sur les causes de leurs choix en les replaçant dans leur contexte historique, politique et mondial. Le résultat met en évidence le leadership américain et le potentiel européen. Les Etats-Unis, qui mènent depuis 1945 une action volontariste en ciblant les catégories d'individus à fort potentiel, maintiennent leur attractivité sur les opinions publiques étrangères. En comparaison, l'Union Européenne qui a dû franchir les étapes préalables de son intégration communautaire, rivalise désormais grâce à la création de *l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur*, et à des programmes d'échange ambitieux. Sa posture, qui à travers les objectifs humanistes affichés, peut paraître très idéaliste face à celle des Etats-Unis, pourrait néanmoins préfigurer une « *diplomatie éducative* » en phase avec la configuration à venir des relations internationales.

Summary:

Over the last two decades, educational exchange programs have emerged as real stakes for foreign affairs policy due to the effects they produce on knowledge economy and on transnational relations. This research focuses on United States of America and on European Union practices. It combines a behaviouralist methodology applied on observable traits, with a systemic approach drawn from Sociology of International Relations, which encompasses key actors and factors from the environment. Studying how these two kinds of actors on the international political stage offer their own exchange programs to the rest of the world, the dissertation demonstrates the ability to reveal the strategy they are using to influence the global system. Then, the research investigates the American and European decision framework, questioning historical, political and global levels. The result sheds light on the US leadership and the European potential. The United States have been conducting a proactive policy since 1945, targeting categories of high profile people. They uphold their attractiveness over foreign public opinions. In comparison, the European Union first had to achieve the preliminary steps of its political integration process. Henceforth, by setting up the European Higher Education Area and thanks to a number of ambitious exchange programs, it has become a real competitor. Due to very humanistic oriented goals, the E.U. position might be seen as idealistic compared with the standpoint that prevails in the U.S. However, this could possibly herald a “diplomacy by education” paving the way to forthcoming international relations.

Mots clés :

Behaviouralisme — Diplomatie éducative — Economie de la connaissance — Education — *Erasmus* — Espace Européen d'Enseignement Supérieur — Etats-Unis d'Amérique — Fulbright — Intégration européenne — Néo-conservatisme — Programmes d'échange — Sociologie des Relations Internationales — Soft power — Système éducatif américain — Think tank — Union Européenne

Keywords:

Behaviouralism — Diplomacy by Education — Education — *Erasmus* Program — European Higher Education Area — European Integration — European Union — Exchange Program — Fulbright Program — Knowledge Economy — Neoconservatism — Sociology of International Relations — Soft Power — Think Tank — United States of America — US Educational system

Introduction

Dans le titre provisoirement retenu pour ce travail de thèse, le terme "analyses" était au pluriel car le projet de cette recherche est de mener deux investigations successives mais néanmoins reliées et complémentaires afin de déterminer si, et comment, les Etats-Unis et l'Union européenne s'appuient sur leurs programmes d'échange afin d'agir sur le système international. Ce choix nécessite d'être explicité. Il se comprend mieux en parcourant, au fil de l'introduction, les étapes composant la démarche d'investigation. Le premier point de la présentation illustre, à l'aide d'exemples tirés du quotidien, l'actualité du thème et son insertion dans l'environnement mondial. Il convient, ensuite, de définir et de délimiter l'objet d'étude constitué par les programmes d'échanges académiques, tout en précisant que nous avons restreint notre champ d'investigation aux Etats-Unis et à l'Union européenne, en raison de leur position de leaders dans ce domaine. Nous sommes alors à même de démontrer que, malgré leur relative nouveauté et essentiellement grâce au développement accéléré qu'ils ont connu ces dernières années, les programmes d'échange font désormais partie du champ des relations internationales. La place qu'ils occupent justifie, par là même, le fait de leur consacrer une analyse. Pour cela, nous étudions les effets qu'ils génèrent sur les parcours individuels des bénéficiaires ainsi que les conséquences qu'ils induisent sur le système international. A titre d'illustration, le schéma de la page suivante détaille les principales interactions provoquées par les décisions des Etats en matière de "*diplomatie par l'éducation*", et la façon dont elles peuvent influencer leur situation extérieure et in fine leur conception de l'intérêt national. Afin de traduire la continuité du système international au-delà de la partie représentée ici, cet ensemble est délimité par des traits en pointillés. Les autres aspects et domaines de l'activité mondiale ne sont pas pris en compte, car ils apparaissent comme secondaires pour la présente analyse. L'introduction se termine par la présentation de la problématique adoptée et la justification de la méthodologie retenue, l'objectif étant de fournir une double analyse de l'apport des programmes d'échanges académiques.

Comment et pourquoi faire des programmes d'échanges académiques un élément clé de la « diplomatie éducative » au service d'une ambition internationale ?
 Une analyse comparée des pratiques des Etats Unis d'Amérique et de l'Union Européenne.

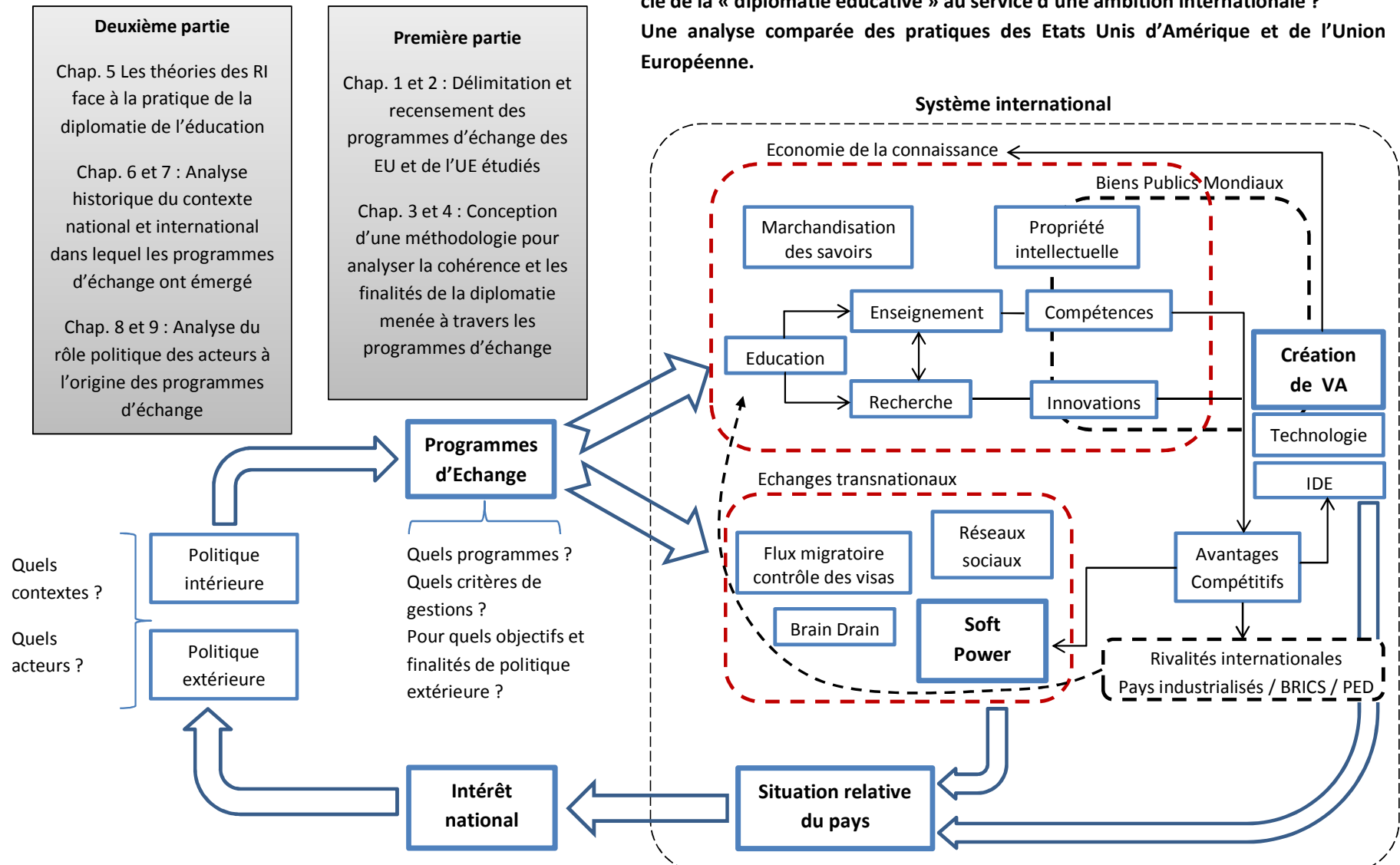


Figure 1 : Schéma des principaux effets produits par les programmes d'échange

En observant que ces échanges existent déjà spontanément à l'initiative des acteurs privés, il est logique de se demander pourquoi les Etats financent des programmes de mobilités académiques ?

L'insertion des programmes d'échanges académiques dans les enjeux actuels

Une partie de la réponse réside dans l'importance prise par la connaissance au sein de nos sociétés largement ouvertes aux échanges. Parmi beaucoup d'autres qu'il aurait été possible de citer, les deux exemples suivants illustrent les intentions des Etats lorsqu'ils orientent leur système éducatif vers le monde extérieur.

Chaque mois de novembre aux Etats-Unis, à l'initiative conjointe du Département d'Etat et du Département de l'éducation est organisée la semaine de l'éducation internationale « *International Education Week* ». Cet évènement est l'occasion d'ouvrir les établissements d'enseignement américains sur le monde extérieur au travers d'une multitude d'initiatives locales. Les documents promotionnels¹ qui encouragent les enseignants et leurs élèves à participer, insistent sur les enjeux de l'internationalisation de leur activité. Quelques chiffres donnent une idée des flux concernés. Pour l'année 2010, environ 271 000 jeunes américains étudient à l'étranger et 723 000 étudiants étrangers suivent une formation sur les campus du pays où ils contribuent à l'activité économique pour plus de 21 milliards de dollars. Au-delà de cette réalité quantitative, l'objectif de cet évènement est aussi et surtout de développer la connaissance et la reconnaissance entre les peuples afin d'établir des relations pacifiées qui seront profitables aux Etats-Unis et à l'ensemble de la communauté internationale.

Derrière cet exemple de célébration annuelle de la mondialisation positive, il y a un questionnement sur les motivations ambivalentes des Etats-Unis et plus généralement des gouvernements actuels. En effet, si ceux-ci agissent afin de préparer les futures générations aux défis qu'elles rencontreront en vivant dans une société mondialisée et, par là même, de moins en moins nationale, ils utilisent simultanément un levier apparu récemment dans la gamme des actions de politique extérieure, celui de la "*diplomatie par l'éducation*". Il y a donc, au départ, une mesure de politique intérieure destinée à anticiper l'état futur du système international. Mais il y a aussi la révélation de l'importance croissante des savoirs et en conséquence, l'émergence de l'éducation parmi les moyens d'action à la disposition des diplomates.

Désormais et de plus en plus à l'avenir, les questions liées aux connaissances et aux enseignements occuperont une place incontournable dans les échanges entre les pays. L'« *International Education Week* » s'interprète comme un point d'appui destiné à faciliter la conduite de la politique extérieure des Etats-Unis dans les années à venir.

A quelques mois d'intervalle, en février 2012, dans le contexte tout autre du forum de Davos, un article² du journal *Le Monde* titrait sur le thème du déclin américain. Relatant les débats au

¹ Information disponible sur le site de l'« *International Education Week* » : <http://iew.state.gov/promaterial.cfm> (lien actif en juillet 2012)

² Sylvie KAUFFMANN, "Les Etats-Unis au défi du déclin", *Le Monde*, 11 février 2012.

cours d'un diner sur la question de l'« identité américaine au XXI^e siècle » la journaliste, Sylvie Kauffmann rapportait l'intervention d'un gouverneur américain qui interpelait l'assistance en demandant « Y a-t-il ici quelqu'un qui soit contre l'idée de donner une carte verte (titre de séjour) à tous les étudiants étrangers qui obtiennent un doctorat d'une université américaine ? » La simplicité désarmante de cette proposition dépassait le stade de la solution miracle et soulevait une question essentielle qui n'est autre que le maintien de la position hégémonique des Etats-Unis dans les prochaines années.

A première vue, ce que suggérait le gouverneur, c'était de réactiver une recette traditionnelle qui avait assuré la fortune et la puissance des Etats-Unis depuis la naissance du pays. Attirer la main d'œuvre est inscrit dans son ADN comme les vers d'Emma Lazarus le sont sur le socle de la Statue de la Liberté. Tout porte à considérer que demain, encore plus qu'hier, le salut résidera dans les compétences des individus. Les Etats-Unis ne cherchent qu'à maintenir l'application de ce principe et prolonger le « *brain drain* » qui leur a tant réussi. Cette expression³ a d'ailleurs été introduite par la *British Royal Society* pour nommer initialement l'émigration des scientifiques et des techniciens vers les Etats-Unis et le Canada à partir des années 1950. Depuis, elle s'est largement répandue et désigne plus généralement les flux de personnes qualifiées décidant de quitter leur pays d'origine pour un autre qui leur offre des perspectives professionnelles et des conditions de vie meilleures. En maintenant ce flux migratoire d'individus à fort potentiel, les Etats-Unis souhaitent s'adapter à l'environnement actuel et conserver leur hégémonie. Pour cela, le pays dispose de sérieux atouts. Il rassemble les universités les plus reconnues pour les étudiants et les chercheurs, les secteurs d'activités technologiques les plus attractifs pour la main d'œuvre qualifiée et un cadre juridique et culturel qui a démontré combien il était propice à l'entrepreneuriat et aux innovations économiques.

Malgré ces points forts incontestables, la proposition soumise par le gouverneur n'a rien de triviale dans le contexte politique américain actuel. Son intention était au contraire d'attirer l'attention sur ce qui constitue à ses yeux et pour bon nombre d'observateurs, la principale faiblesse du pays : les dissensions internes qui empêchent de trouver un consensus national sur les décisions politiques souhaitables.

Ce deuxième exemple illustre à son tour les enjeux associés à la connaissance dans l'économie mondialisée telle qu'elle se profile à l'horizon. Dans le passé, les empires se sont d'abord bâtis sur la puissance militaire puis sur la puissance économique. En prolongeant la tendance, on peut dire que désormais, le savoir qui permet de produire ce que les autres ne savent pas faire confère la puissance qui permet de dominer le système.

Le consensus autour de la diplomatie par l'éducation

Cette courte anecdote tirée du sommet de Davos, montre aussi la fragilité du leadership américain. Vue de l'extérieur, il paraît suffisamment solide sur les plans militaire,

³ Mario CERVANTES, Dominique GUELLEC, "The brain drain: Old myths, new realities", *OECD Observer*, janvier 2002.
oecdobserver.org/news/archivestory.php/aid/673/The_brain_drain:_Old_myths,_new_realities.html
(lien actif en juillet 2012)

économique, technique et culturel pour dissuader les challengers. Pourtant sur le plan intérieur, le pays fait l'expérience douloureuse de la règle de base de la praxéologie.

Conformément à l'analyse de R. Aron⁴, la puissance d'un acteur étatique repose sur trois éléments : le milieu, les ressources et l'action collective. R. Aron décrit le milieu comme le cadre géographique occupé par l'acteur du système international. Les ressources en découlent. Elles englobent bien entendu les richesses naturelles mais aussi le nombre d'hommes et l'état des connaissances qui permet de les combiner pour obtenir des capacités militaires. Le troisième facteur joue le rôle de catalyseur nécessaire pour transformer le potentiel d'un pays en une véritable puissance sur la scène internationale. L'action collective qui correspond à la qualité de l'armée, à la performance de chacun de ses niveaux hiérarchiques mais aussi à la capacité de la société civile à endurer un effort de guerre et à soutenir les décisions prises par les autorités nationales, constitue le facteur clé de la puissance. Détenir un potentiel confère de la puissance mais celle-ci est inutilisable sans la volonté collective qui permet de la transformer en pouvoir, c'est-à-dire en la capacité d'obtenir des autres des comportements qu'ils n'auraient pas eu sans l'action exercée sur eux.

Dans le jeu diplomatique actuel et dans celui qui se dessine pour les prochaines années, les Etats-Unis semblent posséder toutes les bonnes cartes. Pourtant le manque de consensus interne sur des questions clés (santé, fiscalité, défense, etc.) pourrait bien annihiler ces atouts en illustrant la complexité des relations internationales où les positions relatives des Etats dépendent d'un grand nombre de paramètres extérieurs mais aussi intérieurs.

Fort heureusement pour eux, ils conservent des moyens d'actions avec les mesures de diplomatie éducative qui permettent d'atteindre les mêmes finalités extérieures tout en étant plus consensuelles et donc plus faciles à faire accepter par l'opinion publique. C'est précisément ce type d'actions diplomatiques qui, en combinant des effets stratégiques avec une grande facilité d'utilisation sur le plan national et international, constituent l'objet de notre recherche. Afin de comprendre comment un pays peut, par ce moyen, améliorer sa position au sein de la société internationale, il convient de préciser la définition de ce que nous entendons par "*programme d'échange*".

Délimitation et définition de l'objet étudié

Parmi le très grand nombre d'initiatives permettant à des citoyens d'un Etat de s'inscrire dans les flux de la mobilité vers d'autres pays, les programmes d'échanges internationaux en matière d'éducation figurent en bonne place - raison pour laquelle ils constitueront notre objet d'étude. *Fulbright* pour les Etats-Unis et *Erasmus Mundus* pour l'Union européenne sont les exemples les plus connus de ces relations académiques transnationales. Quatre critères nous permettront de distinguer les actions officielles retenues pour en justifier l'existence. Ils serviront à définir les bases logiques d'un ensemble d'actions homogènes pour lesquelles il sera possible et pertinent d'analyser en aval les effets sur le système international et en amont, le contexte historique et politique, ainsi que le rôle des acteurs à l'origine de ces relations académiques bien spécifiques.

⁴ Raymond ARON, *Paix et guerre entre les nations*, Paris, Calmann-lévy, 2004 (1^{ère} éd. 1962), p 65.

Les quatre critères à respecter pour faire partie de la catégorie des programmes étudiés sont :

- (1) être financés en totalité ou en partie par des fonds publics ;
- (2) organiser l'interaction entre des citoyens de nationalités différentes en leur faisant vivre une expérience de mobilité à l'étranger ;
- (3) appartenir au domaine de l'éducation ou de la formation ;
- (4) avoir pour origine une démarche officielle de l'Union européenne ou des Etats-Unis.

Unis.

Ces quatre conditions délimitent un terrain d'analyse qui peut être illustré par la figure suivante :

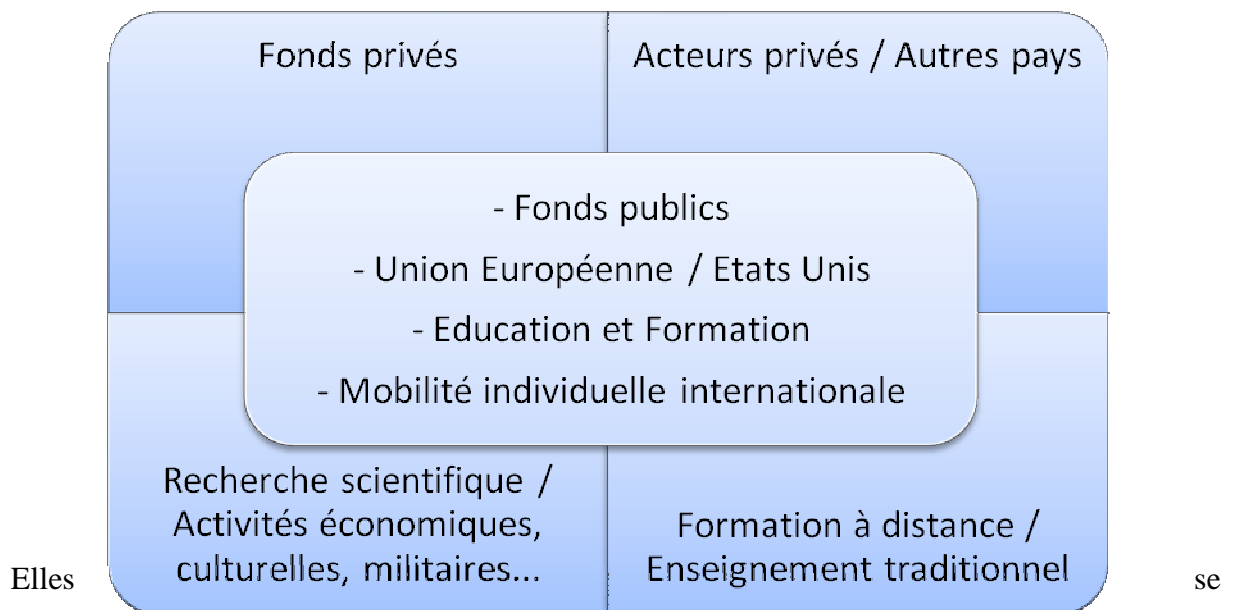


Figure 2 : Caractéristiques des programmes d'échanges retenues pour l'analyse

justifient par les points suivants.

- (1) Les programmes de coopération qui nous intéressent désignent une relation institutionnalisée entre deux Etats au minimum. Ce premier critère permet d'écarter les initiatives entièrement financées par des fonds privés. Certes, elles répondent à une rationalité et poursuivent leur finalité, mais par définition celle-ci appartient au domaine privé. Le mécène qui investit ses ressources personnelles fixe en même temps les objectifs de son action. Ceux-ci se placent en dehors de la diplomatie officielle et de la pratique de la politique extérieure qui nous intéresse. Ce parti pris méthodologique ne signifie pas que l'on souhaite se restreindre à une conception stato-centrée des relations internationales. Comme nous le développerons par la suite, les échanges transnationaux entre acteurs privés seront largement intégrés dans l'analyse. Cependant, prendre en compte les initiatives privées brouillerait les conclusions de cette étude. L'action des Etats conserve une spécificité propre. Les pays organisent leur programme de coopération à partir d'un ensemble de mesures extrêmement larges. Dans ces conditions, les choix retenus découlent de leurs stratégies nationales. Il est donc pertinent d'analyser les programmes internationaux

d'éducation afin de décoder les finalités de leurs politiques extérieures. Leurs actions renseignent sur les ambitions qu'ils nourrissent au plan géopolitique.

(2) Le deuxième critère vise à exclure les actions sans mobilité à l'étranger car cela les prive d'une dimension internationale fondamentale qui à elle seule suffit pour pouvoir légitimement prétendre influencer les relations entre pays. Ce second critère permet de se limiter aux programmes qui interprètent l'échange comme comportant au minimum, parmi les interactions entre participants offertes, un déplacement physique dans le pays partenaire. Le séjour est organisé dans le but de rencontrer des interlocuteurs originaires d'horizons culturels différents. L'expérience de mobilité vécue par les participants est un temps fort du programme d'échange. Sur ce point, les bilans d'impacts et les études universitaires soulignent son rôle de catalyseur produisant des effets uniques et certains sur les individus concernés directement ou indirectement. La transformation des perceptions et des valeurs que produit le séjour à l'étranger distingue ce type d'action des autres formes d'exposition aux relations transnationales. Par comparaison, les formations à distance ou les séances d'enseignement classique sur des thèmes internationaux sont loin d'avoir le même effet sur les apprenants et sur leur entourage. C'est pourquoi afin d'analyser des observations manifestes, nous nous focaliserons sur les actions comportant une expérience de mobilité.

(3) Les programmes retenus se situent dans le champ de l'éducation. Une difficulté réside dans le fait qu'il existe une continuité dans la notion d'éducation qui s'étend vers des domaines connexes tels que la recherche scientifique, la production économique, les opérations humanitaires ou même militaires. L'éducation est souvent un point de départ pour des activités sociales et politiques très répandues comme la citoyenneté, la culture, l'intégration européenne ou le développement durable. Ces problématiques actuelles sont très respectables et font l'objet de nombreux projets et travaux de recherche. Néanmoins, dans la mesure du possible, notre analyse se limitera à la sphère restreinte de l'éducation. Rentreront dans cette étude les programmes de coopération pour lesquels l'éducation et la formation sont la justification et le cœur de l'action internationale.

En application de cette logique, des programmes tels que « *Jeunesse en action*⁵ » pour l'Union européenne ne seront pas retenus. « *Jeunesse en action* » vise à promouvoir le sens de la citoyenneté européenne. S'il contient une dimension éducative évidente visant à faire acquérir un sentiment de solidarité et de tolérance aux jeunes Européens, celle-ci reste indirecte et basée sur des apprentissages qualifiés de « non formels ». C'est la raison pour laquelle il sera placé en dehors des actions spécifiquement éducatives. Côté américain, il en sera de même par exemple avec les programmes

⁵ Présentation du programme sur le site de l'agence française : <http://www.jeunesseenaction.fr/> et de l'agence européenne : http://eacea.ec.europa.eu/youth/index_fr.php (lien actif en juillet 2012)

« *International Visitor Leadership Program*⁶ » et « *American Council of Young Political Leaders*⁷ ». Bien qu'ils soient initiés officiellement par le Département d'Etat, financés par les deniers publics américains et qu'ils incorporent une période de mobilité dans le pays partenaire pour les américains ou sur le sol national pour les participants étrangers, ils ne prévoient pas de séances structurées d'enseignement. Dans ces exemples, la dimension éducative est trop diffuse, uniquement constituée par l'apprentissage personnel que chacun retire des expériences qu'il vit alors que nous souhaitons nous intéresser au rôle que joue l'éducation en tant que véhicule de valeurs et d'influences sur les individus et par ce canal sur les relations transnationales.

- (4) Les programmes d'échange que nous avons choisi d'étudier sont issus d'un accord officiel entre au minimum deux Etats. Compte tenu du nombre de pays existants, cela représente un domaine d'observation potentiel extrêmement vaste. Plutôt que de se lancer dans une étude trop large incorporant de nombreux exemples de diplomatie éducative menée par des pays variés, et qui courrait le risque d'être trop superficielle, ce travail prend le parti de se concentrer sur deux acteurs : les Etats-Unis et l'Union européenne, "poids lourds" de l'échange international en matière d'éducation. Pour faire partie du champ d'investigation retenu, le partenariat doit impliquer au minimum soit les Etats-Unis soit l'Union européenne avec au moins un pays tiers. La participation d'organisations ou de fondations privées est possible à condition de ne pas être les seules interlocutrices d'un projet officiel européen ou américain. Bien évidemment les actions bilatérales entre l'Europe et les Etats-Unis sont valables de même que des coopérations multilatérales plus ambitieuses réunissant simultanément Union européenne, Etats-Unis et d'autres pays tiers.

Se focaliser sur les Etats-Unis et l'Union européenne à l'exclusion des autres Etats semble à première vue un choix arbitraire, néanmoins il existe de solides arguments pour l'étayer. Cela suppose de les présenter au préalable, tout comme le postulat d'assimiler l'Union européenne à un Etat à part entière du système international.

La pertinence d'une analyse centrée sur les Etats-Unis et l'Union européenne

Le choix de ces deux acteurs s'impose aisément pour deux raisons objectives.

La première est que les Etats-Unis dominent le système international y compris dans le domaine de l'enseignement. Il est donc tout à fait pertinent d'analyser leur politique afin de cerner la contribution de ce type d'actions à l'hégémonie américaine.

A travers l'étude de l'organisation mise en place, des objectifs poursuivis et de l'expérience accumulée, il est envisageable de mettre à jour les gains qu'ils retirent des investissements consentis. Cette démarche est motivée par la simple curiosité intellectuelle, mais aussi,

⁶ Présentation du programme par le Département d'Etat : <http://exchanges.state.gov/ivlp/index.html> (lien actif en juillet 2012)

⁷ Voir la page du programme sur le site du Département d'Etat : exchanges.state.gov/citizens/profs/acyp.html
Ou directement le site du programme : <http://acyp.org/> (lien actif en juillet 2012)

évidemment, par le désir de comprendre les mesures qui assurent aux Etats-Unis un avantage dans la compétition mondiale. Dans cet esprit, étudier la politique du leader américain revient à étalonner ses pratiques et son expérience face aux siennes, de façon à comprendre les ressorts qui fondent une partie de sa suprématie. En sens inverse, il sera intéressant de s'interroger sur les avantages conférés par la place de numéro un dans la pratique de ces coopérations afin de tester s'il existe une dynamique autoentretenu qui relierait la notoriété acquise, le recrutement des meilleurs candidats, le progrès technique et la réussite économique dans un cercle vertueux.

La deuxième raison est que l'Union européenne occupe une place à part dans l'organisation politique mondiale. Même s'il ne s'agit pas d'un État à part entière, elle détient des caractéristiques suffisantes pour être intégrée dans une analyse de relations internationales. Elle offre l'avantage d'incarner un projet politique novateur et de se positionner comme un « challenger fraternel » pour les Etats-Unis. Les relations entre Européens et Américains sont évidemment riches. Les aborder sous l'angle des programmes d'échange sera résolument instructif. On cherchera à savoir si l'Union européenne se contente de reproduire les recettes du succès américain, ou bien si elle mène sa propre politique adaptée à son contexte et à ses finalités en cherchant à affirmer un modèle européen au sein du système international. Il se peut aussi que les Européens choisissent une troisième voie intermédiaire en ayant intégré leur situation de challenger. Dans ce cas, ils adopteraient une stratégie de différenciation qui sans chercher une opposition frontale permettrait de tirer pleinement profit des programmes d'échange afin de combler l'écart avec le leader américain.

Le choix de se limiter à l'Union européenne et aux Etats-Unis se justifie car ce sont les deux acteurs étatiques les plus présents dans ce domaine, que ce soit en termes de budget investi annuellement ou de diversité des actions offertes. Ces deux entités sont similaires au regard des valeurs fondamentales de leurs institutions, de leur niveau de vie et de leur poids économique. L'analyse ne sera pas perturbée par des écarts qui pourraient produire des interférences avec le champ étudié. Cependant Américains et Européens se distinguent suffisamment sur certains de leurs choix de société comme leur place au sein du système international et leur politique extérieure pour rendre pertinente une étude comparative.

Au final avec seulement deux acteurs, l'analyse englobe un matériau d'étude riche et porteur, capable d'illustrer plusieurs configurations de relations interétatiques transposables à d'autres situations du système international.

Néanmoins cette approche repose sur l'hypothèse préalable qui considère l'Union européenne comme un acteur à part entière du système international, et à ce titre capable d'être comparé aux Etats-Unis. Il faut donc motiver ce postulat ce qui nous conduira à intégrer les spécificités des deux acteurs dans la suite de l'analyse.

En effet, on peut se demander s'il est analytiquement acceptable de mettre l'Union européenne sur le même plan que les Etats-Unis en termes de programmes de coopération ?

Certes il s'agit des deux premières économies mondiales qui forment deux des pôles de la triade. Sans rentrer dans le débat sur le développement accéléré et menaçant du troisième pôle asiatique, peut-on pour autant les placer sur un même plan géopolitique ?

Les Etats-Unis sont un Etat fédéral, un acteur de plein droit et même selon bien des aspects la puissance hégémonique du système mondial. De son côté, l'Union européenne apparaît

comme un Etat encore en cours de constitution ne disposant pas de tous les attributs requis et notamment dépendant pour sa défense des Etats-Unis à travers l'OTAN.

Dans ces conditions, le choix de conférer à l'Union européenne le statut d'Etat, acteur du système international sur le même plan que les Etats-Unis, demande à être clairement circonstancié. Au sens courant, un Etat correspond à la combinaison d'une population partageant une culture commune sur un territoire donné et acceptant le pouvoir politique d'une autorité nationale. Sur le plan des relations internationales, un Etat se caractérise par la reconnaissance de sa souveraineté par les autres acteurs. Celle-ci recouvre une dimension extérieure et intérieure. Traditionnellement, la formule « *rex in regno suo est imperator* » introduit le principe qu'un Etat ne reconnaît aucune autorité qui lui soit supérieure et par conséquent reconnaît aussi cette prérogative aux autres Etats. Sur le plan intérieur, « *cujus regio, ejus religio* » traduit le pouvoir exclusif dont jouit un Etat sur son territoire et sur sa population. Cela n'autorise aucun autre pays à s'immiscer dans ses affaires internes. La conséquence de ce principe de souveraineté débouche sur l'anarchie qui caractérise les relations d'égal à égal entre les Etats. Qu'elle soit instable, menaçante ou pacifiée, cette anarchie au sens d'absence de régulation et de pouvoir reconnu, correspond à la conception réaliste selon laquelle un Etat se définit comme un acteur souverain, à tout moment paré à recourir à la force armée pour se défendre ou pour imposer sa vision.

Une autre entaille dans le statut étatique de l'Union européenne se situe dans l'inégal achèvement du fédéralisme et dans la persistance des actions de chaque Etat membre qui donne souvent à l'ensemble l'apparence d'"Etats désunis d'Europe". Ainsi, sur le plan monétaire et en dépit de la crise actuelle, l'Euro a remplacé les monnaies nationales, mais cette disposition fondamentale ne concerne, en 2012, que 17 Etats seulement sur les 27 de l'Union. Et sur ces 17 Etats, certains sont des paradis fiscaux (Luxembourg, Malte, Chypre, etc.) peu enclins à considérer d'un bon œil une politique fiscale commune⁸. Dans l'Euro-Zone, les banques centrales appliquent la politique monétaire décidée par la BCE. Sur d'autres plans, en outre, l'intégration reste aussi imparfaite. Même si depuis le 1^{er} décembre 2009, l'entrée en vigueur du traité de Lisbonne a institutionnalisé la nomination d'un vice-président de la Commission qui est aussi haut représentant de l'Union pour les affaires étrangères et la politique de sécurité, les Etats membres conservent leur propre diplomatie. Il en est de même avec l'éducation où chaque pays poursuit son programme national de coopération académique.

Dans ces conditions, il est clair que l'Union européenne ne satisfait pas les critères standards de l'orthodoxie des Relations Internationales, et pourtant elle existe sur la scène mondiale. Le transfert de souveraineté des Etats dans certains domaines, et la mise en place d'une forme de supranationalité, variable selon les membres de l'Union, en font une expérience unique d'intégration. A l'origine d'ailleurs, plus qu'une fédération, plus qu'une confédération ou

⁸ La supervision bancaire des établissements de la zone euro, confiée à la BCE par un projet de la Commission, devrait donner lieu à des échanges intéressants entre ceux des Etats-membres de la Zone Euro qui ont fait de la protection du secret bancaire et des opérations financières un facteur d'attractivité. Cf. Sébastien JULIAN, "Pourquoi l'Europe mise tant sur la supervision bancaire", *L'Expansion.com*, publié le 12/09/2012.

qu'une organisation internationale, la supranationalité était dans l'esprit de Robert Schuman⁹ en 1953 le concept novateur pour guider et illustrer le projet européen. Pour lui, cette institution supranationale se positionnait « à égale distance entre l'individualisme international et le fédéralisme d'Etats »; sa particularité étant qu'elle « ne possède pas les caractéristiques d'un Etat mais détient et exerce certains pouvoirs souverains ».

L'Union européenne apparaît donc comme une intégration économique et monétaire avancée, associée à d'autres processus en cours dans de nombreux domaines. Par rapport au projet d'inspiration fonctionnaliste amorcé par les pères fondateurs, l'effet d'entraînement, « *Spill over* » à partir des succès économiques de la Communauté européenne, n'a pas produit les effets escomptés. Les autres dimensions de la construction européenne demeurent fragiles et en retard. On peut dire qu'actuellement l'essentiel du projet communautaire consiste, tout en sauvegardant les acquis de la monnaie unique, à faire progresser l'intégration politique et identitaire pour combler les faiblesses et le retard pris dans l'unification.

Néanmoins, sur le plan des programmes d'échange, les caractéristiques de l'Union européenne sont suffisantes pour lui reconnaître le statut d'acteur étatique et permettre de poursuivre l'analyse comparée avec les Etats-Unis. Le champ d'analyse de l'éducation est clairement positionné dans le registre du "*soft power*"¹⁰ et peut s'accommoder de ce statut intermédiaire même si l'Union européenne demeure à bien des égards un acteur dépourvu de toutes les prérogatives d'un Etat au regard des standards de la discipline des Relations Internationales.

Comparer l'Union européenne avec les Etats-Unis nécessite de prendre des précautions analytiques mais s'avère instructif. Ontologiquement l'Union européenne est un processus qui est encore en phase d'intégration et cela se vérifie parfaitement avec les programmes d'échange. Le rappel des politiques menées éclaire les choix actuels. Dans ce domaine, l'Europe en position de challenger face au leadership américain s'est d'abord attachée à réaliser son unification interne. Cela a été un apprentissage de la coopération entre pays dans le cadre simplifié de la proximité régionale. Ce fut pour l'Union européenne un véritable laboratoire d'expérimentations et en même temps, une nécessité avant de pouvoir envisager des relations académiques avec des pays tiers. Celles-ci constituent le véritable objectif.

⁹ Paul REUTER, *La Communauté européenne du charbon et de l'acier*, préface de Robert SCHUMAN, Paris, Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 1953, 320 p.

¹⁰ Le "*soft power*" est un concept introduit par Joseph Nye en 1990 dans son ouvrage "*Bound to Lead*" pour affirmer que la puissance américaine n'est pas en déclin, contrairement aux opinions émises à l'époque, notamment par Paul Kennedy dans l'un de ses livres "*Naissance et déclin des grandes puissances*". Nye explique que la puissance n'est plus seulement militaire ou économique. Elle repose aussi sur le *soft power* qui correspond à la capacité de séduire et persuader les autres Etats sans avoir à user de la force ou de la menace. Dans l'environnement mondialisé parcouru par les échanges transnationaux, un Etat doit utiliser son *soft power* en menant une politique d'influence économique, culturelle, et idéologique destinée à privilégier son intérêt national et éviter des mouvements d'opposition. Apparue dans le courant libéral, la notion de *soft power* s'est diffusée à d'autres approches des relations internationales et désigne actuellement des pratiques diplomatiques assez larges. C'est ce que nous tenterons de démontrer dans l'étude des courants théoriques confrontés aux programmes d'échange (Partie 2 chapitre 5). Nous rencontrerons cette notion à la fois dans les modèles "libéral" et "réaliste".

Les programmes d'échange sont devenus un élément à part entière des échanges transnationaux

Il peut paraître surprenant de considérer les programmes d'échange comme un élément appartenant au champ des relations internationales et faisant l'objet d'attention particulière à travers des mesures spécifiques de politique extérieure. Pourtant sur les campus, les flux d'étudiants étrangers témoignent de l'intensité des échanges en cours et de l'ampleur des conséquences à prévoir sur le système mondial. Plusieurs autres indicateurs montrent qu'au cours des dernières années, ce type de relations transnationales est devenu un objet digne d'intérêt pour cette discipline.

Historiquement, on peut identifier trois étapes dans l'évolution des mobilités internationales des étudiants.

A partir de flux marginaux ayant toujours existés entre les pays quelles que soient les époques, les mobilités se sont développées et structurées à l'époque coloniale lorsque l'élite des étudiants des pays dominés était accueillie dans les universités de leur puissance coloniale. Ces périodes de formation à l'étranger avaient clairement pour objectif de donner à leurs bénéficiaires les compétences nécessaires pour assurer la bonne gestion de leur pays sur les plans administratif, économique et politique. En même temps, elles assuraient une forme de programmation sociale afin de maintenir les relations attendues entre le centre et sa périphérie.

La deuxième étape qui est assez analogue en bien des points à la situation coloniale correspond à la période de la guerre froide. Les flux de mobilités sont alors orientés vers les deux superpuissances qui structurent les échanges avec leur zone d'influence. Le principe de fonctionnement reste le même. Les Etats-Unis et l'URSS veulent conserver des relations privilégiées avec les pays partenaires. Pour cela, les deux superpuissances misent sur les étudiants accueillis et formés dans leurs universités afin d'établir des liens et transmettre des valeurs qui perdureront une fois ceux-ci rentrés dans leur pays d'origine.

La troisième phase démarre avec la chute du mur de Berlin et se caractérise par l'ouverture de l'éducation sur, et à, l'économie globalisée. L'enseignement se transforme en une activité économique à part entière et se met au diapason de la mondialisation. La mobilité des étudiants se développe avec le soutien des Etats et des acteurs privés au premier rang desquels se trouvent les établissements d'enseignement supérieur. Cette évolution connaît une accélération avec l'adoption en 1995 de *"l'Accord Général sur le Commerce des Services"* (AGCS ou GATS en anglais). L'éducation glisse en partie dans la sphère des activités marchandes. La mobilité internationale des étudiants devient, en plus des dimensions existantes, un enjeu commercial. Aiguillonnée par ces considérations économiques mises en application sur des espaces géographiques, l'ouverture internationale de l'éducation se réalise à un rythme sans précédent, à tel point qu'il est nécessaire de distinguer cette notion des concepts proches afin de la quantifier et de l'analyser convenablement.

Les programmes d'échange visent à encourager la mobilité académique transfrontalière en complément des flux spontanés d'étudiants qui choisissent d'effectuer une partie de leur formation à l'étranger. Les Etats dans le cadre de leurs politiques nationales et étrangères proposent ces mesures pour orienter leurs populations étudiantes vers des destinations présentant un intérêt stratégique ou pour impliquer des catégories de participants trop

marginalement représentées. La mobilité transnationale est elle-même une composante d'une catégorie plus générale dite de "*l'éducation internationalisée*".

Cette dernière se définit comme une situation de formation vécue par un étudiant qui nécessite le franchissement d'une frontière. Conformément aux critères de l'AGCS on distingue quatre modes de fourniture pour une prestation de services que l'on peut qualifier d'enseignement international :

- la « fourniture transfrontière », dans le cas d'une formation à distance. L'étudiant et l'établissement ne sont pas situés dans le même pays mais interagissent grâce aux technologies de communication.
- la présence commerciale, lorsque le centre de formation se délocalise dans le pays de l'étudiants soit directement soit pas l'intermédiaire d'un partenaire local agréé.
- la présence de personnes physiques, quand les enseignants se déplacent pour des séances de formations traditionnelles.
- la consommation à l'étranger, correspond au cas où l'étudiant est mobile et franchit une frontière pour suivre sa formation.

Comme on en a convenu précédemment, les mobilités internationales d'étudiants qui nous intéressent ne concernent que ce quatrième type.

Il s'agit d'une catégorie en forte croissance comme l'attestent les données quantitatives qui suivent. Plusieurs estimations coexistent pour cerner une réalité aussi vaste, mais les travaux les plus rigoureux convergent vers des chiffres et des méthodes issus des bases de données de l'UNESCO et de l'OCDE. Les travaux de l'UNESCO présentent l'avantage de recenser tous les pays. Ils font l'objet d'une diffusion annuelle, lors de la publication du « *Global Education Digest*¹¹ », et continue, sur le site de leur institut de statistique « *UNESCO Institute for Statistics (UIS)*¹² ». L'inconvénient du comptage de l'UNESCO est de ne retenir que les pays qui dépassent la barre des 1 000 étudiants en mobilité. Afin de pallier cette limite, les chiffres fournis par l'OCDE sont souvent utilisés en complément. L'organisation dispose aussi d'un service spécialisé sur les questions d'éducation et publie avec « *Education at a glance*¹³ » un travail annuel de référence. Cependant sur le plan méthodologique, il présente le défaut de ne pas être non plus exhaustif dans la mesure où il répertorie uniquement les pays de l'OCDE et quelques-uns de leurs partenaires. Ces recherches quantitatives ont également rapporté les estimations fournies par *CampusFrance*. Cette agence nationale analyse les mêmes flux et aboutit à des évaluations qui sont tout à fait comparables¹⁴ en tendance mais systématiquement minorées en valeur.

En reprenant les différentes sources synthétisées par le graphique suivant¹⁵, on constate que l'évolution mondiale du nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur, et plus encore du nombre de mobilité internationale, est en pleine croissance.

¹¹ <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/ged-2011.aspx> (lien actif en juillet 2012)

¹² <http://www.uis.unesco.org> (lien actif en juillet 2012)

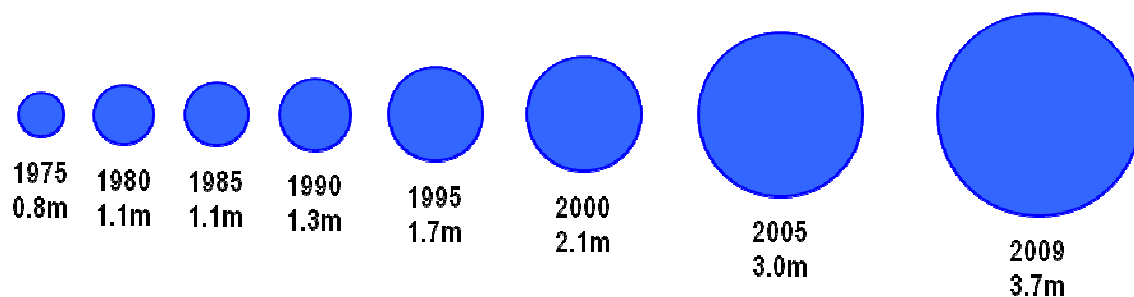
¹³ Lien pour la version 2011 : <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/48631582.pdf> (lien actif en juillet 2012)

¹⁴ Les recensements réalisés par CampusFrance sont accessibles en ligne : campusfrance.org/fr/ressource/les-etudiants-internationaux-chiffres-cles-campusfrance-2011 (lien actif en juillet 2012)

¹⁵ Graphique issue du rapport de l'OECD, *Education at a Glance*, 2011, OECD Indicators, OECD Publishing. Page 320. Disponible à l'adresse <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en> (lien actif en juillet 2012)

Croissance du nombre d'étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur en dehors de leur pays d'origine

En millions, de 1975 à 2009



Sources : OECD et UNESCO
2011

Figure 3 : Estimations des flux d'étudiants effectuant une mobilité d'études à l'étranger

Le comptage réalisé tous les cinq ans, sauf pour la dernière période permet de visualiser le rythme de progression. Le nombre d'étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants augmente lentement sur les trois premières périodes (75-80, 80-85, 85-90). De 90 à 95 et de 95 à 2000, ce nombre passe un seuil. Ce sont alors 400 000 nouveaux étudiants en mobilité internationale qui apparaissent tous les cinq ans. L'élan s'amplifie encore de 2000 à 2005 puis de 2005 à 2009 pour atteindre le total de 3,7 millions. La croissance des années 80 aura été de 18 %, celle des années 90 de 62 %. Les neuf premières années de la première décennie du XXI^e siècle correspondent à une hausse de 76 %.

Les prévisions basées sur des modèles démographiques et économiques montrent que la tendance va se prolonger. A l'horizon 2020, on devrait atteindre 7,2 millions d'étudiants en mobilité internationale selon les évaluations de l'organisme australien IDP¹⁶, reprises par l'UNESCO¹⁷.

Ces chiffres reposent sur un modèle démographique qui combine deux étapes. La première phase se concentre sur la croissance de la population qui influence directement les effectifs des classes d'âges et donc les cohortes futures d'étudiants. La deuxième phase concerne la croissance économique et plus particulièrement le PIB/Habitant. Cet indicateur de richesse est

¹⁶ A. BOHM, A. DAVIES, D. MEARES, D. PEARCE, "Global student mobility", Sydney, IDP Education, 2002.

¹⁷ N. V. VARGHESE, "Globalization of higher education and cross-border student mobility", Rapport de recherche de l'IPE, 2008, 29 p.

étroitement corrélé avec le nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur. Avec une estimation du nombre d'étudiants, on est en mesure d'apprécier le nombre des mobilités internationales qui en découlent car elles nécessitent un revenu suffisant pour supporter les dépenses occasionnées. La combinaison de ces deux tendances laisse entrevoir un accroissement considérable de la population étudiante. Au niveau mondial, elle passera de 97 millions en 2000 à 183 millions en 2015 selon les études des Nations Unies. Cela représente un taux de croissance annuel moyen de l'ordre de 4,3 % qui constitue le vivier des mobilités internationales.

En plus d'une progression soutenue, les parcours transfrontaliers de formations des étudiants ont la caractéristique d'être globalement orientés Sud Nord. Ils sont aussi fortement concentrés autour de quelques pays. Selon les évaluations de l'OCDE, les pays du G20 attirent 83 % et les pays de l'OCDE 77 % du total des étudiants inscrits à l'étranger.

Les programmes d'échange provoquent des décisions individuelles qui sont à l'origine de flux transnationaux

Les Etats-Unis et l'Union européenne se retrouvent clairement en première ligne face à ces enjeux. Les mobilités transfrontalières des étudiants sont devenues une tendance majeure et durable. Il faut dire qu'elles génèrent des conséquences au niveau collectif, comme on le verra plus avant et aussi au niveau personnel qui motivent les individus à vivre ces expériences. Leur choix de partir à l'étranger est principalement dicté par plusieurs considérations recensées par N. V. Varghese¹⁸ et que l'on peut classer dans trois catégories : les contraintes, les considérations académiques et les motivations économiques.

Les contraintes interviennent en premier. Elles autorisent ou non la réalisation du projet de mobilité. Pour cela, le candidat doit être en mesure de financer les frais de scolarité soit par l'accès à une ressource publique ou privée extérieure, soit par ses propres moyens. Il doit aussi envisager d'obtenir un visa et donc de se soumettre aux réglementations de son pays et du pays hôte en la matière.

Viennent ensuite les considérations académiques. Dans ce domaine plus électif, il doit choisir le programme qu'il va suivre en fonction de sa réputation dans le milieu universitaire et professionnel. Les candidats sont aussi guidés par leurs compétences personnelles dans la langue d'enseignement et les affinités qu'ils entretiennent avec la culture et la vie sociale du pays d'accueil.

Enfin, les étudiants choisissent en utilisant des critères économiques qui vont déterminer leur employabilité. Les opportunités d'emplois qu'ils se verront proposer à l'issue de leur formation dépendent de l'apprentissage d'une langue et des pratiques culturelles qu'ils auront développées au cours de leurs études. Même si ces éléments de décisions ne joueront un rôle qu'à plus long terme, ils seront précieux pour le déroulement de la carrière professionnelle et seront intégrés très en amont dans le processus de sélection d'une formation.

L'internationalisation de l'éducation constitue une tendance lourde du monde de demain. Les mobilités académiques internationales, qui en sont une composante, sont promises à une croissance spectaculaire. Elles sont décidées sur la base de calculs individuels en termes de

¹⁸ N. V. VARGHESE, "Globalization of higher education and cross-border student mobility", Op. Cit., p. 22.

coûts et d'avantages. Néanmoins, au niveau d'un pays elles représentent des enjeux collectifs considérables pour l'accès à la connaissance, la capacité d'innovation et par conséquent la puissance économique et militaire future.

Les politiques extérieures s'intéressent aux effets des programmes d'échange sur le système international

Une grande partie de la réponse à la question initiale portant sur la raison pour laquelle les Etats financent des programmes d'échange, réside dans les effets que ceux-ci produisent sur la "société mondiale"¹⁹ et sur la situation relative occupée par le pays.

Le but d'une politique publique est de servir l'intérêt national et ce principe s'applique bien évidemment aux décisions de politiques extérieures qui cherchent à agir en premier lieu sur le système international pour indirectement consolider les positions nationales. Issus de l'action officielle des gouvernements, les programmes d'échange ont des effets multiples sur les relations transnationales qui ne représentent en réalité que leurs objectifs intermédiaires.

Les Etats utilisent l'éducation à des fins diplomatiques car elle touche des domaines appartenant au cœur de l'évolution actuelle du système globalisé. Cependant sa gestion s'avère délicate et complexe. A l'image d'un système nerveux irriguant les organes d'un corps mondial, les conséquences des mobilités se diffusent à travers les interconnexions, parfois directement et instantanément, parfois plus lentement et avec des effets détournés. En franchissant les frontières des pays, elles sont géopolitiques mais elles acquièrent aussi bien d'autres dimensions.

Plutôt que de s'engager dans une description des conséquences mondiales des programmes d'échange en termes d'acteurs concernés, de niveaux d'analyse et d'effets produits qui justifierait une étude complète et mobiliserait plusieurs disciplines académiques, nous opterons ici pour une approche plus heuristique.

L'ambition est, en effet, d'utiliser le concept de "système" pour décrire les canaux empruntés et les interactions provoquées par l'impulsion des programmes d'échange. Dans ce but, la méthode retenue s'appuiera sur le schéma des principaux effets inséré en page 1, pour traduire et en même temps contourner la complexité intrinsèque du système. En expliquant ses effets induits les plus significatifs, la représentation graphique permet de mieux illustrer comment la politique extérieure en matière de programmes d'échanges éducatifs agit sur la position internationale du pays.

On constate ainsi que les mobilités académiques concentrent principalement leurs effets sur deux domaines : l'économie de la connaissance et les relations transnationales.

¹⁹ Terme à prendre ici dans un sens très large et peu "réaliste", puisque comme nous le rappelait Marcel Merle, "*Ubi societas, Ibi Jus*". Dans la mesure où aucune forme de droit ni de contrainte supranationale n'est encore capable d'imposer son autorité aux Etats souverains les plus influents du système international, on est toujours très loin de voir se matérialiser l'existence d'une véritable "*société mondiale*". Cf. Marcel MERLE, *Sociologie des relations internationales*, Paris, Dalloz, 4ème édition, 1988, p.534.

Les effets des programmes d'échange se concentrent sur l'économie de la connaissance

L'action sur l'économie de la connaissance est la plus évidente, ce qui explique qu'elle soit visée en priorité par l'intermédiaire du canal de l'éducation. Le mécanisme est simple : en augmentant le niveau de formation des participants nationaux et étrangers, on accroît leur niveau de connaissances, ce qui produit un premier effet bénéfique sur les compétences des individus et un deuxième sur la capacité d'innovation. Sans rentrer dans le débat sur l'utilitarisme des compétences, on peut raisonnablement penser qu'il existe une corrélation forte entre les connaissances et la productivité des individus²⁰. Selon une conception du fonctionnement actuel de l'économie fortement influencée par la vision libertarienne et individualiste et donc par les vertus de la concurrence élevée au niveau mondial, la notion de productivité est fondamentale car elle détermine la compétitivité. Au sein de ce discours, elle se définit comme la capacité à faire face durablement à un environnement concurrentiel. Elle devient alors, la nouvelle frontière à conquérir pour exister économiquement. Les individus et les entreprises mais aussi les Etats, les centres de formation et de recherche et même les acteurs politiques locaux, tous ont intégré l'impératif concurrentiel imposé par la pensée unique du libéralisme économique. Dans cette optique, ils sont sommés de concevoir leur futur à l'aune de leur propre compétitivité. Chacun réalise alors qu'il est confronté à deux options possibles. La moins intéressante est celle qui mise sur un faible prix. Dans notre société mondialisée où la technologie a réduit le temps et l'espace, tout le monde se retrouve en concurrence avec tout le monde. Faute de meilleure stratégie, un prix de vente inférieur à celui de ses rivaux est un moyen imparable de survivre en captant une partie de la demande. L'inconvénient rédhibitoire pour certains est que cela impose un alignement sur les salaires des moins disant des producteurs situés dans les pays pauvres. Cela signifie de faibles coûts de production, une faible rémunération et au final un niveau de vie des plus limités.

Pour échapper à la solution implacable du prix le plus bas, Michael PORTER²¹, en spécialiste de l'analyse concurrentielle recommande d'éviter « l'enlèvement dans la voie médiane » et d'opter parmi les « solutions génériques » pour la stratégie de « différenciation ». Ce choix est nettement plus attirant. A la condition d'être capable de se distinguer des concurrents, cette stratégie permet de maintenir des marges rémunératrices et donc un niveau de revenu confortable. Cependant la différenciation ne sera acceptée et donc payée par le client que s'il

²⁰ Au départ, cette affirmation générale d'un lien entre le niveau d'étude, les compétences et la productivité d'un individu relève du sens commun, du moins celui qui a cours au sein du monde enseignant. Pourtant, cette relation est moins incontestable qu'elle paraît. De nombreux exemples de déclassements professionnels et de non insertions sur le marché du travail illustrent la fragilité du lien formation - emploi. L'économiste L. C. THUROW a même développé une théorie présentant les études non comme un moyen d'accroître sa productivité mais comme un signal envoyé aux recruteurs. Plus le niveau de formation, atteint par un candidat est élevé, mieux il sera classé dans la liste d'attente des demandeurs d'emploi. L. C. THUROW, "Education and Economic Equality", dans J. KARABEL et A. H. HASLEY (dir.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977, p. 325-335. Dans ce cas, la productivité est associée au poste de travail et la formation n'est utile que pour procéder à la sélection parmi les prétendants.

Néanmoins, en dehors de cette conception, il est possible de maintenir notre hypothèse d'une corrélation positive en s'appuyant sur les taux de chômage par niveau de diplômes, par les rémunérations moyennes par niveaux de diplômes et par les résultats des recherches effectuées par Patrick AUBERT, Bruno CREPON, Philippe ZAMORA, "Le rendement apparent de la formation continue dans les entreprises : effets sur la productivité et les salaires", *Economie & prévision*, 2009/1 (n° 187), p. 25-46.

²¹ Michael PORTER, *L'avantage concurrentiel*, Paris, Dunod, 2003, 664 p.

la juge suffisamment convaincante. Cette décision renvoie chaque agent à la question des compétences qui confèrent le pouvoir de se démarquer en étant particulièrement productif dans son activité ou mieux encore de détenir des savoirs rares et demandés.

Au final, on comprend l'intention contenue dans cette vision de l'économie mondialisée et le rôle qui est donné aux politiques publiques. Les pays sont incités à proposer des programmes d'échange afin d'améliorer l'éducation dispensée et au final les compétences des travailleurs formés. Cela donne un avantage comparatif sur les rivaux ce qui assure un revenu plus élevé. Celui-ci peut à la fois financer un niveau de vie confortable et des investissements pour reproduire la situation sur les périodes futures. Cependant, les lois de l'économie de marché font que la pression de la concurrence s'exerce en permanence et sur tous les acteurs. Les facteurs de différenciation tels que la maîtrise d'un savoir-faire, l'efficacité d'une organisation, le contrôle d'une technologie, les compétences des salariés sont contestables au sens économique du terme. Ils s'acquièrent grâce à l'éducation mais celle-ci doit être continue pour conserver un temps d'avance et faire la différence par rapport aux prétendants. Quelle que soit leur localisation, tous les acteurs sont engagés dans la course aux connaissances et souhaitent ardemment accéder aux avantages qu'elles accordent. Placé dans cet environnement concurrentiel, un Etat doit faire progresser ses concitoyens et ses entreprises de façon collective. En complément de l'investissement effectué dans le capital physique, l'investissement dans le capital humain réalisé avec l'éducation constitue le fondement des politiques de croissance et de développement.

Le deuxième effet bénéfique de l'éducation provient de la corrélation qu'elle entretient avec la recherche. En effet, il faut dans premier temps accumuler des connaissances pour être en mesure de constater les limites du savoir à une date donnée et à partir de là, être capable d'explorer les voies qui en produiront de nouveaux. Les innovations que cela génère placent les pays qui ont su se doter de véritables "systèmes nationaux"²², aux frontières les plus avancées de la connaissance et enclenchent le processus de différenciation mentionné ci-dessus. De plus, les inventions et le progrès technique associés autorisent la maîtrise de technologies sophistiquées. Les savoir-faire qui en découlent donnent accès à des productions à forte valeur ajoutée et confèrent un avantage comparatif sur les autres concurrents.

Dans le contexte de l'économie de la connaissance, l'action des programmes d'échange sur le niveau d'éducation s'est révélée particulièrement bénéfique²³. La combinaison entre, d'une

²² cf. AMABLE Bruno, BARRÉ Rémi, BOYER Robert, *Les systèmes d'innovation à l'ère de la globalisation*, Economica, Paris, 1997, 401 p.

²³ Ce constat a été fait pour le volet européen des programmes d'échanges académiques. Dans le cadre de l'évaluation des mobilités académiques réalisées par l'Erasmus Student Network.

Ewa KRZAKLEWSKA, Seweryn KRUPNIK, "The experience of studying abroad for exchange students in Europe", *Erasmus Student Network Survey*, 2005,

Les principaux résultats obtenus montrent un taux de satisfaction élevé. Les bénéficiaires de ces échanges sont très satisfaits à 68 % et plutôt satisfaits à 26 %. Sur le plan académique, ils retirent de leurs expériences à l'étranger l'acquisition de connaissances, premièrement en langues vivantes, deuxièmement en communication interculturelle et troisièmement dans les disciplines académiques étudiées.

Deux études complémentaires portent sur les facilités d'insertion professionnelle des étudiants ayant réalisés une mobilité académique à l'étranger. Elles aboutissent à une forte corrélation entre l'acquisition d'une expérience internationale au cours des études et l'insertion professionnelle dans un environnement internationalisé quelques années plus tard. Cf. les travaux de Matthias PAREY et Fabian WALDINGER, "Studying abroad and the effect on international labour market mobility: evidence from the introduction of Erasmus", *The Economic Journal*, March

part, le capital et le progrès technique et, de l'autre, le capital humain suffisamment qualifié pour les exploiter, attire les investissements y compris de l'étranger dans le cas des IDE. Une fois que ces trois facteurs de production sont associés, l'activité économique fonctionne de façon optimale et auto-entretenu. Le pays se trouve dans une conjonction très favorable à la création de richesse.

Cette dynamique rapproche l'éducation du mode de fonctionnement d'une activité marchande et tend à en faire, conformément à la conception défendue par Milton Friedman notamment, un secteur économique à part entière. Cette façon de voir les choses que nous développerons dans le chapitre 9 nie à l'éducation toutes considérations sociales et morales à travers la réduction d'inégalités et la transmission de valeurs. La perception de frais de scolarité et leur modulation relève déjà de cette logique. Ces sommes ajoutées aux dépenses effectuées par les étudiants pour voyager, se loger et vivre durant leur période de formation représentent une manne pour une économie nationale. Dans le cas des Etats-Unis, un bilan publié en 2008 par le « *Department of Commerce*²⁴ » évalue ces dépenses à 17,8 milliards de dollars par an. Cela en fait un secteur d'activité conséquent pour l'économie du pays. Même en retranchant les montants équivalents dépensés par les étudiants américains à l'étranger, le solde net classe l'éducation parmi les premiers contributeurs à la balance américaine des transactions. Les chiffres du commerce extérieur révèlent un solde positif de 12,6 milliards de dollars qui constitue le quatrième excédent parmi les services.

Il faut aussi considérer que l'internationalisation de l'éducation selon ses différentes composantes ouvre encore plus le champ des échanges possibles. Le développement de l'offre de formation en ligne, l'ouverture d'établissements à l'étranger et le contrôle de la diffusion des enseignements, relève déjà pleinement de cette approche marchande de l'économie de la connaissance.

Parmi les effets induits liés à l'économie de la connaissance se trouve la propriété intellectuelle. Les relations entre ces deux domaines sont étroites. Elles portent sur les innovations et les technologies développées en partenariat avec les activités d'enseignement. Il existe un terrain d'expression commun pour l'éducation et la propriété intellectuelle. Les établissements d'enseignements supérieurs ont un besoin croissant de protéger des actifs tels que leur nom, leurs diplômes, les contenus de leurs formations et les résultats de leurs recherches. Ils se trouvent impliqués dans ces enjeux actuels, déterminants pour le fonctionnement de l'économie future. Les programmes d'échange jouent un rôle d'apprentissage. Ils sensibilisent les individus et les institutions à ces questions. Ils font émerger des pratiques adaptées afin de placer les retombées de l'enseignement et de la recherche sous la protection du droit de la propriété intellectuelle.

2010, n°121, p. 194–222. et de Harald SCHOMBURG et Ulrich TEICHLER, "Mobilité internationale des étudiants et débuts de vie active", *Formation emploi*, n° 103, juillet-septembre 2008, mis en ligne le 01 septembre 2010, [En ligne], URL : <http://formationemploi.revues.org/2411> (lien actif en septembre 2012).

²⁴ Compte rendu des importations et exportations de services d'éducation sur le site du Département au commerce, « Higher Education Shows a Big Trade Surplus for the United States » http://trade.gov/press/publications/newsletters/ita_0909/higher_0909.asp (lien actif en juillet 2012)

Plus que jamais, la formule de Farid Zakaria cité par Guy Hervier²⁵ : « Higher education is America's best industry » est une réalité mondiale tant le rayonnement mondial de l'enseignement supérieur en fait non seulement un secteur économique à part entière, mais aussi une activité motrice pour l'ensemble du pays. L'exemple américain inspire la politique d'autres Etats. Les challengers sont attirés par les effets que la connaissance produit sur l'activité économique et au final sur la création de richesse qui est une composante essentielle de la puissance internationale.

Les effets des programmes d'échange agissent aussi sur les relations transnationales

En poursuivant l'analyse de la figure 1 page 1, on constate que les programmes d'échange agissent également sur un deuxième domaine du système international : les relations transnationales. Celles-ci aboutissent à des effets positifs ou négatifs sur le "soft power" des États à l'origine de ces initiatives. Au final, cela renforce ou affaiblit leur situation sur la scène mondiale. Cette influence est par essence diffuse. Elle est véhiculée par les actions en grande partie autonomes initiées par des individus et des coalitions privées. La période actuelle est particulièrement marquée par l'accélération et l'intensification de cette catégorie d'échanges même s'ils ont de tout temps existé.

Cette évolution elle-même a été maintes fois décrite, mais l'introduction du concept de « *Global Village*²⁶ » par Marshall McLuhan saisit efficacement la mise en place de ce nouveau paradigme. La force de la référence au village planétaire est de montrer les progrès spectaculaires accomplis par les moyens de communication qui aboutissent à estomper la frontière entre émetteurs et destinataires des messages échangés. En développant l'idée de réflexivité entre acteurs et spectateurs, il montre que la distinction entre les deux s'est atténuée dans la société moderne. Il prend pour preuves l'influence que tout individu peut avoir sur le monde en focalisant instantanément l'attention des médias. La relation fonctionne aussi en sens inverse. Les individus en tant que consommateurs d'images et d'informations détiennent collectivement le pouvoir d'orienter les messages qui seront sélectionnés et transmis. Ce théoricien de la communication a assurément décrypté une évolution majeure du système international dont les conséquences agissent sur le fonctionnement des programmes d'échange.

Une autre évolution tout aussi radicale est survenue avec l'accélération du progrès technique. « Le monde fini », selon l'expression utilisée par Paul Valéry²⁷, était une caractéristique du début du XX^e siècle. Depuis la technologie n'a connu que des perfectionnements et le mouvement de rétrécissement du temps et de l'espace n'a fait que s'amplifier. Il en résulte que l'intensification des communications est imputable non pas à une accélération de leur transmission mais à une baisse considérable de leur coût unitaire selon la vision défendue par

²⁵ Guy HERVIER, "États-Unis : le phénomène du brain drain", *Géoéconomie*, 2010/2 n° 53, p. 69-87.

²⁶ Herbert Marshall McLUHAN, *Guerre et Paix dans le village planétaire*, Robert Laffont, Paris, 1970, 192 p.

²⁷ Paul VALÉRY, *Regards sur le monde actuel*, Librairie Stock, Delamain et Boutelleau, Paris, 1931.

R. Keohane et J. Nye²⁸. Cela a densifié, au sens de rendre plus épais, le réseau des relations transfrontalières entre toutes les catégories d'acteurs non étatiques.

Les techniques et les moyens sont désormais disponibles, les individus possédant les connaissances pour les maîtriser ont alors accès à l'étendue des échanges de biens, de services, de flux culturels, au-delà des frontières.

Ce changement de paradigme et ces progrès technologiques dans le domaine de la communication permettent à chaque individu, à la manière des « skillful individuals » décrits par J Rosenau²⁹ d'interagir avec ses semblables, d'appartenir à des réseaux, de constituer des coalitions susceptibles d'exercer un réel pouvoir sur les organisations et mêmes les acteurs étatiques. Maîtriser ces mouvements de l'opinion publique par nature spontanés et instables est une gageure, particulièrement pour une politique officielle. Compte tenu des conditions actuelles, des prises de positions exprimées localement par quelques personnes peuvent se diffuser rapidement et orienter des foules n'importe où dans le monde. Ces réactions intempestives de l'opinion publique quasiment imprévisibles tant elles peuvent être déclenchées par le moindre fait, viennent soutenir ou au contraire perturber la diplomatie traditionnelle des Etats.

Dans ce contexte, les programmes d'échange sont utiles pour instaurer un lien privilégié avec les leaders d'opinion des pays étrangers. Ces individus par leur situation sociale ou les fonctions qu'ils occupent, bénéficient de la reconnaissance et de la considération de la part de leurs concitoyens. Ils sont en bonne position pour relayer une image positive ou au contraire mobiliser l'opinion publique locale à propos de la politique extérieure des autres pays. C'est la raison pour laquelle ces personnes sont la cible privilégiée des programmes d'échange. Les mobilités internationales permettent au cours de leur déroulement et même après, de transmettre des valeurs du pays hôte et d'instaurer une relation positive et pérenne avec ces leaders locaux.

Au niveau des comportements des étudiants, on va observer que le *soft power* des Etats agit comme un aimant sur les flux de mobilité. S'il est clairement positif, le pays sera attractif. Il verra affluer les candidatures et pourra sélectionner les meilleurs éléments pour remplir ses programmes d'échange. Le pays peut alors agir comme une entreprise renommée qui recrute ses collaborateurs au sein d'un vivier de candidatures spontanées, nombreuses et de qualité. Bien entendu, si son attractivité est faible voire négative, les candidatures seront moins nombreuses et de moins bonne tenue.

Comme on l'a souligné précédemment, ces flux sont le résultat de décisions individuelles basées sur un calcul rationnel en termes de coûts et d'avantages. Les contraintes sont essentiellement les frais de scolarité et les restrictions liées aux visas. Elles sont en grande partie dépendantes de la volonté des pays d'accueil. Les avantages sont associés à la perspective de valider la formation et d'accéder à l'employabilité désirée. A ces critères personnels, s'ajoute aussi une dimension collective précisément incarnée par le *soft power*.

²⁸ Robert O. KEOHANE, Joseph S. NYE, "Globalization: What's New? What's Not? (And So What?)", *Foreign Policy*, No. 118 (Spring, 2000), pp. 104-119.

Le terme utilisé par les auteurs pour designer l'évolution croissante des relations transnationales est "thick".

²⁹ James N. ROSENAU, W. Michael FAGEN, "A New Dynamism in World Politics: Increasingly Skillful Individuals?", *International Studies Quarterly*, Vol. 41, No. 4, Dec. 1997, p. 655-686.

Celui-ci joue sur l'image du pays, l'attractivité de ses valeurs et la proximité ressentie avec sa société et ses concitoyens, ce qui au final motive ou détourne les flux de postulants.

C'est pourquoi les programmes d'échange sont employés pour conférer une image flatteuse au pays à travers les relations transfrontalières qu'ils provoquent et les liens qu'ils nouent entre les citoyens par-delà les frontières. Ils agissent sur le *soft power* qui est, comme on l'a présenté, une caractéristique très importante pour la politique extérieure.

La problématique et les choix méthodologiques associés

Nous venons de rappeler les avantages que présentent les programmes d'échanges. Ils augmentent la création de richesses soit directement par l'élévation du niveau des connaissances, soit indirectement, après un détour par la recherche et les innovations qui en découlent. Ils sont plébiscités par les opinions publiques nationales et étrangères. Ces conséquences positives justifient que dès qu'ils en ont les moyens, les individus aspirent à en bénéficier et que les Etats les incluent dans leurs pratiques diplomatiques.

Les conséquences positives étant largement admises, **notre travail de recherche se fixe pour objectif, en étudiant le cas des Etats-Unis et de l'Union Européenne, d'analyser comment et pourquoi, les programmes d'échange sont un élément significatif de la diplomatie par l'éducation, utilisés au service d'une ambition internationale ?**

Sur le plan méthodologique, nous ferons le pari d'adopter une double approche. Cela nous permettra, dans un premier temps, de conduire une étude spécifique sur la façon dont les acteurs décident de leur offre dans le domaine des coopérations éducatives internationales. Nous compléterons cet éclairage en adoptant, ensuite, une approche destinée à révéler le contexte historique et politique déterminant les décisions prises par les responsables lorsqu'ils conçoivent et finalisent les programmes d'échange destinés à leurs partenaires étrangers.

Débuter par la méthode comportementaliste pour dégager les finalités politiques contenues dans l'offre de programmes d'échange

Ainsi, la première partie du travail aura pour mission d'examiner, dans le détail, ce que font les acteurs impliqués, pour déterminer leurs objectifs, et à partir de là, en déduire leurs finalités. La démarche se résume à étudier comment ils font, pour mettre à jour les déterminants de leur comportement. Pour ce faire, nous appliquerons la méthode inductive tout en intégrant les remarques épistémologiques formulées par Marcel Merle³⁰ dans sa réflexion sur l'existence d'une problématique en Relations Internationales. Dans son propos, il faisait le constat que les auteurs de la discipline se dispensaient souvent ou passaient trop rapidement sur l'étape préalable de la description du cadre méthodologique qu'ils allaient appliquer. De même, compte tenu du fait que la majorité des travaux s'inspirait de l'approche empirique, il rappelait que la multiplication des observations n'était pas pour autant une garantie d'accéder à une connaissance satisfaisante de la réalité. L'accumulation même chronologique d'une succession d'événements uniques ne débouchait pas nécessairement sur

³⁰ Marcel MERLE, "Sur la « problématique » de l'étude des relations internationales en France", *Revue française de science politique*, juin 1983, p. 404-427.

une cohérence logique incontestable. Il recommandait d'aller plus loin et de mettre en place une méthode construite sur l'étude minutieuse des faits. En appliquant ses conseils, nous suivrons une démarche de type explicative, en nous fixant l'objectif de parvenir à une compréhension rigoureuse et complète des phénomènes observés. A partir de l'analyse de l'environnement et des facteurs de contingence qui s'exercent sur les protagonistes des programmes d'échange éducatif, nous entendons mettre à jour les lois qui déterminent l'évolution des phénomènes observés. Ce type d'approche qui a été capable de dévoiler les mystères des sciences naturelles, est censée de la même façon s'appliquer aux sciences sociales. Néanmoins, son objectif de formuler des principes universels sur le déroulement des relations internationales paraît bien présomptueux. Comme le rappelait M. Merle, il prête le flanc à deux critiques principales. D'une part, le recours à la quantification et la production d'indicateurs ne dispense pas d'un travail préalable sur la méthodologie ; d'autre part, les résultats obtenus restent dépendants des choix initiaux sur les variables retenues et sur le procédé d'interprétation adopté. Mis en garde contre ce double écueil d'un recours excessif à l'outil mathématique et d'une dérive herméneutique à propos de faits extraits artificiellement de leur environnement, nous mettrons en pratique cette méthodologie inspirée par le Behaviouralisme³¹. Cela nous conduira à réaliser une première analyse des comportements et des finalités des responsables politiques américains et européens dans l'adoption de leurs programmes d'échange.

Pour cela nous partirons de l'observation des matériaux et des données brutes. Les textes officiels, les documents publics et les rapports de gestion constitueront la matière première de notre recherche. L'analyse méthodique de leurs caractéristiques s'efforcera de dégager des indicateurs qui permettront de mettre à jour les régularités régissant les comportements des acteurs.

Cette démarche analytique convient particulièrement à la première partie de notre travail. Il semble logique de commencer par cerner l'objet, le décrire et l'étudier méthodiquement dans l'espoir de révéler les régularités et les lois contenues dans la quantité de détails qui le composent. Il s'agit de tirer tout ce qu'il est possible de tirer à partir d'un premier regard, en étant le moins influencé possible par une conception préalable du sujet.

Cependant, par la rigueur imposée à son approche et l'ambition de ses objectifs, cette méthode ne s'applique pas parfaitement aux particularités des sciences sociales ni aux spécificités de notre objet de recherche. Bien conscient que malgré notre quête d'objectivité, une dose de subjectivité demeure dans notre champ d'étude situé au carrefour des sciences humaines et des *a priori* associés aux valeurs de l'éducation et des relations entre les pays, nous adopterons donc, dans la deuxième partie de cette thèse, une démarche déductive destinée à fournir un éclairage complémentaire indispensable pour cerner notre sujet.

³¹ Nous retiendrons ici la définition donnée par Jean LECA : « Le behaviourisme s'est présenté lui-même comme rien d'autre que l'application des sciences empiriques au comportement politique, en réaction contre les orientations historico-descriptives, institutionnelles ou normatives qui gouvernaient les études politiques ». Jean LECA, "La théorie politique", in Madeleine GRAWITZ, Jean LECA, *Traité de science politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985, vol 1, p. 93-94. Cette approche, basée sur la croyance que les théories en sciences sociales ne doivent s'intéresser qu'aux comportements observables, entend fournir une explication objective et quantifiable. Pour cela, le behaviourisme cherche dans l'observation des comportements des individus, des régularités dans le temps et dans l'espace, permettant la formulation de lois universelles.

Poursuivre par une sociologie des facteurs de contingence s'exerçant sur les décisions en matière de programmes d'échange

En s'inspirant du constat de Karl Popper cité par Jacques Lecomte³², lorsqu'il décrit que face à la consigne « prenez du papier et un crayon, observez attentivement et consignez ce que vous aurez observé » ses étudiants ont spontanément demandé ce qu'ils devaient observer, nous considérerons que la « science part de problèmes et non pas d'observations ». Cela nous amènera à débiter cette deuxième partie, placée sous les auspices d'une approche sociologique, par une lecture des principaux paradigmes des Relations Internationales afin de vérifier comment ils intègrent notre objet d'études. Nous la poursuivrons par une approche relativiste basée sur l'analyse systémique. Cette méthodologie compréhensive nous a paru, en effet, particulièrement adaptée pour traduire efficacement les facteurs de contingences qui s'exercent sur les acteurs d'un système étudié, sans se restreindre à quelques éléments masquant le faisceau des interactions. En insistant sur la notion d'acteurs, elle dépasse la simplification d'une analyse réduite aux seules relations interétatiques, qui serait difficilement justifiable dans le monde actuel. La diversité des individus, des organisations et des échanges transnationaux est intégrée et le rôle central que ces acteurs occupent, appelle un prolongement vers l'étude du pouvoir et de l'autonomie dont ils disposent. Cela soulève une nouvelle interrogation sur le "pourquoi". Jusqu'à présent ce "pourquoi" avait été interprété dans le sens des conséquences recherchées, c'est-à-dire des raisons pour lesquelles les acteurs adoptaient leur comportement. Il est également instructif de remonter la relation de causalité. Nous envisagerons "pourquoi" dans le sens des causes qui justifient l'instauration des programmes d'échange éducatif. Avoir identifié les décideurs est une première étape logique. Dans un travail de Science Politique où l'autonomie n'est que relative, connaître le contexte dans lequel les décideurs ont agi est fondamental. Celui-ci exerce son emprise sur les acteurs à partir de trois niveaux :

- le premier niveau questionne les influences idéologiques et théoriques qui ont sous-tendu les actions. En ayant confronté les principales théories des Relations Internationales avec la pratique des programmes observés, nous serons en mesure d'évaluer leur capacité à peser sur le choix des acteurs politiques.
- le deuxième niveau examine l'environnement national et international avec une perspective historique. La comparaison entre les situations américaines et européennes a pour but de discerner dans chaque cas, les principaux facteurs qui ont joué un rôle sur la prise de décision.
- le troisième niveau est centré sur les acteurs et plus précisément les réseaux auxquels ils appartiennent. Il s'agit d'identifier qui est à l'origine des négociations ou des

³² Jacques LECOMTE, "Science : le temps de la popperisation", *Société Magazine*, Avril 1990, p. 33-34.

Une recherche effectuée sur internet à propos de cette citation propose le compte rendu suivant contenant page 34 le passage de K Popper. Le fichier est accessible à l'adresse suivante : <http://www.tamdaoconf.com/tamdao/wp-content/uploads/downloads/2010/04/Tam-Dao-2007-FR-Atelier2-Thomas.pdf> (lien actif en septembre 2012)

pressions qui caractérisent l'exercice du pouvoir politique et qui, à des degrés divers, ont marqué le débat puis l'engagement en faveur des programmes d'échange.

En intégrant les apports et les enrichissements prometteurs d'une approche plus qualitative, la deuxième partie analysera quels acteurs, motivés par quelles finalités, évoluant dans des contextes historiques et politiques bien spécifiques, ont au final, conçu et proposé à leurs concitoyens ainsi qu'à la communauté internationale, les programmes d'échange que l'on peut observer.

Remarques préalables et plan de l'analyse

Ce plan d'étude va être appliqué aux situations particulières des Etats-Unis et de l'Union européenne, en prenant soin de se concentrer sur les premières étapes de la méthode épistémologique proposée, pour la Science Politique, par Pierre Favre³³. Il s'agira d'expliquer, puis, plus simplement, de comprendre, le recours aux programmes d'échange en matière de "diplomatie éducative". Les Etats-Unis et l'Union européenne seront mis sur le même plan afin d'éviter le biais d'un regard normatif. Nous analyserons, le plus objectivement possible, ces deux ensembles politiques qui déploient leur rayonnement international dans des contextes bien spécifiques. Certes, l'étude permettra de dégager les pratiques les plus optimales et, au final, de dresser un bilan des succès et des contreperformances des actions engagées, mais l'ambition est de conserver la neutralité nécessaire à la construction de l'analyse. Avant de comparer, il est nécessaire de traiter en parallèle, et de la façon la plus exhaustive possible, les deux terrains d'observation. Chercher à déterminer qui applique la meilleure stratégie ou qui ne parvient pas à optimiser les opportunités offertes par l'environnement international n'a pas vraiment de sens si l'on oublie que ces comportements sont avant tout contingents à la situation et à l'histoire du pays.

La première partie de la thèse est ainsi consacrée à l'étude comparative des politiques de diplomatie éducative des Etats-Unis et l'Union européenne.

A cette fin, les deux premiers chapitres présentent les actions européennes et américaines retenues pour former l'objet de cette recherche. Les chapitres trois et quatre détaillent la méthodologie mise en place spécifiquement pour ce domaine et son application, le but étant de faire apparaître, à travers l'offre de programmes d'échange, les finalités des politiques extérieures américaine et européenne. Les résultats attendus portent d'une part sur les règles universelles qui guident le pilotage de ces actions, et d'autre part sur les contingences liées aux objectifs et à l'insertion dans le système international de chaque État en fonction desquelles il aura intérêt à moduler ses actions afin de servir au mieux son intérêt national.

La deuxième partie identifie et étudie les acteurs et les contextes qui ont influencé la conception des programmes d'échange. Il s'agit de déterminer qui a initié, créé puis diffusé ces actions. Pour cela, les chapitres six et sept retracent, selon une perspective historique, l'évolution de l'environnement européen et américain depuis l'après deuxième guerre mondiale jusqu'à nos jours. Les chapitres huit et neuf s'intéressent aux acteurs et à leur rôle

³³ Pierre FAVRE, *Comprendre le monde pour le changer*, Les Presses de Sciences Po, 2005, 391 pages

politique. Cette étude cherche à identifier les éléments déterminants de l'environnement national et international et les organisations qui ont façonné les programmes d'échange européens et américains.

La deuxième partie débute avec un cinquième chapitre vérifiant la cohérence entre l'objet formé par les programmes d'échange et les explications proposées par les courants théoriques des Relations Internationales. Dans le prolongement, la conclusion formulera des préconisations basées sur les observations réalisées et sur les approches théoriques les plus à même d'éclairer la gestion des enjeux futurs et d'agir sur l'équilibre du système international.

1^{ère} Partie

Une analyse des programmes d'échanges éducatifs de l'Union Européenne et des Etats-Unis d'Amérique : un même objet des relations internationales pour deux expressions différentes de la diplomatie

Chapitre 1

La conception européenne des programmes d'échanges : un cas d'école d'interdépendance entre intégration communautaire et politique extérieure

Le processus d'intégration régionale que l'Union Européenne (UE) accomplit constitue un terrain d'analyse idéal pour la Science Politique et plus particulièrement les Relations Internationales. Parmi toutes les évolutions observables in vivo, le présent travail de recherche entend se concentrer sur la politique européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation et plus précisément sur les programmes d'échange destinés à établir des relations avec les pays tiers.

Lorsque l'UE finance des actions de coopération entre des établissements européens et des partenaires extérieurs, lorsque des mobilités d'étudiants et de personnels enseignants sont organisées académiquement et matériellement, cela n'est que la partie visible des programmes menés par les institutions européennes dans ce domaine. De même, ces actions dans le domaine de l'éducation ne sont que l'un des champs utilisés par l'UE pour conduire l'intégration des Etats membres et faire progresser les différentes composantes de la citoyenneté européenne.

Cependant, comme cela a déjà été mentionné, ce champ d'intervention occupe une position stratégique. Il porte le poids de la compétitivité future de l'UE et donc de son activité économique à venir. Il ne s'agit pas seulement de la question de son niveau de vie mais réellement de sa puissance face aux autres entités nationales ou régionales. Dans cette perspective, les programmes d'échange représentent des enjeux majeurs. Ils contribuent, de fait, à fournir les compétences et les connaissances scientifiques nécessaires pour maintenir la position avantageuse de la zone Europe dans la compétition mondiale. En même temps, les programmes d'échange ont leur part de

complexité. Ils peuvent s'analyser comme l'exemple type de relations de coopération-rivalité entre pays. D'un côté, ils affichent solennellement le visage des coopérations établies avec l'objectif humaniste de faire progresser de façon désintéressée la somme des connaissances humaines. De l'autre, ils ont pour vocation d'accroître l'énergie créatrice des chercheurs, afin de capter les découvertes scientifiques mais aussi les améliorations dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ces retombées permettent de maintenir la puissance de la zone européenne face aux autres concurrents.

Cette première approche montre que spontanément les programmes d'échange se prêtent à deux interprétations diamétralement opposées et qu'entre ces deux extrêmes, des niveaux de lecture et des domaines d'études supplémentaires viennent s'intercaler. On constate rapidement qu'ils représentent un objet de recherche riche mais aussi diffus qui intègre des questionnements sur leurs relations avec la mise en place de l'économie de la connaissance, les flux de mobilité des individus et plus globalement l'insertion des Etats dans le système international et la façon dont ils assurent leur intérêt national. Dans ces conditions, le premier travail consiste à délimiter l'espace qui va être retenu par notre étude. Il existe un ensemble continu qui, à une extrémité est composé des politiques d'éducation nationales, et qui s'étend jusqu'aux diverses formes de coopération internationale entretenant un rapport ténu avec l'enseignement. La construction européenne vient y ajouter un niveau supplémentaire. Les programmes d'échange décidés au niveau communautaire qui nous intéressent ici directement viennent se superposer aux initiatives des Etats membres que nous laisserons en dehors de notre analyse. Notre objectif est de se concentrer sur le noyau dur formé par les programmes d'échange que l'UE propose à ses partenaires extérieurs.

Dans la mesure où il est réducteur et parfois trompeur d'isoler un élément du système auquel il appartient, nous replacerons notre objet d'étude dans son contexte. Cela nous amènera à nous intéresser aux actions européennes destinées aux Etats membres et plus globalement, au processus d'intégration politique de l'UE dans ce domaine. Ces trois niveaux successifs constituent une analyse suffisamment restreinte pour être cohérente et assez large pour saisir les éléments déterminants et explicatifs. Afin de se conformer à ces choix méthodologiques, nous aborderons dans un premier temps, le contexte le plus large avec le mécanisme de convergence politique qui a permis aux Etats membres de construire ensemble et à leur rythme une Europe de l'éducation. Ces réalisations communautaires constituent les fondations pour les premières générations de programmes d'échanges intracommunautaires que nous présenterons dans un second temps. Ceux-ci s'interprètent à la fois comme un apprentissage indispensable du processus d'intégration et comme une expérimentation avant le lancement des actions de coopération destinées aux pays extérieurs, qui constituent notre sujet et que nous aborderons dans un troisième point.

1. Les mutations de l'environnement international qui ont révélé la nécessité d'une politique européenne globale de l'éducation

Depuis quelques années déjà, l'évolution du système international a mis en évidence l'importance stratégique d'une indispensable performance dans le domaine de l'économie de la connaissance qui s'est imposée à tous les Etats. Freinée par le handicap institutionnel du processus d'intégration qu'elle réalise l'Europe a pris un certain retard dans ce champ d'action de la politique extérieure. Pourtant, le regard qu'elle porte sur la place de ce type de coopération dans l'économie mondialisée et le fonctionnement du système international est tout à fait pertinent.

Ce regard est parfaitement synthétisé et exprimé par la stratégie de Lisbonne qu'elle adopte en 2000. Cette déclaration fixe les objectifs en matière de formation et de recherche pour une décennie. Elle va même plus loin en plaçant la connaissance au centre du développement européen. Le traité de Lisbonne correspond à un moment où l'éducation devient le moteur et la finalité de la construction européenne. Nous commencerons par la présentation de cette stratégie qui marque une étape fondamentale concernant l'évolution de l'UE dans ce domaine, afin de souligner son volontarisme et son ambition. Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur le contexte de l'intégration communautaire. Le chemin parcouru par les Etats membres permet de mieux saisir les étapes politiques qu'ils ont franchies et qui nécessairement ont pesé sur les décisions en matière de coopérations dans le domaine de l'éducation.

1.1. La stratégie de Lisbonne : une vision pour assurer la compétitivité économique de l'Union européenne dans un environnement mondialisé

Au cours du Conseil européen des 23 et 24 mars 2000, les chefs d'Etat ou de gouvernement réunis dans la capitale portugaise ont défini et proclamé la Stratégie de Lisbonne. Son objectif clairement affiché est de faire de l'UE «l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale»³⁴.

Pour atteindre ces finalités elle repose sur trois piliers :

³⁴ Conclusions du conseil européen de Lisbonne accessible sur le site du Conseil européen http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm (lien actif en juin 2012)

- Un pilier économique qui doit préparer la transition vers une économie compétitive, dynamique et fondée sur la connaissance. L'accent est mis sur la nécessité de s'adapter continuellement aux évolutions de la société de l'information et sur les efforts à consentir en matière de recherche et de développement ;
- Un pilier social qui doit permettre de moderniser le modèle social européen en misant sur les ressources humaines et en luttant contre l'exclusion sociale. Les États membres sont appelés à investir dans l'éducation et la formation, et à mener une politique active pour l'emploi afin de faciliter le passage à l'économie de la connaissance ;
- Un pilier environnemental qui a été ajouté lors du Conseil européen de Göteborg en juin 2001. Il attire l'attention sur le fait que la croissance économique doit être dissociée de l'utilisation intensive et irresponsable des ressources naturelles.

En utilisant les références classiques de l'analyse stratégique développées abondamment dans le monde des affaires, le premier pilier de la stratégie de Lisbonne correspond à un cas d'école de la recherche d'un avantage concurrentiel par un des acteurs souhaitant se maintenir sur le marché. En appliquant le champ de réflexion proposé par l'ouvrage de Michael Porter³⁵ on constate que ces concepts initialement développés pour l'analyse concurrentielle des entreprises sont transposables au niveau des organisations politiques et de leurs rivalités multiples. Compte tenu du parallèle évident entre les choix stratégiques des entreprises et la politique industrielle que les pays doivent adopter, la recherche d'un avantage concurrentiel est une préoccupation commune.

Le diagnostic est alors simple : la main d'œuvre et plus précisément sa qualification sont et seront les avantages concurrentiels de l'UE face aux autres économies régionales rivales. Cette conviction est exprimée dans les deux premiers piliers.

Le pilier économique insiste logiquement sur l'impératif de compétitivité que les pays européens doivent satisfaire pour rivaliser avec leurs concurrents américains et asiatiques. En toute logique, l'UE ne souhaite pas s'engager sur la voie d'un avantage concurrentiel basé sur la compétitivité prix. Celle-ci, obtenue en imposant des salaires et une protection sociale minimaux, est en complète contradiction avec la volonté de maintenir et d'élever le niveau de vie actuel des citoyens. L'UE entend préserver ses spécificités à travers l'affirmation de son modèle social au milieu d'un système économique international davantage tourné vers le capitalisme libéral.

Le choix naturel est celui de la compétitivité structurelle qui repose évidemment sur la productivité du facteur humain et sur sa capacité à produire en utilisant les équipements les plus modernes. Dans l'économie de marché actuelle, les capitaux sont suffisamment mobiles pour apporter dans n'importe quel pays les équipements les plus modernes. Par conséquent, si la contrainte ne se trouve pas dans la mobilisation des ressources financières, elle se situe davantage dans les compétences et la qualification des travailleurs. Il leur faudra suivre le rythme du progrès technique afin d'exploiter pleinement la productivité des machines et réaliser les programmes de production prévus afin de maintenir leur niveau de vie.

³⁵ Michael PORTER, *L'Avantage concurrentiel des nations*, Paris, Dunod, 1993.

Le deuxième pilier insiste sur le lien entre le système d'éducation et de formation et les objectifs européens.

La Stratégie de Lisbonne recommande aux Etats membres d'investir dans l'éducation et la formation. Le rappel quelque peu redondant d'investir dans les relations humaines vient souligner la nécessité d'intégrer les personnes actives et de veiller à l'évolution de leurs compétences. Le rythme du progrès technique et l'évolution des modes de production qui en découlent nécessitent ces mises à jour continues afin de maintenir leur niveau de productivité.

Le souvenir des vagues de chômage structurel des années 80 et les séquelles qu'elles ont laissées sont encore présents dans les esprits des décideurs politiques. De plus, le rythme accéléré des progrès de la technologie rappelle qu'il constitue autant une menace pour ceux qui pensent s'en affranchir, qu'une opportunité pour ceux qui choisissent de s'y soumettre et qui savent s'y préparer.

L'objectif recherché par cette politique est à la fois économique et social. Au niveau économique, on valorise les points forts de l'Europe en misant sur l'économie de la connaissance afin de développer l'activité productive et la création de richesse.

Au niveau social, on réaffirme le modèle européen basé sur un niveau de vie élevé mais aussi sur un système de protection sociale étendu et solidaire. La dichotomie fréquente entre économique et social est gommée au profit d'une vision résolument positive faisant appel aux théories de management intégrant ces deux problématiques et soulignant leurs synergies potentielles.

Le troisième pilier, rajouté un an après lors du Conseil européen de Göteborg en juin 2001, semble issu des tendances sociétales en faveur de l'écologie, de la protection de l'environnement et des aspirations désormais incontournables pour le développement durable. Cet ajout, s'il peut être taxé d'opportuniste est néanmoins totalement en cohérence avec la vision initiale de la Stratégie de Lisbonne. En effet, les politiques de développement par la connaissance et par la valorisation des compétences s'accommodent tout à fait de la notion de développement durable. Par nature, elles cherchent à intégrer les différentes logiques économiques, sociales, consuméristes et environnementales. La prise en compte des différents coûts dans leur programme de maximisation du profit sur une perspective de long terme parvient à concilier des ambitions en apparence contradictoires conformément à la logique du développement durable.

La stratégie de Lisbonne constitue donc une vision pertinente et adaptée à la situation de l'UE. Elle n'est que le fruit d'un engagement continu et croissant dans une politique communautaire volontariste en faveur de l'éducation et de la formation qui s'est manifesté tout au long des programmes européens dans ce domaine.

1.2. Les premières versions de politiques européennes d'éducation et de formation

1.2.1. A défaut d'être une priorité dans la construction communautaire, l'éducation est avant tout un produit de la démarche fonctionnaliste

La volonté affichée par la Stratégie de Lisbonne est finalement le prolongement de la philosophie très graduelle que la politique européenne a mis en œuvre dans le domaine de l'éducation. Fidèle à l'esprit des pères fondateurs de la CEE, la construction européenne s'est bâtie sur le modèle de la démarche fonctionnaliste de David Mitrany³⁶. La Communauté affiche initialement des ambitions modestes face aux prérogatives des Etats membres. Les gouvernements nationaux sont toujours en charge de leurs systèmes d'enseignement. Les premières mesures européennes ne sont proposées que lorsque le besoin s'en fait sentir et cela, en application du principe de subsidiarité, lorsque l'action commune s'avère plus efficace. L'intervention de l'UE a commencé par un rôle de soutien, puis progressivement, les pays membres ont appris à coopérer au sein d'un cadre communautaire pour bénéficier des initiatives et des ressources mobilisées par la commission.

Désormais, l'éducation est reconnue comme un domaine d'action légitime de l'UE et des programmes tels qu'*Erasmus* constituent certainement une des actions européennes les plus emblématiques et les mieux connues du grand public. Il n'en a toutefois pas toujours été ainsi et le cadre d'action sur l'éducation et la formation a nécessité plusieurs décennies pour se mettre en place.

L'éducation était absente des discussions au cours des premières années de l'intégration européenne entre 1948 et 1968, époque à laquelle toute l'attention se concentrait sur le renforcement des économies suite à la Seconde Guerre mondiale. De plus, le Conseil de l'Europe en tant qu'organe intergouvernemental établi en 1949, semblait constituer le meilleur forum pour discuter de la coopération en matière d'éducation et de culture entre États membres. L'orientation initiale de l'enseignement vers le Conseil plutôt que vers la Communauté économique européenne a freiné les avancées ultérieures en la déconnectant de l'institution la plus active et la plus porteuse.

1.2.2. Le processus lent de l'intégration politique impose son rythme aux actions communautaire dans l'éducation

Compte tenu de son lien étroit avec l'emploi, la formation professionnelle avait déjà été identifiée comme un domaine d'action communautaire par le traité de Rome du 25 mars

³⁶ Guillaume DEVIN, "Que reste-t-il du fonctionnalisme international ? Relire David MITRANY (1888-1975)", *Critique internationale*, 1/2008, n° 38, p. 137-152.

1957 instituant la CEE. Cette étape majeure dans l'histoire européenne ne prévoit pas directement de coopération future en matière d'éducation mais aborde la question de la formation sur le lieu de travail et la reconnaissance des qualifications par-delà les frontières.

La situation a évolué lentement au fil des chantiers de la construction européenne. Il faut attendre que la vision de la Communauté s'élargisse à l'enseignement pour voir apparaître des politiques dans ce domaine³⁷. C'est ce qui s'est produit lorsque la complémentarité entre le champ de l'éducation et les secteurs traditionnels tels que les questions socio-économiques est apparue de plus en plus nettement. Des appels pour lancer des actions communautaires se sont fait entendre. Cependant, il n'existait pas de consensus sur la forme et le contenu des actions à organiser. Les années 60 ont été nécessaires pour reconnaître qu'une coopération européenne dans l'enseignement s'avérait être une nécessité. Un pas dans cette direction fut franchi en 1976 avec l'adoption d'une intervention par les ministres de l'éducation³⁸ d'un premier plan d'action communautaire pour l'éducation. Cette résolution non contraignante s'est fixé l'objectif d'agir sur l'éducation des enfants des travailleurs immigrés, les rapprochements entre les systèmes éducatifs, la production de documentation et de statistiques, l'enseignement supérieur, l'enseignement des langues étrangères et l'égalité des chances.

Ces ambitions sont relativement générales mais elles expriment néanmoins une volonté démocratique et stratégique.

Le modèle démocratique est affirmé par l'engagement en faveur de l'égalité des chances, de l'éducation des nouvelles générations et plus particulièrement des enfants des travailleurs immigrés.

La perspective stratégique s'exprime dans l'attention particulière accordée à l'enseignement supérieur. Il constitue le terrain d'expérimentation le plus abordable et le plus prometteur pour cette politique. Elle transparait aussi dans le besoin de faire communiquer et converger les espaces nationaux. La réponse proposée passe par des études et des comparaisons entre systèmes nationaux. Elle englobe aussi des mesures opérationnelles telles que l'enseignement des langues et les relations directes entre pays membres.

La coopération a été difficile au cours des premières années en raison de ressources limitées et de l'absence d'une base juridique au niveau européen. Les actions ont même été interrompues entre 1978 et 1980 puis ont repris au début des années 1980. Malgré ces obstacles, la période a créé les conditions essentielles à l'extension et la multiplication de projets ultérieurs.

La deuxième moitié des années 1980 a vu le lancement d'un certain nombre de projets diversifiés. A partir de *Commett* qui a été le premier, ont suivi *Erasmus*, *Petra*,

³⁷ Ces éléments historiques ont été tirés du site de la DG Education et Culture : http://ec.europa.eu/education/more-information/former-programmes_fr.htm (lien actif en juin 2012)

³⁸ Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil du 9 février 1976 comportant un programme d'action en matière d'éducation, JO C 38 du 19.2.1976.

"*Jeunesse pour l'Europe*", *Lingua*, *Eurotecnet* et *Force*. A chaque étape les moyens et les objectifs ont pris de l'ampleur.

L'approfondissement de la coopération en matière d'éducation et de formation et l'adoption de ces programmes ont soulevé des réticences au niveau politique. Les gouvernements nationaux se sont méfiés des interférences avec leurs actions intérieures et se sont montrés vigilants face à ce qui pouvait contester leur souveraineté. Conformément à la pensée fonctionnaliste, c'est sur le terrain que les projets communautaires ont démontré qu'ils répondaient à un besoin et apportaient une réponse pertinente. Ils y ont conquis leur légitimité et le droit de poursuivre plus avant l'intégration européenne.

L'expansion de cette coopération a favorisé la reconnaissance et la prise en compte de ces domaines au sein de la Commission. En 1992, le traité de Maastricht a conféré à l'éducation un statut juridique au sein de l'Union européenne nouvellement établie, et a rendu le Parlement européen et le Conseil conjointement responsables de la coopération en matière d'éducation et de formation. En effet, le traité³⁹ établit que : «La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique».

Dans le titre VIII, chapitre 3, le traité souligne également le rôle similaire que l'UE doit jouer en matière d'enseignement et de formation professionnelle. Une fois le processus lancé, la coopération s'est accélérée avec la mise en œuvre de nouveaux programmes bénéficiant de budgets bien plus importants que ceux alloués aux premières générations d'actions. À titre de comparaison, entre 1990 et 1994, le financement pour tous les programmes s'est élevé à 1 milliard d'euros. Dix ans plus tôt, le premier programme n'avait bénéficié que d'une enveloppe de 14 millions d'euros sur la période 1980-1984.

1.2.3. Une fois les premiers résultats obtenus, les politiques éducatives s'accélèrent et s'étendent

Les actions sont alors entrées dans une nouvelle phase associée à l'essor de la mondialisation et de la société de l'information qui souligne encore davantage l'importance de l'éducation et de la formation. C'est à cette époque que les concepts de « *société de la connaissance* » et d'« *éducation et de formation tout au long de la vie* », qui seront développés plus avant compte tenu de leur importance stratégique, sont apparus.

En 1995, une direction générale distincte de la Commission européenne, consacrée à l'éducation et à la culture, est créée. Les différentes actions sont réorganisées en deux étapes. Entre 1995 et 1999, les six programmes sont fusionnés pour ne plus en former

³⁹ Traité de Maastricht établissant la Communauté européenne en 1992, titre XII, articles 165 et 166

que deux : *Socrates* pour l'éducation et *Leonardo da Vinci* pour la formation professionnelle. De nouveaux dispositifs voient le jour, comme *Comenius* qui s'adresse aux écoles. Celles-ci font leur entrée dans le champ des politiques communautaires. Puis entre 2000 et 2006, on assiste à la généralisation de ces interventions. Afin de gérer les premières retombées positives et un niveau d'activité croissant, la quatrième et actuelle génération de programmes (2007-2013) a instauré une rationalisation des programmes et des procédures afin de canaliser les demandes de la communauté éducative et d'optimiser les retombées des budgets investis.

Comme on l'a vu, le lancement en 2000 de la stratégie de Lisbonne et son ambition de parvenir à une Europe de la connaissance a amené encore davantage l'éducation et la formation sur le devant de la scène. Elle s'est accompagnée d'importants changements au niveau de la coopération entre Etats et a fait de l'éducation et de la formation une priorité pour l'UE.

Après bien des hésitations et des étapes dans le processus politique d'intégration, des résultats forts ont été obtenus. Le Conseil européen a adopté un cadre intégré commun qui consacre un programme unique dédié à l'éducation et la formation tout au long de la vie. Les fonds alloués ont considérablement augmenté et sont à la hauteur des nouvelles ambitions. Cet investissement financier se répartit désormais sur une offre large et cohérente de programmes qui regroupe des actions entre Etats membres et d'autres destinées aux pays extérieurs.

L'expansion de la place de l'éducation dans la politique européenne est à relier avec la stratégie de Lisbonne. Conscients des évolutions de l'environnement international, les Européens se sont fixé un programme ambitieux qui accorde une place centrale à la connaissance. Pour atteindre leurs objectifs, ils ont su instaurer des actions de coopération. Nous allons voir maintenant comment ils ont d'abord implanté ces programmes d'échange à l'intérieur de la Communauté.

2. Les premiers pas de la diplomatie éducative ont été effectués avec l'instauration des programmes intérieurs communautaires

Dans leur majorité, les Européens passent au minimum neuf ou dix ans à l'école primaire. C'est l'endroit où ils acquièrent les connaissances, aptitudes et compétences de base dont ils auront besoin tout au long de leur vie. C'est aussi à l'intérieur du système qu'ils reçoivent et développent bon nombre de leurs attitudes et valeurs fondamentales.

Il s'agit là d'une étape primordiale dans la vie sociale et individuelle. Les écoles doivent de plus en plus mettre les individus sur la voie d'un processus continu d'apprentissage afin de les préparer de façon adéquate au monde moderne. Un système d'enseignement scolaire sain contribue également à garantir des sociétés ouvertes et démocratiques en formant les personnes à la citoyenneté, à la solidarité et à la démocratie participative.

Les États membres sont responsables de l'organisation et du contenu des systèmes d'éducation et de formation. Les défis auxquels sont confrontés les systèmes scolaires sont néanmoins similaires dans toute l'Union et il y a donc une nécessité et des avantages à coopérer pour apporter une réponse cohérente et intégrée.

Le rôle de la Commission européenne est de soutenir les efforts nationaux. Elle a regroupé ses diverses initiatives en matière d'enseignement et de formation dans le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Doté d'un important budget qui avoisine les sept milliards d'euros pour la période 2007-2013, ce nouveau programme prend la relève des précédentes versions. Il couvre les champs de l'éducation, de la formation technique et professionnelle et de l'apprentissage en ligne.

Il offre aux individus la possibilité de bénéficier dans toute l'Europe d'un processus d'apprentissage dynamique accessible à toutes les étapes de leur vie. Il se décline en quatre sous-programmes : *Comenius*, *Erasmus*, *Leonardo da Vinci*, *Grundtvig* et il est complété par une action d'intérêt commun, le *programme transversal* dont les spécificités vont être détaillées successivement.

2.1. Comenius, développer la fibre européenne dès l'enseignement primaire et secondaire

Présentation

Le programme *Comenius*⁴⁰ met l'accent sur la première phase de l'éducation. Il couvre l'école maternelle et primaire et s'étend jusqu'à l'enseignement secondaire. Il s'adresse à tous les membres de la communauté éducative. Apprenants, enseignants, personnels administratifs mais aussi représentants du secteur associatif, public ou privé peuvent participer à ce type de projet. Relevant du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, *Comenius* cherche à diffuser et à améliorer la connaissance et la compréhension de la diversité des cultures, des langues et des valeurs européennes. Il permet de financer des actions réalisées par des établissements appartenant à plusieurs pays, afin de donner l'occasion aux participants de vivre une expérience réelle de collaboration et d'apprentissage partagé. Il aide les jeunes à acquérir les qualifications et les compétences de base qui sont nécessaires à leur développement personnel, à leur activité professionnelle future et à l'exercice prochain d'une citoyenneté active.

Objectifs

Comenius poursuit de façon officielle les objectifs suivants :

- « améliorer et accroître la mobilité des élèves et du personnel éducatif entre les différents États membres ;

⁴⁰ Présentation disponible sur le site de l'agence française :

<http://www.europe-education-formation.fr/comenius.php> (lien actif en juin 2012)

et sur le site de l'agence exécutive européenne : http://eacea.ec.europa.eu/llp/index_en.php (lien actif en juin 2012)

- optimiser et développer les partenariats entre les établissements scolaires, avec la participation d'au moins trois millions d'élèves à des activités éducatives conjointes d'ici 2010 ;
- encourager l'apprentissage des langues, l'utilisation de contenu et de services novateurs axés sur les TIC et faire émerger de meilleures techniques et pratiques d'enseignement ;
- augmenter la dimension européenne de la formation des enseignants. »

Contenus

Il se décline en plusieurs activités complémentaires propres à satisfaire les besoins des acteurs présents aux différents niveaux éducatifs.

Les partenariats scolaires multilatéraux ou bilatéraux entre établissements européens visent à développer des activités éducatives conjointes. Ils favorisent la mobilité des élèves et des équipes éducatives au sein de ces partenariats. Selon les situations, ces activités peuvent englober :

- La formation continue du personnel éducatif dont l'objectif est d'offrir une expérience in situ dans un autre Etat membre.
- Une expérience d'un an dans un établissement scolaire dans lequel les assistants *Comenius* (des étudiants européens se destinant à l'enseignement) vont promouvoir l'apprentissage des langues vivantes.
- *Regio* est une action qui a débuté à l'occasion de la rentrée scolaire 2008. Elle entend soutenir le développement de projets relatifs à l'enseignement scolaire qui sont portés par des collectivités locales et territoriales.
- La mobilité individuelle des élèves est une action récente qui s'inspire du programme *Erasmus*. Elle permet à des élèves de l'enseignement secondaire d'accomplir une partie de leur scolarité en Europe.
- Les projets multilatéraux qui sont gérés par l'agence exécutive de Bruxelles et non par les agences nationales concernent l'élaboration d'offres de formation pour les enseignants et formateurs.
- Les réseaux multilatéraux correspondent à un réseau de projets multilatéraux qui sont fédérés par un même thème. Cette action est également gérée par l'agence exécutive de Bruxelles.

Au final, *Comenius* se décline en plusieurs actions propres à s'adapter à l'ensemble des problématiques spécifiques de l'enseignement scolaire. Ce programme introduit très tôt dans l'esprit des élèves une conscience européenne, une initiation aux échanges et à la coopération au sein de l'UE.

2.2. Erasmus, le programme phare destiné à l'enseignement supérieur devenu le symbole de la réussite citoyenne du projet européen

Présentation

*Erasmus*⁴¹ est le programme emblématique d'éducation et de formation de l'Union européenne. Il est destiné à l'enseignement supérieur et permet chaque année à 200 000 étudiants d'étudier et de travailler à l'étranger. Il soutient également des actions de coopération entre établissements d'enseignement supérieur. Grâce à la réforme couvrant la période 2007 – 2013, il s'adresse non seulement aux étudiants mais aussi aux professeurs et à des employés d'entreprise qui souhaitent enseigner à l'étranger. Le personnel universitaire qui veut bénéficier d'une formation à l'étranger peut aussi candidater.

Le programme a reçu le nom de l'humaniste et théologien Desiderius *Erasmus* de Rotterdam (1465-1536) que ses voyages d'affaires et d'étude avaient conduit dans les grands centres d'apprentissage de son époque, dont Paris, Louvain et Cambridge. En léguant sa fortune à l'université de Bâle, il est devenu un pionnier des bourses de mobilité qui portent désormais son nom. À l'instar de cet esprit novateur, le programme *Erasmus* accorde une grande importance à la mobilité et au développement des perspectives de carrière par l'apprentissage.

Environ 90 % des universités européennes y prennent part et 1,9 million d'étudiants y ont participé depuis son lancement en 1987.

Les établissements d'enseignement supérieur qui veulent participer aux actions *Erasmus* doivent être titulaires d'une « Charte universitaire *Erasmus* » (CUE). Cette charte est destinée à garantir un niveau élevé de qualité en termes de mobilité et de coopération, en définissant des principes fondamentaux que les établissements participants doivent respecter pour toutes les actions *Erasmus*.

En 2007, lors du renouvellement de la procédure d'accréditation pour la deuxième période du programme couvrant la période 2007-2013, 3 162 établissements d'enseignement supérieur issus des 31 pays participants⁴² ont reçu la CUE⁴³. Cette charte est un label de reconnaissance qui leur permet de se porter candidat aux actions *Erasmus* et ainsi d'obtenir un financement de leur projet grâce aux 400 millions d'euros de budget annuel. Elle est donc un sésame incontournable donc le succès s'est maintenu. En 2008, 976 établissements ont obtenu la CUE et en 2009 à nouveau 733 institutions. Les établissements retardataires ou nouvellement créés ont maintenu le flux au-dessus des 400 chartes délivrées annuellement en 2010 et 2011, et encore 342 en 2012.

⁴¹ Présentation de l'agence française : <http://www.europe-education-formation.fr/erasmus.php> (lien actif en juin 2012)

⁴² Les 31 pays sont composés des 27 Etats membres de l'Union européenne, de trois Etats de l'Espace économique européen (AELE), l'Islande, le Liechtenstein et la Norvège auxquels se rajoute la Turquie. Depuis 2011, la Suisse qui est membre de l'AELE ainsi que la Croatie se sont ajoutées à cette liste.

⁴³ Comptage effectué par l'agence exécutive européenne chargée de délivrer la CUE : http://ec.europa.eu/education/erasmus/euc_fr.htm (lien actif juin 2012)

Les apports

Les retombées positives d'*Erasmus* sont de deux ordres. Une période passée à l'étranger enrichit les connaissances académiques et permet d'obtenir des savoir-faire et des savoir être qui seront précieux pour une carrière professionnelle tant ils sont valorisés par les recruteurs. En outre, ce type d'expérience donne l'occasion d'acquérir des compétences interculturelles nécessaires pour évoluer dans un espace européen intégré et plus généralement une société mondialisée. En complément des mobilités d'étudiants, les échanges de personnel présentent des effets bénéfiques similaires, tant pour les participants que pour les établissements d'origine et d'accueil⁴⁴.

Outre les actions de mobilité, le programme incite les établissements d'enseignement supérieur à mettre en place des collaborations lorsqu'il s'agit de concevoir des programmes intensifs ou des projets multilatéraux.

Erasmus est devenu un moteur de la modernisation de l'enseignement supérieure en Europe. Avec le recul, on peut dire qu'il a inspiré le processus de Bologne et accompagné l'instauration de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Le programme poursuit le développement de ses actions de mobilité. Il se fixe comme objectif le seuil des 3 millions d'étudiants *Erasmus* d'ici 2013.

Pour cela, *Erasmus* offre un soutien financier mais aussi un cadre juridique pour organiser les activités académiques entre pays et ainsi permettre aux bénéficiaires : étudiants, personnels des établissements d'enseignement supérieur ou personnel des entreprises impliquées de valoriser les acquis de leur expérience européenne dans leur parcours de formation ou leur carrière professionnelle.

Les actions destinées aux étudiants et enseignants

Pour les étudiants, *Erasmus* est avant tout synonyme de période d'études à l'étranger mais il est aussi possible de réaliser un stage dans une organisation d'un pays participant. Si le stage respecte quelques conditions de base en termes de durée minimale, d'inscription dans les référentiels académiques et de conventions réglementaires entre étudiant, établissement d'enseignement, et entreprise afin de préciser les responsabilités et les engagements de chacun, il ouvre droit, au même titre que la mobilité académique, à une bourse et à une reconnaissance des compétences acquises en entreprise à cette occasion. Ce programme propose également une préparation linguistique adaptée à travers les cours intensifs *Erasmus* de Langue, aux

⁴⁴ Dans le cadre d'une étude menée sur l'évaluation de la mobilité Erasmus sur l'accès à l'emploi et le déroulement de la carrière des étudiants et des personnels enseignants, les auteurs concluent en soulignant « L'importance d'Erasmus est également fortement soulignée dans cette étude par le témoignage des personnels enseignants mobiles. Même s'ils passent seulement une courte période d'enseignement à l'étranger, ces personnes confèrent à cette période de mobilité une valeur professionnelle étonnamment importante. Une majorité d'entre elles observe le développement des coopérations internationales de recherche et de leurs compétences académiques générales, alors qu'une part légèrement moins importante mentionne une valeur importante pour les activités d'enseignement. Pour leur part, les responsables d'institutions d'enseignement supérieur sont d'avis que cela contribue de façon significative à la fois à l'internationalisation et à la réputation de leurs institutions. »

Oliver BRACHT, et alii, "The Professional Value of ERASMUS Mobility", International Centre for Higher Education Research, University of Kassel, Kassel, November 2006, p 15
http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/evalcareersum_fr.pdf (lien actif en novembre 2012)

candidats à une mobilité dans un pays dont la langue n'est pas des plus répandues. Le caractère intensif signifie qu'en quelques semaines précédant la formation ou le stage, les participants vont bénéficier d'une formation linguistique leur permettant d'acquérir les bases de la langue et de la culture du pays d'accueil afin de pouvoir être autonome pour la suite de leur expérience à l'étranger.

Pour le personnel d'établissement universitaire ou d'enseignement supérieur, *Erasmus* offre la possibilité de réaliser une séquence d'enseignement ou de formation à l'étranger chez un partenaire institutionnel.

Les actions destinées aux établissements

Les établissements de l'enseignement supérieur peuvent désormais aller plus loin dans leurs coopérations institutionnelles. En bénéficiant du concours financier d'*Erasmus* il leur est possible de s'engager dans la réalisation de programmes intensifs, de projets ou de réseaux multilatéraux. Ces trois formes seront présentées successivement.

Un programme intensif est un programme d'études court réunissant des enseignants et des étudiants de plusieurs établissements. Il se déroule sur une période de 10 jours à 6 semaines. Un programme intensif peut correspondre à une activité ponctuelle dans le cadre par exemple d'une université d'été ou être organisé pendant plusieurs années. Il vise essentiellement trois objectifs :

- favoriser avec une approche résolument européenne, un enseignement très spécialisé qui, sans ce programme, ne serait enseigné que dans un nombre très restreint d'universités ;
- offrir des conditions d'apprentissage et d'enseignement particulières auxquelles les étudiants n'auraient pas accès dans leur établissement ;
- permettre au personnel enseignant de procéder à des échanges de vues concernant leurs cours et de tester leurs méthodes pédagogiques dans un environnement international.

Les subventions accordées sont annuelles et les candidatures doivent donc être déposées chaque année. Un financement ne peut être obtenu que pour trois ans au maximum.

Les projets multilatéraux prennent deux formes possibles :

- le développement de cours communs qui sont des programmes d'études ou des modules de cours conçus conjointement par les établissements partenaires et qui devront être intégrés dans leurs offres de formation après une phase de développement possible d'un ou deux ans ;
- les campus virtuels, c'est-à-dire une coopération entre les établissements dans le domaine du e-learning.

Les réseaux multilatéraux sont destinés à promouvoir la coopération européenne et l'innovation dans des domaines spécifiques. Les réseaux sont centrés sur des champs disciplinaires qui sont insuffisamment couverts. Ils peuvent néanmoins porter sur un aspect spécifique de l'organisation, de la gestion, de la gouvernance ou du financement de l'enseignement supérieur comme par exemple : l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, la promotion du « triangle de la connaissance » (éducation,

recherche, innovation), la gouvernance, le lien entre enseignement supérieur, formation professionnelle et monde du travail, le financement de l'enseignement supérieur et les normes d'assurance qualité.

L'objectif de l'UE est clairement de consacrer des ressources pour financer une collaboration multilatérale entre établissements d'enseignement supérieur. Ces réalisations communes doivent servir à stimuler les progrès et diffuser les bonnes pratiques à l'ensemble de la communauté et ainsi avancer dans la réalisation des finalités européennes.

Les actions destinées aux entreprises

La dernière version du programme *Erasmus* inclut des dispositions qui offrent aux entreprises un rôle accru dans le processus de valorisation et d'amélioration des compétences. La coopération université-entreprise est une nouveauté importante qui concerne des projets développés entre des établissements d'enseignement supérieur et des entreprises, notamment des PME. En renforçant les liens entre la sphère académique et le monde économique, l'objectif est d'accroître la pertinence et les retombées des programmes d'éducation et de formation. L'objectif de cette circulation organisée d'étudiants et de salariés est de créer des échanges assurant une meilleure acquisition de compétences et une diffusion plus large et plus rapide vers l'ensemble des acteurs concernés. De plus, ces échanges améliorent les perspectives de carrière des bénéficiaires, en enrichissant leur expertise scientifique et en y ajoutant des compétences entrepreneuriales.

Pour cela, *Erasmus* prévoit des dispositions nouvelles pour faciliter les stages des étudiants en entreprises, mais innove aussi en permettant de façon symétrique à un salarié d'effectuer une période d'enseignement ou de bénéficier d'un enseignement dans un établissement d'enseignement supérieur étranger.

D'une durée de 6 mois à 2 ans, ces projets sont également ouverts aux organisations professionnelles, aux chambres de commerce, aux partenaires sociaux et aux collectivités territoriales.

Erasmus est l'action intérieure qui bénéficie de la plus forte notoriété auprès des citoyens européens à tel point que sa dénomination est amenée à devenir une appellation générique pour l'ensemble des actions européennes d'éducation et de formation tout au long de la vie pour les prochains programmes que l'UE entend mettre en place de 2014 à 2020.

La Commission européenne est responsable de la mise en œuvre globale du programme *Erasmus* et sa direction générale de l'éducation et de la culture coordonne ses différentes actions. Les "actions décentralisées" liées à la mobilité individuelle sont gérées par les agences nationales dans les 31 pays participants. Les actions centralisées telles que les réseaux, les projets multilatéraux et l'octroi de la Charte universitaire *Erasmus* sont gérées par l'Agence exécutive "Éducation, audiovisuel et culture", établie à Bruxelles. Ce mode de fonctionnement s'explique par l'importance prise par *Erasmus* au sein des programmes d'éducation et de formation de l'UE. Néanmoins, il n'est pas le seul et son action est complétée par d'autres, notamment *Leonardo da Vinci*.

2.3. Leonardo da Vinci, l'extension des programmes d'échange aux publics concernés par la formation professionnelle

Présentation

Le programme *Leonardo da Vinci*⁴⁵ est consacré à l'enseignement et à la formation professionnelle. Il offre une palette d'actions variées mais centrées sur l'amélioration des connaissances et des aptitudes. Il instaure une coopération à l'échelle européenne entre des organismes de formation et aboutit généralement à un séjour à l'étranger permettant d'acquérir de cette façon des compétences professionnelles et culturelles.

Relevant du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, *Leonardo da Vinci* finance plusieurs actions, notamment des initiatives de mobilité transfrontalière ; des projets de coopération destinés à développer et à diffuser l'innovation ; et aussi des réseaux axés sur une thématique. Les bénéficiaires potentiels sont tout aussi variés. Peuvent en bénéficier des stagiaires en formation professionnelle initiale, des individus déjà présents sur le marché du travail, des professionnels de l'éducation et de la formation professionnelle mais également des organisations privées ou publiques actives dans ce domaine.

Contenus

Leonardo da Vinci permet au secteur de la formation professionnelle de bénéficier des actions européennes. Les établissements sont encouragés à travailler avec des partenaires européens, à échanger des bonnes pratiques et à accroître l'expertise de leur personnel. Le programme est conçu pour rendre l'enseignement professionnel plus attractif pour les jeunes. Il s'adresse aussi aux actifs en les aidant à acquérir de nouvelles compétences et qualifications.

La qualité et l'innovation des systèmes de formation par le développement de procédures et de contenus novateurs au niveau de l'enseignement et la formation professionnels sont parmi les objectifs de *Leonardo da Vinci*. De cette façon il contribue à la compétitivité du marché du travail européen.

2.4. Grundtvig, un programme d'échange concrétisant la promesse d'une formation tout au long de la vie

Présentation

Le programme *Grundtvig*⁴⁶ s'adresse au public des adultes et se concentre sur leurs besoins spécifiques en matière d'enseignement. A travers le terme d'adulte, son action englobe les personnes se trouvant dans les filières d'éducation et de formation ainsi que

⁴⁵ Informations issues du site de l'agence exécutive européenne :

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/ldv_fr.htm (lien actif en juin 2012)

⁴⁶ Présentation de *Grundtvig* par l'agence 2e2f : <http://www.europe-education-formation.fr/Grundtvig.php> (Lien actif en juin 2012)

les établissements et organisations proposant ces services. Soutenir l'éducation et la formation tout au long de la vie et promouvoir dans cet esprit la mobilité européenne est un moyen concret de faire face au problème démographique croissant du vieillissement de la population dans nos pays.

Lancé en 2000, *Grundtvig* offre aux adultes une série de solutions pour améliorer leurs connaissances et compétences et ainsi se maintenir mentalement en forme et potentiellement plus employables. Les actions proposées visent les apprenants de l'éducation et de la formation des adultes, mais aussi les enseignants, les formateurs, le personnel éducatif et les établissements proposant ces services. Parmi ceux-ci sont englobés dans la liste des bénéficiaires : les associations, les services d'orientation et d'information, les organes d'élaboration des politiques ainsi que d'autres organismes impliqués dans l'apprentissage des adultes au niveau local, régional et national, tels que les ONG, les entreprises, les groupes de bénévoles et les centres de recherche.

Il existe également des actions destinées à soutenir la mobilité des apprenants adultes à travers des échanges et la création du statut des "assistanats européens". Il s'agit d'un stage de trois à dix mois réalisé dans un établissement partenaire afin de jouer un rôle d'auxiliaire sur des activités d'enseignement ou de gestion.

Objectifs

A travers ces actions, *Grundtvig* se fixe officiellement⁴⁷ les objectifs suivants :

- « accroître le nombre d'apprenants adultes à 25 000 d'ici 2013, et améliorer la qualité de leur expérience, qu'elle se déroule dans leur pays d'origine ou à l'étranger ;
- améliorer les conditions de mobilité pour permettre à au moins 7 000 personnes par an de bénéficier de l'apprentissage pour adultes à l'étranger d'ici 2013 ;
- améliorer la qualité et l'importance de la coopération entre les établissements d'éducation et de formation des adultes ;
- mettre au point des pratiques novatrices de gestion et d'éducation des adultes et populariser leur application ;
- veiller à ce que les personnes en marge de la société aient accès à l'éducation et la formation des adultes, particulièrement les personnes plus âgées et celles qui ont quitté l'enseignement sans les qualifications de base ;
- soutenir le contenu, les pratiques et les services novateurs reposant sur les TIC. »

Contenus

Pour atteindre ces finalités, le programme *Grundtvig* se décline en trois actions. Le premier volet est axé sur le soutien à la mobilité. Il prend en charge une partie du coût financier des stages, de l'envoi des assistants et plus généralement des échanges liés à l'éducation des adultes et des préparatifs nécessaires à la planification des échanges. Le second volet correspond aux projets multilatéraux qui sont destinés à optimiser les systèmes éducatifs pour adultes par la mise au point et le transfert d'innovations et de bonnes pratiques. Afin d'approfondir les résultats acquis par ces projets multilatéraux, *Grundtvig* comprend un troisième volet qui permet de créer des réseaux d'experts. Cette

⁴⁷ Site de la Direction générale Education et Culture : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/grundtvig_fr.htm (lien actif en juin 2012)

solution s'adresse aux spécialistes individuels et aux organisations qui travaillent sur le développement de l'éducation et de la formation des adultes.

Au final, l'UE a institué un programme dédié à l'éducation et à la formation des adultes qui propose des réponses adaptées aux spécificités de ce public. Il englobe plusieurs actions complémentaires et s'adresse aux différents intervenants de ce secteur. Néanmoins il met l'accent sur la mobilité et les partenariats en consacrant au minimum 55 % du financement total de *Grundtvig* à ces activités.

Comenius, *Erasmus*, *Leonardo da Vinci* et *Grundtvig* sont la réponse de l'Europe afin d'unifier les espaces nationaux d'éducation et de formation, de développer les synergies entre les pays et les acteurs et ainsi diffuser la capacité de coopérer et les valeurs d'une citoyenneté européenne. En complément de ces quatre programmes, il existe deux dispositifs d'enrichissement et de valorisations constitués par le *programme transversal* et les visites d'études.

2.5. Le programme transversal, une boîte à outils pour renforcer l'efficacité des actions existantes

Le *programme transversal*⁴⁸ a été conçu afin d'optimiser les efforts consentis par l'UE et obtenir de meilleures retombées. Il se subdivise en cinq activités clés qui mettent l'accent sur la coopération politique, les langues, les technologies de l'information et de la communication, la diffusion et l'exploitation des résultats des projets et enfin l'organisation de visites d'étude.

2.5.1. La production de ressources pour faciliter et développer la coopération politique entre Etats membres

La coopération politique s'inscrit dans le contexte du processus de Lisbonne qui va être introduit dans la partie suivante. L'ambition est ici de soutenir le développement de relations entre les politiques d'éducation nationale. Cette finalité générale est aussi complétée par un objectif opérationnel. La coopération doit aussi assurer la production de données, de statistiques et d'analyses permettant le suivi des réalisations européennes.

⁴⁸ Informations sur le Programme Transversal disponible sur le site de l'agence exécutive européenne : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/transversal_fr.htm (lien actif en juin 2012)

2.5.2. Une contribution au chantier permanent de la diversité linguistique dans l'intégration européenne

L'enseignement et l'apprentissage des langues est un défi majeur pour l'intégration des citoyens et des pays de l'UE. Pour y faire face, le *programme transversal* met en place des projets multilatéraux qui réunissent au moins trois partenaires pour une durée maximale de 3 ans. Ils visent le développement et la diffusion de matériels pédagogiques tels que des cours en ligne et les outils de tests linguistiques. Les groupes cibles sont les personnes disposant d'une expérience d'apprentissage linguistique limitée, ou même rétives à ce type de formation. La spécificité de ces projets est qu'ils sont ouverts à un très large public. En effet, peuvent candidater les acteurs réguliers de l'éducation et de la formation mais également les réseaux de jumelage des villes, les organisations sportives, les associations, les musées, les compagnies de transports publics et les offices de tourisme. Afin de valoriser spécifiquement les initiatives d'apprentissage linguistique, il existe des réseaux linguistiques. D'une durée maximale de trois ans, ces réseaux contribuent au développement des politiques d'enseignement et d'apprentissage des langues et encouragent la diversité linguistique. Leur rôle est aussi de soutenir l'échange d'information sur les techniques innovantes et les bonnes pratiques et de diffuser les produits développés dans des projets antérieurs. Afin d'atteindre leurs objectifs et respecter les contraintes qui leur sont imposées dans l'usage des ressources financières, ces projets doivent présenter un réseau largement diversifié d'au moins dix partenaires, couvrant des champs de compétences multiples et complémentaires.

2.5.3. Le partage des efforts de valorisation des technologies de l'information et de la communication

Les projets développés dans le cadre de cette partie du *programme transversal* sont ouverts aux centres possédant une expertise dans l'application des T.I.C. dans le domaine pédagogique. Ils s'adressent donc aux établissements d'éducation, aux centres d'enseignement à distance, aux associations d'enseignants et d'apprenants et aussi aux éditeurs. Leur finalité est de soutenir le développement de contenus pédagogiques et de pratiques innovantes, disponibles sur support numérique dans la perspective de leur reproduction et diffusion. Ces expériences doivent aboutir à l'élargissement des connaissances par l'intermédiaire d'un apprentissage novateur faisant appel aux solutions informatiques et numériques. Il est également prévu une action destinée spécifiquement à la construction de réseaux de partenaires ayant des compétences avancées dans ce domaine. Une fois ces réseaux mis en place, ils amplifieront et approfondiront les échanges d'expériences et de pratiques innovantes dans leurs domaines d'apprentissage. Ils doivent accroître la visibilité de ce type d'enseignement et faire prendre conscience des bénéfices et de l'efficacité de ces outils numériques placés

au service de la pédagogie. D'une durée de trois ans, ces réseaux regroupent au minimum trois partenaires.

2.5.4. Faire et faire-connaître, le soutien à la diffusion et à l'exploitation des résultats des programmes

Ce soutien passe par des projets multilatéraux qui organisent l'exploitation des résultats accumulés en termes d'analyse, de mécanismes, de méthodologies et d'outils pratiques. Le travail est complété par une action de promotion menée à la fois au niveau européen mais aussi régional et sectoriel, de façon à mettre en relation les politiques de développement et les expériences pratiques.

Ces projets ont une durée de deux ans. Ils sont ouverts à des organismes prestataires dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

L'exploitation de leurs retombées peut aussi prendre la forme d'une étude sur la meilleure manière d'intégrer durablement les acquis des projets dans les politiques et sur les liens envisageables avec les politiques éducatives.

2.5.5. L'extension des contacts et des synergies entre les acteurs de programmes grâce à l'organisation de visites d'étude

Le but de ce programme de visites d'études est de permettre aux participants d'améliorer leurs connaissances des systèmes d'éducation et de formation professionnelle des Etats membres. Les visites s'organisent autour de thèmes d'intérêt commun : les systèmes éducatifs et leurs valeurs, les acteurs de l'éducation, les outils et les bonnes pratiques en matière d'enseignement, l'école et son environnement, les pratiques disciplinaires et linguistiques. L'intérêt de ces visites d'étude réside dans les prolongements qu'elles doivent susciter. A l'issue de la semaine d'étude, les participants restent dans la dynamique de leur séminaire. Dans leur environnement national, ils œuvrent à la mise en place de partenariats pour développer des projets européens. Ils peuvent aussi contribuer à la diffusion des innovations et des modes de fonctionnement performants. La participation à une visite d'étude nécessite premièrement d'observer et d'échanger avec les homologues européens, deuxièmement d'expérimenter et de diffuser les méthodes observées et troisièmement de renforcer la coopération éducative ou de formation professionnelle entre pays européens.

A la différence des autres composantes du *programme transversal*, les visites d'études s'inscrivent davantage dans une logique individuelle. Elles offrent la possibilité à un public averti, décideur ou expert dans le système national d'éducation ou de formation, de découvrir une réussite remarquable à l'étranger et de bénéficier d'échanges avec un groupe d'homologues européens impliqués dans la même problématique. Cette découverte et ces discussions sont organisées pour initier ou orienter des développements nationaux dans le domaine étudié. A la clé, de nouveaux projets

pédagogiques, de nouvelles orientations des politiques viendront rentabiliser l'investissement dans une visite d'études.

D'un abord assez technique, le *programme transversal* propose ses cinq composantes aux institutions et aux responsables impliqués dans des actions de coopération afin d'améliorer l'efficacité de leur projet que celui-ci soit en phase de préparation, de réalisation ou de valorisation. En contrepartie d'un investissement financier supplémentaire relativement modeste au sein des programmes d'éducation et de formation tout au long de la vie, il accroît les synergies, diffuse les bonnes pratiques et met à la disposition des décideurs des études sur les besoins des acteurs et des bénéficiaires des systèmes éducatifs.

La génération des programmes d'Education et de formation tout au long de la vie, propose une offre adaptée aux situations des apprenants, quel que soit leur âge ou leur parcours préalable. Ces actions sont à la fois une aubaine et une nécessité pour les citoyens et l'UE. En plus de dispenser les formations indispensables, elles contribuent à l'intégration des Etats membres dans le projet politique de l'UE. Elles constituent aussi une étape préalable avant de mettre en place des coopérations académiques avec les pays extérieurs.

3. Les programmes d'échanges proposés par l'Union européenne aux pays tiers, de grandes ambitions concentrées sur un petit nombre d'actions

La Commission européenne propose un véritable portefeuille d'activités extérieures d'éducation et de formation. Historiquement, ces programmes d'échange sont venus compléter les mesures internes ayant pour objectif de faire converger les systèmes éducatifs nationaux. Cette convergence est porteuse de synergies et atténue les disparités culturelles qui freinent l'intégration communautaire. Néanmoins, les actions extérieures qui portent les ambitions de l'UE en matière de coopération avec le reste du monde s'appuient naturellement sur les acquis des programmes internes.

Officiellement, les actions extérieures d'éducation et de formation poursuivent quatre objectifs⁴⁹:

- « Soutenir les efforts de modernisation des pays partenaires situés en dehors de l'UE ;

⁴⁹ Les objectifs fixés à la Coopération internationale en matière d'éducation et de formation tels qu'ils sont présentés sur le site de l'agence exécutive éducation audiovisuel et culture : http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/overview_fr.htm (lien actif en juin 2012)

- Promouvoir des valeurs communes et une compréhension rapprochée entre les peuples et les cultures ;
- Faire progresser l'UE comme centre mondial d'excellence de l'éducation et de la formation, ce qui contribue aussi à la prospérité et à la croissance économique de l'Europe ;
- Améliorer la qualité des services et des ressources humaines au sein de l'UE grâce à l'apprentissage mutuel ainsi qu'à la comparaison et à l'échange de bonnes pratiques. »

Les deux premières finalités s'inscrivent dans la lignée humaniste en affichant les valeurs universelles de progrès et de respect des différences culturelles. Quant aux deux suivantes, elles sont nettement plus réalistes, recherchant par l'ouverture de l'UE sur ses partenaires l'accroissement de son capital humain et donc de sa capacité à créer des richesses.

Les actions extérieures accordent une place centrale à l'enseignement supérieur. Elles font appel à son rôle moteur dans la croissance et surtout le développement des sociétés. Sa capacité à augmenter les connaissances et diffuser des valeurs positives est particulièrement recherchée. Ces programmes constituent le cœur de ce travail de recherche. Ils sont associés à des enjeux déterminants pour la position future de l'UE. Dans cette optique, ils sont conçus comme un élément à part entière de la politique extérieure chargés d'accroître le *soft power* européen.

Conformément à la stratégie de Lisbonne, l'UE s'engage résolument afin de mettre en œuvre la société de la connaissance. Cet effort en matière d'éducation et de formation s'organise en trois niveaux.

A un premier stade, chaque pays membre s'efforce de faire évoluer son système national selon cet impératif de qualité et de compétitivité internationale. Ces politiques confinées au niveau national ne seront pas abordées ici.

Au stade communautaire, l'UE déploie une véritable politique d'intégration visant à faire collaborer et converger les systèmes d'éducation et de formation de ses Etats membres. Ces actions de grandes ampleurs s'inscrivent dans la politique d'éducation et de formation tout au long de la vie (EFTLV). Elles constituent un ensemble complexe mais structuré apportant des réponses adaptées à la diversité des besoins des publics. Bien qu'étant internes à l'UE ou n'impliquant que des pays extrêmement proches tels que le Luxembourg, la Norvège, l'Islande et la Turquie, ces actions feront l'objet d'une présentation dans la deuxième partie de cette section. En effet, il est pertinent de les inclure dans la mesure où elles préparent activement le développement d'actions de plus grande envergure, destinées notamment aux pays extra communautaire. Ces ambitions d'expérimentation et d'expansion sont rappelées par les objectifs qui leur ont été associés⁵⁰ :

- « un premier apprentissage de l'ouverture et de la coopération avec des partenaires étrangers au sein de l'UE avant de se confronter à des systèmes culturellement plus éloignés ;

⁵⁰ Les objectifs du cadre stratégique pour l'éducation et la formation
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_fr.htm (lien actif en juin 2012)

- un tremplin afin de fédérer les établissements européens et ainsi rendre leurs offres de candidature plus attrayante au niveau international.
- une courroie de transmission entre les Etats et le reste du monde pour diffuser les bonnes pratiques et les innovations parmi les acteurs européens de l'éducation et de la formation et spécialement à destination de ceux qui ne sont pas en contact avec l'extérieur de l'Union. »

Le troisième stade qui constitue le cœur de notre sujet de recherche est constitué par les programmes d'échange que la Commission européenne met en œuvre. Nous débuterons par ce troisième niveau avec une description des quatre programmes qui permettent aux établissements européens et non européens de coopérer.

3.1. Les programmes de coopération communautaire existants dupliqués à l'intention des pays extérieurs à l'Union européenne

L'UE ne s'est lancée que récemment dans le bain des coopérations internationales en matière d'éducation. Ces programmes d'échange ont beaucoup moins d'ancienneté que leurs concurrents américains. Néanmoins, les Européens ne sont pas partis totalement de zéro et ils ont pu s'appuyer sur l'expérience acquise avec les programmes intra-communautaires. Cette démarche leur a permis de concevoir et de proposer en peu de temps deux actions majeures : *Tempus* et *Erasmus Mundus*.

3.1.1. *Tempus*, une première excursion en dehors des limites de l'Union européenne réservée aux partenaires géographiquement proches

Tempus est destiné à créer un espace de coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur entre les Etats membres et les pays limitrophes à l'UE. Établi en 1990 après la chute du mur de Berlin, il couvre désormais 27 pays qui se répartissent entre les Balkans occidentaux, l'Europe de l'Est, ainsi que l'Asie centrale, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient. Le programme soutient la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur étrangers et les actions de mobilité qui y sont associées.

Les objectifs de *Tempus* mentionnés dans la communication officielle⁵¹ de l'UE visent à :

- « favoriser la réforme et la modernisation de l'enseignement supérieur dans les pays partenaires ;
- améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur dans les pays partenaires ;

⁵¹ Page du programme *Tempus* sur le site de l'agence française : <http://www.europe-education-formation.fr/tempus.php> (lien actif en juin 2012)

- renforcer les capacités des établissements d'enseignement supérieur dans les pays partenaires et l'UE, sur le plan de la coopération internationale et du processus de modernisation permanente en particulier, et les aider à s'ouvrir à la société au sens large, au monde du travail et au monde en général pour :
- remédier à la fragmentation de l'enseignement supérieur entre pays et entre établissements d'un même pays,
- renforcer le caractère interdisciplinaire et transdisciplinaire de l'enseignement supérieur,
- améliorer l'employabilité des diplômés des universités,
- conférer à l'espace européen de l'enseignement supérieur davantage de visibilité et d'attrait dans le monde,
- favoriser le développement réciproque des ressources humaines,
- promouvoir une meilleure compréhension entre les peuples et les cultures de l'UE et des pays partenaires. »

Tempus se divise en deux actions : les projets communs et les mesures structurelles.

Les projets communs reposent sur des partenariats multilatéraux entre des établissements d'enseignement supérieur de l'UE et de pays partenaires. Ils permettent de développer, moderniser et diffuser de nouveaux programmes, de nouveaux matériels et de nouvelles méthodes pédagogiques. Ils encouragent la culture de l'assurance qualité, la modernisation de la gestion et de la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur.

Les mesures structurelles contribuent au développement et à la réforme des systèmes d'enseignement supérieur dans les pays partenaires. Ces mesures cherchent à améliorer la qualité et la pertinence des référentiels éducatifs. Cet effort de rationalisation se fait en recherchant une meilleure convergence avec les schémas de fonctionnement de l'UE.

Les partenariats sont structurés en consortiums. Différents types d'organisations comme des établissements d'enseignement supérieur, des entreprises, des ministères, des ONG et d'autres organismes actifs dans l'enseignement supérieur, peuvent bénéficier de ce programme.

Tempus est géré par les directions générales de l'éducation et de la culture, de l'élargissement et de l'aide de la Commission. Il est financé par l'intermédiaire de trois des instruments d'aide extérieure de la Commission européenne : l'instrument d'aide de préadhésion (Balkans occidentaux), l'instrument européen de voisinage et de partenariat (Europe de l'Est, Afrique du Nord et Moyen-Orient), et l'instrument de coopération au développement (Asie centrale).

En janvier 2008, ce programme est entré dans sa quatrième phase. *Tempus IV* a été initié avec un appel de propositions qui s'est déroulé de janvier à avril. Le budget total pour cet appel était d'environ cinquante et un millions d'euros. A l'issue des étapes classiques d'appel à proposition, de soumission des candidatures et de sélections des projets retenus, chaque action est en mesure d'obtenir un financement compris entre cinq cent mille et un million cinq cent mille euros.

3.1.2. *Erasmus Mundus*, un programme d'excellence pour associer l'élite de l'enseignement supérieur et de la recherche européenne avec les meilleurs établissements ou candidats étrangers

Erasmus Mundus est un programme de coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur. Il encourage la formation de partenariats entre des universités de l'UE et de pays tiers pour développer la mobilité des étudiants et des universitaires autour de formations d'excellence associant des équipes d'enseignement et de recherche. Il correspond à une extension du programme *Erasmus* qui sera présenté dans la section sur les actions intérieures dans la mesure où il organise et finance les mobilités entrantes et sortantes, entre les meilleurs établissements européens et leurs homologues n'importe où dans le monde. *Erasmus Mundus* fournit également des bourses aux ressortissants de pays tiers inscrits dans ces masters, ainsi qu'aux citoyens de l'UE qui étudient dans des établissements partenaires à travers le monde.

Cette action phare de la politique d'ouverture européenne en matière d'enseignement et de recherche évolue régulièrement au fil des appels à candidature afin de rester en adéquation avec les besoins des acteurs universitaires. La dernière session de soumission de dossiers qui a eu lieu en avril 2012 comportait trois sous actions⁵² :

- L'action 1 concerne la mise en place de cursus intégrés de master et de doctorat. L'accent est mis sur la grande qualité et la valeur ajoutée proprement européenne de ces formations qui doivent dans l'esprit de cette action séduire et attirer les candidats au niveau mondial. L'objectif est de créer des pôles d'excellence dans leurs domaines en fédérant plusieurs établissements reconnus autour d'un noyau d'universités et de centres de recherche européens. Un système de bourses prenant en charge les frais de mobilités et d'inscription pour les étudiants, enseignants et chercheurs vient compléter ce dispositif.

Il s'agit de l'action phare du programme. Plus d'une centaine de cursus intégrés de très grande qualité académique, proposés par des consortia d'établissements d'enseignement supérieur issus d'au moins trois pays européens et possiblement de pays tiers ont été labellisés depuis le lancement du programme en 2004. A la rentrée de septembre 2012, 131 cursus de master et 34 cursus de doctorat seront ouverts aux étudiants du monde entier dans des disciplines très diverses⁵³. Près de 300 établissements d'enseignement supérieur européens et 70 établissements de pays tiers seront concernés. Ces cursus impliquent obligatoirement des mobilités entre les établissements du consortium. Ils

⁵² Diffusées par l'agence française pour la campagne 2012 <http://www.europe-education-formation.fr/erasmus-mundus.php> (lien actif en juin 2012)

⁵³ La plaquette de présentation publiée en septembre 2012 est consultable sur le site de l'agence Europe Education Formation France à l'adresse : http://www.2e2f.fr/docs/20120203_livret-mundus-2012.pdf (lien actif en novembre 2012) Parmi les formations offertes, on trouve un master Erasmus Mundus coordonnée par l'université de Bordeaux 1 et deux par Bordeaux 2. Au niveau des doctorats Erasmus Mundus, Bordeaux 1 en pilotent deux, alors que Bordeaux 2 est associé à une formation de ce type.

débouchent sur l'octroi d'un diplôme conjoint, ou au minimum double, reconnu par les autorités compétentes des pays concernés. Dans la terminologie officielle, un diplôme double signifie deux diplômes nationaux, délivrés dans le cadre d'un programme d'études intégré par deux établissements d'enseignement supérieur ou plus et reconnus officiellement par les pays où sont situés ces établissements. Un diplôme conjoint désigne un diplôme unique délivré par au moins deux établissements proposant un programme d'études intégré.

- L'action 2 vise au développement de partenariats de grande qualité entre des établissements européens et non européens. Ces partenariats réalisent des transferts de savoir-faire et soutiennent de manière structurée la mobilité individuelle des personnes grâce à un système de bourses. Ils peuvent également mettre en œuvre d'autres activités de coopération, telles que la délivrance de doubles diplômes, l'élaboration de cursus intégrés ou le transfert de bonnes pratiques. Ils contribuent au développement durable de l'enseignement supérieur dans les pays tiers en relation avec le système européen. A ce titre, les partenariats sélectionnés sont encouragés à utiliser les instruments développés dans le cadre du programme *Erasmus* (contrat d'études, relevé de notes, reconnaissance des périodes d'études antérieures) et à utiliser les mécanismes de reconnaissance mutuelle des périodes de mobilité (fondés sur le système ECTS ou compatible avec celui-ci).

Les mobilités financées par les partenariats permettent d'organiser sur des périodes de durée variable des échanges d'étudiants sélectionnés selon des critères d'excellence académique, d'universitaires ou de personnel administratif. De ce fait, on peut dire que ces partenariats s'inscrivent dans le cadre de la politique de relations extérieures de l'UE.

- L'action 3 est dédiée aux activités de promotion de l'enseignement supérieur européen qui œuvre pour accroître l'attrait de l'UE en tant que destination d'études et espace d'excellence académique à l'échelle mondiale. Le programme soutient en les finançant des initiatives destinées à améliorer l'attrait, l'image de marque, la visibilité et l'accessibilité de l'enseignement supérieur européen dans le monde. Pour être éligible un projet doit réunir des organismes d'au moins trois pays européens et d'au moins deux pays tiers. Les actions de promotion financées doivent revêtir une dimension européenne manifeste et avoir une portée géographique large. Elles peuvent prendre par exemple, la forme d'organisation d'événements, de réalisation d'études, de conception de matériel de préparation culturelle et/ou linguistique. Elles doivent chercher à établir des liens entre enseignement supérieur, recherche, secteurs privés, pays de l'UE et pays tiers.

Erasmus Mundus apporte une nouvelle dimension aux programmes d'échange européens. Il contribue à créer des masters européens de haute qualité, des partenariats avec des établissements étrangers qui s'interprètent comme une première phase avant une coopération plus étroite et finance la promotion de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ce faisant, il accroît la visibilité et améliore l'attrait de l'UE auprès des établissements, des étudiants et des chercheurs étrangers.

3.2. La conception de programmes d'échange adaptés à la nature des partenaires extérieurs

3.2.1. Une série de coopérations avec les pays industrialisés clonées sur l'exemple du programme *Atlantis* existant entre les Etats-Unis et l'Union Européenne

Dès 1995, l'UE a mis sur pied des programmes d'étude communs avec les Etats-Unis. A partir de cette première expérience concluante, le schéma de coopération a été étendu à d'autres pays industrialisés, particulièrement dans les régions d'Amérique du Nord et d'Asie-Pacifique.

Au final, l'UE est engagé dans un programme d'échange avec les principaux pays industrialisés non européens, à savoir : les Etats-Unis, le Canada, Le Japon, la Corée, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Ces pays forment un groupe relativement homogène qui permet donc de développer et mener une coopération spécifiquement adaptée.

Officiellement, la finalité assignée à ces programmes d'échange est contenue dans la déclaration suivante :

« La coopération avec les pays industrialisés améliore la qualité de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, tout en promouvant également la compréhension interculturelle. »⁵⁴

Ainsi, l'UE affiche à travers cette coopération avec les pays industrialisés, sa volonté d'accroître la qualité de son système d'enseignement supérieur et de formation professionnelle. La pression de la concurrence internationale impose cette évolution qualitative. Compte tenu de l'insertion dans la division internationale du travail, la main d'œuvre européenne va absolument avoir besoin de mettre à jour ses connaissances professionnelles, et pour cela va devoir bénéficier d'une offre de formation et d'éducation tout au long de la vie. Cette offre ne peut être assurée que par un système éducatif en adéquation avec les besoins de ses utilisateurs et compétitif vis-à-vis des solutions offertes par les zones régionales concurrentes.

Ainsi au niveau international, la concurrence, les rapprochements et les partenariats constituent d'importants facteurs pour améliorer la qualité des systèmes d'enseignement et de formation. La collaboration avec les pays les plus développés au monde et la comparaison des approches éducatives aident à atteindre cet objectif.

Parallèlement à ces ambitions utilitaristes, l'UE souligne aussi le dessein universaliste confié à ce programme d'échange à travers son rôle actif pour une meilleure compréhension des spécificités nationales et par là même un meilleur dialogue interculturel.

⁵⁴ Présentation des coopérations avec les pays industrialisés, http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/industrialised_fr.htm (lien actif en septembre 2012)

Les différents partenariats bilatéraux entre l'UE et un pays industrialisé seront présentés successivement en commençant par celui avec les Etats-Unis qui est le premier en ancienneté et en volume. Suivront les autres initiatives qui ont vu le jour avec les principaux pays industrialisés, que sont l'Australie, le Japon, la Nouvelle-Zélande et la Corée du Sud.

3.2.1.1. *Atlantis*, une coopération modèle initiée entre les Etats-Unis et l'Union européenne

Les accords

En 1995, la Commission européenne a conclu ses premiers accords officiels avec les États-Unis. Ils prévoyaient une coopération bilatérale au niveau de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle. Ces accords ont été renouvelés à Vienne le 21 juin 2006, à l'occasion du sommet Etats-Unis - Union Européenne. Ils fournissent un cadre juridique jusqu'en 2013. Les fonds octroyés par la Commission Européenne et le Département de l'Éducation américain ont été considérablement augmentés⁵⁵ par rapport aux accords précédents afin de renforcer et d'étendre les projets transatlantiques.

Le sommet de Vienne lance *Atlantis*, le nouveau programme cadre dédié aux « initiatives pour la création de liens transatlantiques et de réseaux universitaires dans le domaine de la formation et des études intégrées⁵⁶ ».

Atlantis reçoit solennellement le double objectif de :

- « Promouvoir de meilleures relations entre les citoyens européens et ceux des Etats-Unis, et améliorer la compréhension des cultures, langues et institutions.
- Faciliter l'acquisition des compétences nécessaires à une économie mondiale fondée sur la connaissance. »

Le contenu

Le programme se décompose en trois principales actions :

- Action 1 : Projets de consortiums pour la création de diplômes transatlantiques. Cette action soutient les consortiums d'établissements d'enseignement supérieur européens et américains visant à mettre en place de programmes universitaires intégrés communs. Dans le cadre de ces programmes, des étudiants passent une importante période d'étude dans le pays partenaire afin d'y obtenir un diplôme commun ou bien un double diplôme. L'aide offerte peut prendre la forme de bourses de mobilité pour les étudiants, les enseignants ou le personnel administratif.
- Action 2 : Projets de mobilité privilégiant l'excellence

⁵⁵ Le budget consacré par l'UE pour les deux premières périodes de coopération transatlantique (1995-2005) s'est élevé à 13 millions d'Euros. A l'occasion du renouvellement des accords de partenariat en 2006, l'UE prévoit un budget total sur la période de 45 millions d'Euros. Ces chiffres sont fournis par le représentant de l'agence exécutive Diego Sammaritano et disponible en ligne :

http://www.jfki.fu-berlin.de/v/tdp/media/tampa2007/papers/Sammaritano-The_EU-US_Atlantis_programme.pdf

Les appels à candidature témoignent de cet effort financier croissant. En millions d'Euros, les montants alloués sont de 4,2 en 2007 ; 4,5 en 2008 ; 5 en 2009 ; 5,5 en 2010. Le programme est interrompu en 2011 à cause des restrictions budgétaires provoquées par la crise financière. Les données sont disponibles sur le site de l'agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture : http://eacea.ec.europa.eu/bilateral_cooperation/eu_us/index_en.php

⁵⁶ La publication de l'appel à propositions au Journal officiel de l'Union Européenne désigne en ces termes la coopération Atlantis : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:013:0049:0050:FR:PDF>

Ils sont initiés et gérés par un groupe d'établissements d'enseignement supérieur ou de formation professionnelle. Cette action fournit un financement aux projets de développement de programmes d'études internationaux impliquant une mobilité transatlantique non directement liée à l'obtention d'un diplôme commun. Les activités mettent l'accent sur la mobilité pour une courte période, en général un semestre qui permet néanmoins d'aboutir à la reconnaissance des périodes d'étude à l'étranger, au développement d'un programme commun, mais aussi à des échanges de stagiaires, de personnel enseignant ou administratif.

- Action 3 : Mesures à caractère stratégique

Il s'agit d'activités multilatérales destinées à renforcer la collaboration dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle. Les activités abordent des questions stratégiques. Au moyen d'études, de séminaires, de groupes de travail et d'exercices d'étalonnage, elles traitent des problèmes comparatifs de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, notamment la reconnaissance des qualifications et les questions d'accréditation.

L'organisation matérielle

La durée des projets sera de quatre ans pour ceux relevant des actions 1 et 2, et de deux ans pour ceux relevant de l'action 3. Il est prévu que les activités commencent entre le 1er septembre 2009 et le 31 décembre 2009. Les activités doivent se terminer avant le 31 décembre 2013.

Seuls les établissements d'enseignement supérieur ainsi que les établissements d'enseignement et de formation professionnels sont autorisés à présenter des demandes de subvention dans le cadre des actions 1 et 2. En ce qui concerne les mesures à caractère stratégique, l'appel s'adresse également à d'autres organisations, telles que les agences d'accréditation, les agences ou organisations chargées de l'éducation, les sociétés privées, les groupes industriels et commerciaux, les organisations non gouvernementales, les instituts de recherche et les organismes professionnels.

Pour les actions 1 et 2, la sélection des candidatures en vue de l'attribution des financements se base sur deux critères cherchant à évaluer l'intérêt du projet et la qualité de sa conception. Les appels à propositions publiés annuellement par l'agence exécutive prévoient la répartition suivante⁵⁷ :

« L'intérêt du projet proposé, (30 % de la note) est déterminé par :

- l'utilité des produits (informations, matériel, procédures, ou techniques) qui résulteront du projet proposé, y compris la possibilité de les utiliser dans d'autres contextes,
- l'importance ou l'ampleur des résultats et des retombées possibles du projet proposé, concernant notamment l'amélioration de l'enseignement et les progrès des étudiants.

La qualité de la conception du projet proposé, (70 % de la note) est déterminée par :

⁵⁷ Exemple de la version 2009 d'appel à proposition disponible sur le site de l'agence exécutive : <http://eacea.ec.europa.eu/extcoop/usa/2009/documents/EACEA-2008-0189-01-00-ENFR.pdf> (lien actif en novembre 2012)

- la mesure dans laquelle les objectifs et résultats à atteindre par le projet sont clairement définis et peuvent être appréciés,
- la mesure dans laquelle la conception du projet proposé répond avec pertinence aux besoins de la population visée. »

En ce qui concerne l'action 3, les deux critères d'évaluation et leur pondération respective restent les mêmes. La seule différence réside dans l'évaluation de l'intérêt du projet proposé. Un troisième paramètre qui est « La formulation de nouvelles idées ou stratégies prometteuses » vient compléter les deux items initiaux.

Le bilan intermédiaire

La philosophie de cet accord entre les Etats-Unis et l'UE est de mettre en place une deuxième génération de programmes d'échange qui soit plus ouverte, plus concrète et plus pragmatique.

En abaissant de 6 à 3, le nombre minimal d'établissements nécessaires à la constitution d'un consortium, *Atlantis* s'ouvre vers des établissements plus petits disposant d'un réseau plus restreint. Il se rend accessible à des projets plus simples ou qui impliquent moins de partenaires.

En mettant l'accent sur la transmission et sur la reconnaissance de l'acquisition de compétences étroitement liées à l'insertion professionnelle des bénéficiaires, l'accord poursuit un objectif utilitariste en phase avec les besoins et les attentes des apprenants.

Enfin, la coopération au sein des consortiums stimule l'innovation en matière de pratiques pédagogiques mais aussi favorise l'évolution vers les méthodes d'enseignement et de formation efficaces.

En termes quantitatifs⁵⁸, *Atlantis* affiche l'ambition de financer de 2006 à 2013 soit en 8 ans, 200 projets permettant au total à 6000 participants de vivre une expérience de mobilité transatlantique. Son budget pour 2008 est de 9 millions d'euros au total, dont une moitié est directement apportée par la Commission européenne et l'autre moitié prise en charge par le Département à l'éducation des Etats-Unis. Ce budget correspond à une hausse de 18 % par rapport à 2007. La sélection 2008 comprend 8 diplômes transatlantiques (diplômes communs ou doubles diplômes), 6 projets de mobilité privilégiant l'excellence et 4 mesures à caractère stratégique.

A titre de comparaison, les projets communs avec l'Australie, le Japon, la Nouvelle-Zélande et la Corée du Sud correspondent au total à onze nouveaux programmes lancés en 2008, qui se décomposent en cinq avec l'Australie, trois avec la Corée du Sud, deux avec le Japon et un avec la Nouvelle-Zélande. La contribution de la Commission est de 3,6 millions d'euros, et les pays partenaires apportent le même budget. Ils concernent 75 établissements au total et subventionnent l'échange d'environ 940 étudiants.

Si l'UE entretient des relations avec d'autres pays industrialisés, celles avec les Etats-Unis occupent une place privilégiée.

⁵⁸ Données fournies par la DG Education et Culture : http://ec.europa.eu/education/eu-usa/usa_fr.htm (lien actif en juin 2012) A noter que le programme Atlantis est suspendu depuis 2010 à cause des restrictions budgétaires qui touchent les EU.

Depuis le lancement de ce programme en 1995, 267 projets ont été financés, qui concernent près de 800 universités et établissements de formation professionnelle en Europe, 680 établissements en Amérique du Nord et soixante établissements de la zone Asie-Pacifique. À ce jour, les projets soutenus ont porté sur plus de dix mille échanges d'étudiants.

3.2.1.2. Canada – Union européenne, une coopération basée sur la mobilité et les compétences linguistiques au service de l'employabilité des bénéficiaires

Les accords

Les bases d'une coopération entre le Canada et l'UE dans le domaine de l'éducation et de la formation ont été jetées lors de l'adoption de la *Déclaration Transatlantique* en novembre 1990. Dans cet esprit, un accord formel de collaboration a été conclu une première fois en novembre 1995 puis renouvelé en décembre 2000. L'objectif partagé par les deux parties est de financer des projets mettant en avant la formation professionnelle et les compétences linguistiques à travers le développement conjoint de programme d'enseignement et l'organisation de mobilité d'étudiants.

La version la plus récente de ce dernier a été signée à Helsinki, le 5 décembre 2006 lors d'une réunion des ministères en charge de l'éducation. La convention entrée officiellement en vigueur le 1er mars 2007 renouvelle et renforce la coopération dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la jeunesse pour une période de 8 ans (2006-2013).

Les objectifs officiels sont d'une part de promouvoir les liens entre les citoyens européens et canadiens, et d'autre part, de faire progresser le développement personnel et l'employabilité des individus.

Le contenu

De façon classique, les objectifs fixés sont atteints au travers de coopérations entre établissements européens et canadiens afin de mettre en place :

- « des mobilités pour les étudiants et les enseignants,
- des accords pour la reconnaissance des périodes passés chez les partenaires. »

De plus, la Commission européenne et le gouvernement canadien ont exprimé leur intention de coopérer plus étroitement sur les questions de politique éducative. Ils ont également insisté sur le développement de nouvelles activités orientées vers la jeunesse, et sur la création d'une association d'anciens bénéficiaires de ce programme. Une telle association, une fois opérationnelle, doit permettre de conserver la dynamique de ces expériences et constituer un réseau actif profitant aussi bien aux anciens qu'aux nouveaux participants.

Le programme est piloté côté européen par la DG EC et coté canadien par le « *Human resources and Social Development Canada* » (HRSDC) en relation avec le Département des Affaires Etrangères et du Commerce International.

Ces projets portés par des consortiums ont été le pilier des premières expériences réussies dans les domaines d'échanges d'étudiants et de cours intégrés entre le Canada et l'UE. A l'heure actuelle⁵⁹, 107 consortiums regroupant 765 établissements d'enseignement supérieur et de formation de part et d'autre de l'Atlantique ont été financés. Ils ont offert la possibilité à plus de 5 600 étudiants de vivre une expérience de mobilité internationale.

L'objectif quantitatif global de cette coopération est de financer 210 projets entre l'UE et le Canada, afin d'atteindre le niveau de 4430 mobilités individuelles. Pour cela l'UE prévoit de consacrer 11,97 millions d'euros sur les huit années couvertes par l'accord.

3.2.1.3. Nouvelle Zélande – Union européenne, une coopération récente, limitée mais effective

Le contexte

La coopération entre l'UE et la Nouvelle Zélande a débuté en 2004. Les premiers pas ont été réalisés à une échelle modeste, avec la mise en place d'un projet pilote qui impliquaient quatre universités européennes et trois de Nouvelle Zélande dans les domaines de l'éducation et de la formation professionnelle. Cette première expérience positive a permis au Commissaire Jan Figel et au vice premier ministre Michael Cullen de s'accorder en septembre 2006 pour donner plus de place à ce type de coopération. Dans cet esprit, la déclaration commune de septembre 2007, insiste particulièrement sur les échanges éducatifs et professionnels ainsi que sur les relations directes entre Néo-Zélandais et Européens. Il était naturel qu'en 2008, la Nouvelle Zélande apparaisse dans le programme européen de coopération multilatérale destiné aux pays industrialisés de la zone Asie Pacifique.

Deux objectifs globaux sont assignés à ce partenariat :

- « Promouvoir de meilleures relations entre les citoyens européens et néo-zélandais, et améliorer la compréhension des cultures, langues et institutions.
- Faciliter l'acquisition des compétences nécessaires à une économie mondiale fondée sur la connaissance. »

Les accords

A l'heure actuelle, la collaboration prend essentiellement la forme de partenariats entre établissements afin de développer des cours en commun, et de bourses de financements destinées aux mobilités académiques des étudiants. La condition imposée pour obtenir une subvention est de constituer un consortium rassemblant au moins trois établissements d'enseignement supérieur européens et deux néo-zélandais. Les mobilités en général d'un semestre, s'adressent aux étudiants mais aussi aux enseignants. Quand les périodes de mobilités ne conduisent pas à la délivrance d'un diplôme commun ou d'un double diplôme, une reconnaissance complète de l'expérience transnationale est accordée par l'établissement d'origine.

⁵⁹ Données fournies par la DG Education et Culture sur le site http://ec.europa.eu/education/eu-canada/canada_fr.htm (lien actif en juin 2012)

A l'occasion de la sélection des candidatures de 2008, un seul projet a été retenu ce qui illustre la dimension symbolique de ce programme et le faible réservoir d'établissements susceptibles d'y candidater. Au printemps 2012⁶⁰, le programme avait soutenu deux projets communs impliquant 12 établissements européens et néo-zélandais et plus de 150 échanges d'étudiants. Même si les flux concernés sont réduits, des liens existent et permettent de garder un contact entre l'UE et la Nouvelle-Zélande dans le cas où un intérêt nouveau ou un besoin d'échange apparaîtrait soudainement.

3.2.1.4. Japon – Union européenne, un programme d'échange sommaire car complémentaire aux relations bilatérales préexistantes

Le contexte

La coopération en matière d'éducation et de formation entre le Japon et l'UE a débuté en 2002 avec le lancement de deux projets pilotes. En 2006 lors d'un sommet entre les deux puissances, un cadre plus large a été donné à ces relations. Les responsables politiques nippons et européens ont insisté sur la volonté «d'intensifier une collaboration bilatérale porteuse de résultats tangibles» et également «d'accroître les contacts directs entre les participants»⁶¹. De même, au sommet du 23 avril 2008, les deux parties se sont accordées pour reconnaître qu'elles devaient capitaliser les bons résultats obtenus par leurs premières expériences pédagogiques communes et par les projets *Erasmus Mundus* déjà réalisés. Dans cet objectif, un nouveau programme de financement de partenariats entre le Japon et l'UE a été mis en place en 2008 ainsi qu'un séminaire sur les spécificités et la convergence des systèmes éducatifs.

Comme dans le cas d'*Atlantis* et des autres coopérations avec les pays industrialisés, ce programme reçoit solennellement le double objectif de :

- «Promouvoir de meilleures relations entre les citoyens européens et japonais, et améliorer la compréhension des cultures, langues et institutions.
- Faciliter l'acquisition des compétences nécessaires à une économie mondiale fondée sur la connaissance. »

Les accords

On retrouve les modalités de coopération fixées pour les autres pays. L'UE cherche à mettre en place des partenariats entre établissements afin de développer des cours en commun. En complément, des financements sont disponibles pour les mobilités académiques des étudiants. La condition imposée est de former une association d'au moins trois établissements d'enseignement supérieur européens et deux japonais. Les mobilités en général d'un semestre, s'adressent aux étudiants mais aussi aux enseignants. Elles sont normalement assorties d'un diplôme commun ou un double diplôme, sinon elles permettent la reconnaissance académique de la période passée à l'étranger.

⁶⁰ Données fournies par la DG Education et Culture sur le site http://ec.europa.eu/education/eu-new-zealand/cooperation-in-education-and-training-with-new-zealand_fr.htm (lien actif en juin 2012)

⁶¹ http://ec.europa.eu/education/eu-japan/japan_fr.htm (lien actif en juin 2012)

Pour mémoire, l'appel à candidature organisé en 2008 a sélectionné deux projets, portant à quatre le nombre de coopération de ce type entre le Japon et l'UE. Cela représente vingt-neuf établissements impliqués et trois cents étudiants ayant reçu un financement pour accomplir une mobilité.

3.2.1.5. Australie – Union européenne, l'expression d'une volonté politique pour établir une coopération académique et professionnelle en dépit de la faiblesse des flux concernés

Le contexte

Les relations entre l'Australie et l'UE sont en plein essor. Elles ont débuté en 2002 et se sont renforcées pour atteindre le total de sept projets pilotes réalisés sur les quatre premières années.

La déclaration d'intention commune signée en avril 2007 par le commissaire européen à l'éducation et à la formation Jan Figel, et le représentant du gouvernement australien leur a donné une nouvelle impulsion. Leur importance a été solennellement rappelée par la reconnaissance mutuelle de l'éducation et de la formation comme priorité dans la coopération entre les deux parties lors de l'accord conclu par la commissaire aux relations extérieures Benita Ferrero-Waldner, et son homologue australien.

Le contenu

Le résultat de cette forte volonté politique se matérialise par l'ouverture d'un appel à candidature en 2008 pour financer des coopérations entre établissements d'enseignement supérieur ainsi que des mobilités pour les étudiants et les enseignants.

Ces actions doivent se conclure par la reconnaissance mutuelle des périodes d'études accomplies chez les partenaires. Elles sont portées par des consortiums soumis aux mêmes contraintes, minimum trois établissements européens et deux australiens.

Les finalités générales sont celles assignées aux coopérations entre pays industrialisés.

Le bilan intermédiaire⁶² fait état de cinq projets retenus pour 2008 qui viennent s'ajouter aux sept précédemment réalisés. Depuis leur origine, ces projets ont financé le séjour d'études à l'étranger de plus de 1 100 étudiants de 35 établissements australiens et 66 européens répartis parmi 20 Etats membres.

3.2.1.6. Corée du Sud – Union européenne, une coopération récente et conventionnelle mais qui bénéficie du dynamisme économique pour afficher des flux conséquents

⁶² Information sur la coopération avec l'Australie fournie par la Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/eu-australia/australia_fr.htm (lien actif en juin 2012)

La coopération bilatérale entre l'UE et la Corée du Sud⁶³ s'analyse comme une reproduction et une extension des programmes de coopération internationale dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ce que l'UE avait instauré avec les autres pays industrialisés a été proposé à la Corée du Sud pour la première fois en 2008 à la suite de discussions entre le gouvernement coréen et la commission européenne.

En conséquence, l'objectif assigné officiellement au partenariat se trouve être :

- « Promouvoir de meilleures relations entre les citoyens européens et coréens, et améliorer la compréhension des cultures, langues et institutions.
- Faciliter l'acquisition des compétences nécessaires à une économie mondiale fondée sur la connaissance. »

De même, les accords se matérialisent par une collaboration calquée sur le programme *Erasmus* qui repose sur l'organisation de cursus académiques entre établissements et le financement des mobilités étudiantes associées à ces programmes. La condition imposée pour obtenir une subvention est de réunir au minimum trois établissements d'enseignement supérieur européens et deux coréens. Les mobilités sont proposées aux étudiants mais aussi aux enseignants. Quand les périodes de mobilités ne conduisent pas à la délivrance d'un diplôme commun ou d'un double diplôme, une reconnaissance complète de l'expérience transnationale est accordée par l'établissement d'origine.

Le premier appel à candidature s'est tenu en 2008. Il a débouché sur la sélection de trois projets impliquant au total 19 établissements. Ces actions prévoyaient qu'à partir d'octobre 2008 et pour une durée de trois ans 210 étudiants européens ou asiatiques réaliseraient une partie de leurs études dans un établissement du pays partenaire. Un deuxième appel à propositions a eu lieu en 2009. Trois projets supplémentaires ont été retenus. Ils impliquent 20 établissements d'Europe et de Corée du Sud qui vont envoyer 379 de leurs étudiants et 79 de leurs enseignants vivre une mobilité chez leur partenaire.

3.2.2. L'adaptabilité du programme *Jean Monnet* dédié à l'auto promotion du projet européen

Les objectifs

Le programme *Jean Monnet* est une composante du programme « *Education et Formation Tout au Long de la Vie* » adopté pour la période budgétaire 2007 – 2013. Initialement lancé en 1990, le programme *Jean Monnet*⁶⁴ se divise en sept actions. Au total, il englobe actuellement neuf cents établissements dans soixante pays à travers le monde. Avec des projets sur les cinq continents, il s'adresse à deux cent cinquante mille étudiants chaque année.

Plus spécifiquement, le programme *Jean Monnet* vise à stimuler les activités d'enseignement, de recherche et de réflexion dans le domaine des études sur l'évolution

⁶³ Information sur la coopération avec la Corée du Nord fournie par la Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/eu-korea/cooperation-in-education-and-training-with-korea_fr.htm (lien actif en juin 2012)

⁶⁴ Plus d'information sur le site de la DG Education et Culture de la Commission européenne : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/monnet_fr.htm (lien actif en juin 2012)

du projet et des institutions européennes et à renforcer la connaissance des questions européennes parmi les universitaires et les citoyens.

Il atteint cette finalité en octroyant des subventions de fonctionnement à des établissements réputés pour la qualité de leurs enseignements à finalité européenne tels que le Collège d'Europe, l'Institut universitaire de Florence, l'Institut européen d'administration publique de Maastricht, le Centre international de formation européenne de Nice. Il soutient également des projets unilatéraux nationaux mais aussi des actions multilatérales qui s'adressent aux établissements d'enseignement supérieur.

Les projets unilatéraux nationaux

Le programme *Jean Monnet* finance de nombreux projets de ce type. A titre d'exemple, 120 actions ont été sélectionnées en 2008. Elles se répartissent selon plusieurs sous programmes qui concourent chacun à la poursuite d'un objectif ciblé répondant à un besoin particulier. Il existe ainsi :

- Les chaires *Jean Monnet* et les chaires *Jean Monnet ad personam* [JM1]
Il s'agit de chaires spécialisées dans l'enseignement de l'intégration européenne. Un minimum de 120 heures de cours doit être pris en charge et seul un professeur permanent peut occuper ce poste. La subvention s'élève au maximum à 45 000 euros par an, sur une durée ne pouvant dépasser 5 ans.
- Les centres d'excellence *Jean Monnet* [JM2]
Les centres d'excellence sont des structures spécialisées dans les études sur l'intégration européenne qui rassemblent les ressources scientifiques, humaines et documentaires nécessaires à cette discipline. Seuls les établissements disposant d'une chaire *Jean Monnet* peuvent obtenir les financements communautaires pour un centre d'excellence. La subvention s'élève au maximum à 75 000 euros par an, sur une durée ne pouvant dépasser 5 ans.
- Les modules *Jean Monnet* [JM3]
Ce sont des programmes courts dont la durée minimale est fixée à 30 heures. Ils s'adressent à des étudiants ou à des adultes en formation qui n'ont pas autrement accès à des enseignements et des études portant sur l'intégration européenne. La subvention s'élève au maximum à 21 000 euros par an, pour une durée ne pouvant dépasser 5 ans.
- Les associations de professeurs et de chercheurs spécialisées dans l'intégration européenne [JM4]
Cette partie du programme *Jean Monnet* soutient les associations qui contribuent à l'étude du processus d'intégration européenne. La subvention annuelle maximale s'élève à 25 000 euros, sur une durée ne pouvant dépasser cinq ans. Le cofinancement concerne les coûts d'organisation des réunions ainsi que les coûts de communication des initiatives.
- Les activités d'information et de recherche [JM6]
Elles encouragent les activités d'information et de recherche qui ont pour objectif la promotion des débats, des discussions et des réflexions sur l'intégration européenne. Il s'agit ici de subventionner l'organisation de conférences, de séminaires, d'universités d'été ou la publication des résultats de ces rencontres. La subvention maximale s'élève à 50 000 euros pour un an seulement.

Les projets multilatéraux

- *Les groupes multilatéraux de recherche Jean Monnet* [JM7]

Ils doivent reposer sur le partenariat d'au minimum trois chaires *Jean Monnet* dans trois pays européens et comprendre également des associations de professeurs et de chercheurs, telles que définies par l'action [JM4]. Ces groupes multilatéraux permettent de constituer des réseaux transnationaux de recherche. Grâce aux subventions communautaires, ils peuvent organiser des séminaires, des débats et des réunions et diffuser les résultats de leurs travaux, dont l'appel à candidature précise qu'ils doivent être d'un « intérêt universitaire majeur ». Les associations de professeurs et les établissements d'enseignement supérieur sont éligibles pour cette action dont le cofinancement maximal s'élève à 100 000 euros sur deux ans.

A travers le programme *Jean Monnet*, l'UE encourage la réflexion sur elle-même et réalise aussi sa propre promotion. En étudiant les mécanismes du processus d'intégration, elle souhaite comprendre afin d'améliorer son fonctionnement et préparer les étapes futures de son développement. Elle en profite également pour communiquer aux pays tiers, les valeurs et la dynamique qui caractérise sa démarche et animent les Etats membres.

3.2.3. La prise en compte par *EDULINK* des spécificités de la zone ACP pour concevoir des coopérations dans l'enseignement supérieur

Les objectifs

*EduLink*⁶⁵ finance des projets de coopération entre les établissements d'enseignement supérieur de la zone Afrique, Caraïbes, Pacifique et les 15 États Membres de l'Union européenne signataires du 9ème Fonds Européen de Développement (FED). *EduLink* est financé par la Commission européenne et mis en place par le Secrétariat ACP. Il vise à améliorer l'efficacité et les retombées de la coopération ACP-UE en matière d'enseignement supérieur. Il représente une approche harmonisée pour la mise en œuvre des programmes spécifiquement destinés à soutenir cette catégorie de pays dans leurs efforts pour atteindre le second *Objectif du Millénaire pour le Développement* en matière d'éducation, et les *Objectifs de Dakar* concernant l'Éducation pour Tous.

L'ambition principale d'*EduLink* est de favoriser un système d'enseignement supérieur de qualité répondant aux besoins du marché du travail et qui corresponde aux priorités du développement socio-économique des États ACP.

De façon officielle il ambitionne d'atteindre les résultats suivants⁶⁶ :

- « Contribuer aux politiques nationales ou régionales pour renforcer la coopération en matière d'enseignement supérieur.

⁶⁵ Site institutionnel : <http://www.acp-edulink.eu/> Présentation de l'action par la DG Education et Culture : http://eacea.ec.europa.eu/intra_acp_mobility/index_en.php (liens actifs en juin 2012)

⁶⁶ Les objectifs poursuivis par EDULINK sont rappelés sur le site de l'action : <http://www.acp-edulink.eu/fr/content/le-programme> (lien actif en novembre 2012)

- Développer des réseaux entre les établissements d'enseignement supérieur des régions ACP et ceux de l'UE.
- Créer entre les centres d'enseignement supérieur, des réseaux performants spécialisés dans la recherche, les sciences et l'innovation technologique.
- Améliorer la gestion et augmenter la capacité financière de l'administration des établissements.
- Encourager les établissements d'enseignement supérieur des pays ACP à devenir des pôles d'attraction régionaux ou internationaux en proposant des programmes d'étude de qualité adaptés au marché du travail.
- Créer un cadre institutionnel approprié afin d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, et d'atteindre à terme l'excellence académique.
- Encourager les pays ACP à développer leurs compétences stratégiques dans des domaines liés au développement socio-économique national ou régional. »

Les mots d'ordre du programme *EduLink* sont donc croissance et qualité. Les établissements sont encouragés à se développer, à se structurer en réseau, à établir des partenariats afin de proposer une offre attractive et actualisée.

Cette évolution quantitative doit aussi respecter des critères de qualité afin d'optimiser leur performance, se hisser au niveau des standards internationaux et satisfaire ainsi les exigences des apprenants.

Le budget

Sur la période 2006-2008, il y a eu deux appels à propositions. Le premier a été un appel pilote pour évaluer la qualité des propositions soumises. Le financement disponible pour cette première manche a été de 5 millions d'euros. Le financement alloué pour le second appel a été de 9 millions d'euros.

La durée des projets, susceptible de varier, est comprise en principe entre 1 an au minimum et 3 ans au maximum. Les projets sélectionnés reçoivent un financement allant de 200.000 euros (minimum) à 500.000 euros (maximum) destiné à couvrir un maximum de 85% du montant total des coûts éligibles du projet.

Conclusion

En dépit des difficultés et des lenteurs initiales liées au processus de construction communautaire, L'UE présente un bilan très positif en matière de programmes de coopérations académiques. Les obstacles surmontés pour parvenir à mettre en place les premiers programmes d'échange entre Etats membres, ont permis d'acquérir un savoir-faire et d'engranger de précieuses retombées positives⁶⁷. L'adoption de la stratégie de

⁶⁷ La question des effets positifs produits par les programmes d'échange est récurrente. Une réponse a déjà été apportée par la note n°23 p 46. Une autre forme de réponse est fournie par les publications directement diffusées par l'UE et consultables sur le site de l'agence exécutive Education et Culture (http://ec.europa.eu/education/more-information/reports-and-studies_fr.htm)

Ainsi le document de synthèse de l'année 2009 – 2010 : « Erasmus – Faits, Chiffres et Tendances » (http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/erasmus0910_fr.pdf) souligne l'ampleur des engagements européens qui se résument pour le seul programme Erasmus à un budget de 3,1 milliards d'Euros pour la période 2007-2013 et à l'objectif d'atteindre au cours de l'année universitaire 2012 – 2013, le 3 millionième étudiant en mobilité.

Lisbonne a confirmé la place prépondérante de la connaissance dans le projet d'avenir européen.

La volonté politique exprimée dans le domaine de l'éducation a débouché sur la mise en place d'un ensemble de programmes d'échange capable de satisfaire les besoins intérieurs et extérieurs. Le résultat final est un ensemble complet permettant aux citoyens européens de bénéficier d'actions adaptées à leur situation, et à la diplomatie de s'appuyer sur des programmes de coopération internationale afin de développer des relations privilégiées avec le reste du monde.

Au final, le retard pris par l'UE par rapport aux pays concurrents n'apparaît plus comme un handicap majeur. Il lui a permis de réaliser un apprentissage en interne et de se placer dans une situation de challenger dans le sillage du leader américain.

L'analyse de l'offre et de la politique mise en place par les Etats-Unis permettra de mesurer l'écart qui existe entre ces deux acteurs.

Au niveau des effets qualitatifs, l'étude mentionne que « La mobilité des étudiants contribue au développement personnel et soutient la croissance des économies et des sociétés européennes. Un séjour à l'étranger permet aux étudiants d'élargir leur horizon et d'acquérir des compétences appréciées par les employeurs, comme la maîtrise de langues étrangères, une plus grande capacité d'adaptation et une sensibilité interculturelle accrue. Cette mobilité améliore ainsi les perspectives d'emploi et favorise une mobilité ultérieure sur le marché du travail. Dans le cadre du programme Erasmus, la mobilité a également favorisé l'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur en Europe, contribué à leur amélioration et à leur modernisation et finalement, ouvert la voie au processus de Bologne. »

Pour partielle qu'elle soit, cette évaluation des retombées du programmes Erasmus et plus largement des programmes d'échange est néanmoins à retenir. Elle est complétée par les premiers éléments disponibles sur le futur programme « Erasmus pour tous » conçu pour la période 2014 – 2020. Le nombre de mobilités prévues (5 millions de personnes) et l'enveloppe envisagée (19 milliards d'Euros, montant annoncé avant le sommet européen sur le budget du 22 novembre 2012) témoigne de la confiance dans les effets positifs de ces programmes d'échanges.

Chapitre 2

Les Etats-Unis réussissent la prouesse d'offrir des programmes d'échange plébiscités mondialement tout en servant leur intérêt national

Recenser les programmes de coopération internationale éducatifs est un réel défi concernant un pays aussi important, influent et ouvert que le sont les Etats-Unis (EU). Pour progresser vers cet objectif et mener une analyse satisfaisante, il a été nécessaire de définir une méthodologique et de se positionner à partir de quelques questions préalables :

- Faut-il inclure dans l'analyse les programmes d'échanges offerts par les Etats fédérés ou bien se limiter aux initiatives menées par l'Etat fédéral ?
- Faut-il retenir une acception peu sélective des programmes afin de couvrir une population large ou bien retenir une cible plus étroite et homogène et privilégier la cohérence et le suivi approfondi ?

Sur ces choix préliminaires, les options n°2 ont été retenues avec les justifications suivantes.

Les actions propres à chaque Etat fédéré ont été délaissées pour ne retenir que les programmes mis en œuvre par l'Etat fédéral. La constitution américaine accorde bien à chacun des 50 Etats des prérogatives larges sur l'organisation du système scolaire. A ce niveau le X^{ème} amendement de la constitution américaine est fréquemment cité. En disposant que «Les pouvoirs qui ne sont pas conférés aux États-Unis par la Constitution appartiennent aux États respectifs, ou au peuple» il ouvre la voie à ce type de décisions. Cependant dans une perspective d'étude des relations internationales ce niveau d'analyse ne semble pas pertinent. S'il doit y avoir une diplomatie des programmes d'échange ou plus généralement une utilisation de ces actions dans le but de servir l'intérêt national, cela ne peut réellement être envisagé qu'au niveau de l'Etat fédéral. En termes de masse critique des ressources engagées, de coordination des programmes mis en place et de relation des objectifs de politique extérieure avec l'intérêt national, Washington est le seul acteur en mesure d'avoir une vision complète et de contrôler les leviers d'actions avec un dessein international. Pour confirmer cette hypothèse, une recherche a été effectuée sur la Californie, la Louisiane, le Michigan, choisis aléatoirement. Pour ces trois Etats tests, la vérification a consisté à parcourir le site internet du Département de l'éducation afin de recenser les programmes de coopérations dans l'éducation instaurés avec un pays étranger. Malgré la taille et l'importance démographique et économique de ces trois exemples, il n'existe pas vraiment d'actions dans le domaine de l'éducation dont ils soient entièrement à l'initiative. Les relations

internationales qu'ils entretiennent sont en général le fait du pays tiers comme dans le cas de l'Espagne et du Mexique qui s'adressent à la Californie pour accueillir des professeurs d'anglais. De même, la France fournit des enseignants à la Louisiane afin d'y maintenir la présence du français dans l'enseignement primaire. Il se peut aussi que cela soit le résultat d'un accord américain aux termes duquel le niveau fédéral délègue à un Etat fédéré la gestion opérationnelle d'un programme. C'est le cas lorsque la Californie gère les programmes d'échanges de professeurs que lui confie le département de l'éducation de Washington dans le cadre des bourses *Fulbright – Hays* pour les projets collectifs à l'étranger (*Fulbright - Hays, Group Projects Abroad Program*)⁶⁸. Dans le cas du Michigan, il n'y a aucune trace d'un programme de coopération avec un pays tiers, si ce n'est un module de formation aux procédures douanières d'un accord sur le commerce frontalier entre les EU et le Canada.

Cette rapide recherche illustre l'absence ou la portée très limitée des programmes d'échange institués indépendamment de Washington et justifie le choix de se concentrer par la suite sur les actions menées par l'administration fédérale.

Le deuxième point sur lequel il est nécessaire de se positionner avant de poursuivre l'analyse porte sur l'étendue des programmes à retenir.

Même si les initiatives privées sont extrêmement présentes dans la culture et les pratiques américaines, les programmes d'échange qui en découlent ne seront pas retenus car trop déconnectés de la politique extérieure nationale.

Cette restriction importante laisse tout de même une multitude d'actions dans le champ de l'analyse et dans ce paysage chargé, l'illustration avec le cas d'une organisation bien spécifique permet de s'en faire une idée. Il s'agit de l'IAWG (*Interagency Working Group*). Elle a été créée en 1997 par le gouvernement américain dans le but d'améliorer la coordination et l'efficacité des programmes d'échange et de formation bénéficiant de financement publics. Cette initiative officielle entend satisfaire les attentes en matière d'exhaustivité et de transparence qui sont essentielles lorsqu'il s'agit de l'utilisation des fonds publics. Pourtant les premiers paragraphes du rapport annuel laissent transparaître l'ampleur et les limites de cette tâche. Au total, les programmes d'échange émanent de 63 départements et agences gouvernementaux, ils correspondent à 246 actions et impliquent presque trois millions de participants en absorbant un budget fédéral supérieur à 1,8 milliard de dollars. Dans un sens, cette remarque introductive valide le projet de recherche en confirmant la place occupée par les programmes d'échange, mais elle souligne aussi le besoin de délimiter l'objet étudié. Même pour un organisme officiel cette opération préalable est délicate et les paragraphes suivants abordent les choix méthodologiques effectués pour produire le rapport⁶⁹.

Ces choix confirment notamment les interrogations précédentes sur l'évolution des pratiques : faut-il continuer à exclure les échanges permis par les progrès des moyens de

⁶⁸ Pour une présentation de cette action voir paragraphe 1.2.2.1

⁶⁹ Rapport d'activité sur l'année 2011, "Interagency Working Group on U.S. Government-Sponsored International Exchanges and Training", p. 12 - 13, consultable sur le site de l'agence : <http://www.iawg.gov>. (lien actif en juillet 2012).

communication même s'ils offrent une réelle interactivité ou bien doit on les incorporer aux programmes d'échange analysés ?

Ils mettent en garde sur les difficultés de la collecte d'information. Tout en étant une agence publique agissant dans le cadre d'une mission officielle, l'IAWG annonce qu'elle obtient parfois des réponses partielles ou carrément manquantes aux questionnaires qu'elle adresse. Elle n'est pas non plus assurée d'avoir une liste complète des organismes à contrôler. Cela l'oblige à réaliser sa propre recherche d'information, en utilisant internet et en parcourant les sites des agences gouvernementales en quête de programmes rentrant dans son périmètre d'attribution. Ces raisons expliquent les avertissements qu'elle formule en introduction sur les lacunes possibles des résultats présentés.

En plus de toutes ces précautions d'usage, il a été constaté des écarts flagrants entre le rapport de l'IAWG et les bilans diffusés directement par les Départements gouvernementaux, par exemple sur les actions pourtant facilement identifiables du Département de l'Education.

Il semble donc vain de prétendre atteindre une parfaite exhaustivité et une fiabilité absolue. Dans ces conditions, il paraît alors justifié de se recentrer sur un ensemble réduit de programmes, clairement repérables et traçables afin de mener une analyse longitudinale qui puisse être robuste et cohérente.

A y regarder de plus près, le souhait de produire une analyse longitudinale relève à la fois de la volonté de réaliser un travail conséquent, mais aussi de la contrainte qui oblige à prendre en compte la durée du travail de recherche. Quatre années séparent les premières observations sur les pratiques américaines et les dernières qu'il a été possible de réaliser. Dans ces conditions, comment prendre en compte l'évolution incontournable de la politique américaine sur cette période ? Comment concilier cette évolution et le besoin de délimiter l'objet d'étude afin d'en approfondir l'analyse ?

Sur ces points, la situation en 2008 a été retenue afin de servir de base à une analyse approfondie et comparative des programmes d'échange américains et européens qui fera l'objet des chapitres trois et quatre de cette première partie. Plus précisément, nous nous focaliserons sur les initiatives des Département de l'éducation et d'Etat. Emanant de deux acteurs majeurs dans le champ de la diplomatie éducative, elles offrent la meilleure lisibilité à l'international. De plus, elles sont globalement représentatives des autres initiatives qui coexistent avec elles et qui seront présentées par la suite. Enfin, ces actions existent depuis plusieurs années ce qui permet de les repérer aisément, de suivre leurs évolutions en lien avec l'environnement international du moment.

Pour intégrer les adaptations de la politique américaine entre 2008 et 2012, le dernier chapitre de la deuxième partie reviendra sur les évolutions notables qui ont affecté ces actions de coopération éducatives.

C'est avec ces considérations préalables à l'esprit que nous allons nous concentrer sur l'analyse des programmes initiés au niveau fédéral. Nous commencerons par étudier ceux qui sont mis en place et gérés par le Département de l'éducation, pour poursuivre avec ceux qui relèvent du Département d'Etat. La particularité de ces derniers programmes est d'illustrer la répartition des rôles qui est mise en place par les EU. Le

niveau qui est en charge de la politique extérieure du pays crée les programmes et en définit les contenus et les règles de fonctionnement. Le niveau subalterne exercé par des agences et des institutions de gestion autonomes s'occupe de l'administration des coopérations ainsi décidées.

1. De multiples actions mais une seule finalité pour les programmes d'échange du Département de l'éducation

Le recensement des programmes de coopération éducative menés par le Département de l'éducation a été effectué à partir des informations collectées et synthétisées auprès de trois sources : les rapports d'activité publiés directement par le ministère et particulièrement les versions annuelles du « *Guide to U.S. Department of Education Programs* », les descriptions des programmes européens de partenariat avec les EU identifiés dans la première partie et les recherches effectuées sur les sites du gouvernement américain et des organismes œuvrant dans les programmes éducatifs. Il en ressort une liste de 14 actions proposées aux parties prenantes de l'enseignement afin de leur permettre d'établir des relations et de mener des projets coopératifs avec des partenaires étrangers. Cette longue série traduit la volonté des responsables politiques d'offrir une gamme d'actions adaptées aux situations et aux besoins des acteurs dans leurs relations avec leurs homologues étrangers ainsi que les financements nécessaires pour les entreprendre. Il est possible de distinguer deux catégories en retenant le critère de la gestion du programme. D'un côté, on trouve dix programmes initiés et pilotés directement par le Département de l'éducation à travers ses différents services. Nous aborderons ces actions dans un premier temps. Elles ont en commun de poursuivre un objectif directement utile pour l'insertion des EU dans le système international. De l'autre, il existe quatre actions créées en 1961 à l'occasion d'un vaste plan d'engagement américain en faveur des bonnes relations entre Etats qui a également institué les *Peace Corps*, (Corps de la Paix), et *l'US AID*, (Agence des EU pour le développement international). Ces quatre actions *Fulbright – Hays* se rattachent au programme éponyme mais ont la particularité d'être pilotées par le département de l'éducation. Cette caractéristique se justifie par le fait qu'elles visent à resserrer les liens entre les EU et les autres nations en agissant sur l'éducation et la culture.

1.1. La recherche, les langues étrangères et les études sectorielles : des actions orientées vers le développement de compétences hautement utiles pour les Etats-Unis

Les rapports d'activité publiés annuellement par le Département américain recensent 10 actions dans la rubrique de l'éducation internationale. Les données chiffrées précises qu'ils mentionnent ont permis sur la période observée, de 2006 à 2011 de dresser les

tableaux comparatifs mentionnés dans les paragraphes suivants. Les versions annuelles correspondantes du guide annuel des programmes du Département d'Etat sont accessibles en ligne⁷⁰. Le nombre des actions engagées permet de poursuivre simultanément plusieurs objectifs. Néanmoins, il est possible de dégager des régularités et de constater que pour les EU, la finalité est la capacité à établir des relations avec les nations étrangères. Ceci explique que les programmes du Département de l'éducation s'articulent autour de la maîtrise des langues étrangères, des cultures nationales, des outils conceptuels pour développer ces échanges, et parfois d'une combinaison de ces compétences.

1.1.1. Maîtriser prioritairement les langues étrangères et les connaissances régionales pour instituer de bonnes relations extérieures

1.1.1.1. Centres de recherche américains à l'étranger (*American Overseas Research Centers*)

Critères d'éligibilité

Peuvent candidater à ce programme les établissements d'enseignement supérieur qui peuvent se prévaloir d'une présence permanente à l'étranger et qui sont des institutions sans but lucratif dont les ressources sont majoritairement d'origine américaine.

Contenu du programme

Ce programme finance l'installation ou la maintenance de centres d'études à l'étranger afin de promouvoir des activités de recherches, des échanges mais aussi des études transversales (*area studies*). Les niveaux concernés sont exclusivement les deuxième et troisième cycles de l'enseignement supérieur. Les bourses ont une affectation assez souple dans la mesure où les dépenses éligibles comprennent les rémunérations des personnels chercheurs ou administratifs, l'entretien des locaux et des équipements, les frais de voyages ainsi que les coûts liés à la publication et la diffusion des résultats.

Evolution des dotations

Année fiscale	Budget en \$
2006	1 000 000
2007	1 000 000
2008	1 197 122
2009	1 197 122
2010	1 197 122
2011	0

⁷⁰ Page du site du Département à l'éducation proposant le téléchargement des guides des programmes par années : <http://www2.ed.gov/programs/gtep/index.html> (lien actif en juin 2012).

Financement en cours

	2008	2009	2010	2011
Bourses décernées	0	0	0	0
Nombre de bourses en cours	11	11	11	0
Montant moyen des bourses	109 091 \$	109 091 \$	108 829 \$	/
Minimums et maximums accordés	De 83 893 à 129 406 \$	De 83 893 à 129 406 \$	De 83 893 à 129 406 \$	/

1.1.1.2. Les bourses pour les langues vivantes et les études transversales (*Foreign Language and Area Studies Fellowship*)

Critères d'éligibilité

Ce programme est ouvert aux établissements d'enseignement supérieur et à des regroupements de ces établissements.

Contenu du programme

Le ministère de l'éducation américain alloue des fonds aux établissements d'enseignement supérieur pour qu'ils puissent verser des bourses à leurs étudiants. Les étudiants bénéficiaires doivent être inscrits pour passer une année d'étude dans un deuxième cycle universitaire d'un établissement étranger ou bien une session d'université d'été. Les programmes d'études éligibles concernent les langues vivantes ou les domaines permettant d'acquérir des compétences internationales.

Evolution des dotations

Année fiscale	Budget en \$
2006	29 129 500
2007	29 359 000
2008	29 933 500
2009	33 097 500
2010	35 400 000
2011	35 398 500

Financement en cours

	2008	2009	2010	2011
Bourses décernées	0	0	126	0
Nombre de bourses en cours	124	124	0	126
Montant moyen des bourses	242 000 \$	266 846 \$	280 952 \$	278 728 \$
Minimums et maximums accordés	De 94 000 à 376 000 \$	De 94 000 à 376 000 \$	De 86 500 à 376 000 \$	De 121 500 à 425 000 \$

1.1.1.3. Les centres de ressources linguistiques (*Language Resource Centers*)

Critères d'éligibilité

Les candidatures pour ce programme peuvent provenir d'un EES agissant individuellement ou bien d'un consortium.

Contenu du programme

Ce programme fournit des fonds pour établir, renforcer ou maintenir des centres qui ont vocation à fournir des ressources pour permettre aux Etats Unis de mieux maîtriser les langues étrangères. Les centres de ressources linguistiques offrent des formations aux enseignants, financent des recherches et la mise au point d'outils pédagogiques et organisent la diffusion de leurs productions.

Evolution des dotations

Année fiscale	Budget en \$
2006	4 800 000
2007	4 893 816
2008	4 949 670
2009	5 021 988
2010	5 021 988
2011	2 511 000

Financement en cours

	2008	2009	2010	2011
Bourses décernées	0	0	15	0
Nombre de bourses en cours	15	15	0	15
Montant moyen des bourses	353 333 \$	335 000 \$	334 799 \$	167 400 \$
Minimums et maximums accordés	De 300 000 \$ à 400 000 \$	De 300 000 \$ à 400 000 \$	De 300 000 \$ à 360 000 \$	De 120 000 \$ à 210 000 \$

1.1.1.4. Les centres de ressources en langues vivantes et en études transversales (*National Resource Centers Program for Foreign Language and Area Studies*)

Critères d'éligibilité

Les EES individuellement ou bien formés en consortium peuvent candidater pour ce programme.

Contenu du programme

Ce programme finance la création, le développement ou le fonctionnement de centres de ressources permettant de fournir des aides dans l'enseignement des langues et la compréhension des spécificités culturelles et sociales des pays ou des régions étudiées. La caractéristique de ce programme est de s'adresser particulièrement aux enseignants et aux étudiants de premier cycle universitaire.

Evolution des dotations

Année fiscale	Budget en \$
2006	28 620 000
2007	28 812 463
2008	29 624 152
2009	32 582 845
2010	34 041 000
2011	18 048 762

Financement en cours

	2008	2009	2010	2011
Bourses décernées	0	0	126	0
Nombre de bourses en cours	125	125	1	127
Montant moyen des bourses	236 803 \$	255 352 \$	268 345 \$ Nouvelles bourses	142 116 \$
Minimums et maximums accordés	De 175 000 \$ à 270 000 \$	De 175 000 \$ à 270 000 \$	De 200 000 \$ à 349 000 \$	De 100 000 \$ à 185 000 \$

1.1.1.5. Les études transversales et linguistiques pour le premier cycle universitaire (*Undergraduate International Studies and Foreign Language*)

Critères d'éligibilité

Ce programme est conçu pour offrir un accompagnement financier aux EES et aux organisations sans but lucratif.

Contenu du programme

Le programme finance le développement et le fonctionnement de projets destinés à renforcer et améliorer la formation dispensée en premier cycle dans le domaine des études transversales et des langues vivantes. Les fonds mobilisés par ce programme doivent renforcer la dimension internationale des référentiels à travers par exemple :

- La mise au point d'un programme d'étude international voir mondial,
- La conception d'un référentiel international dans le commerce ou dans la santé,
- La création d'innovations pédagogiques combinant l'enseignement classique et les expériences professionnelles comme des périodes de stages à l'étranger.

Evolution des dotations

Année fiscale	Budget en \$
2006	4 316 825
2007	4 300 000
2008	4 295 914
2009	4 633 505
2010	4 633 505
2011	1 000 800

Financement en cours

	2008	2009	2010	2011
Bourses décernées	25	27	23	0
Nombre de bourses en cours	0	24	30	21
Montant moyen des nouvelles bourses	74 714 \$	95 000 \$	91 522 \$	/
Nouveaux minimums et maximums accordés	De 50 000 \$ à 90 000 \$ pour une institution De 80 000 \$ à 140 000 \$ pour un consortium	De 50 000 \$ à 90 000 \$ pour une institution De 80 000 \$ à 140 000 \$ pour un consortium	De 50 000 \$ à 100 000 \$ pour une institution De 80 000 \$ à 160 000 \$ pour un consortium	/

1.1.2. Produire des compétences générales destinées aux acteurs de l'internationalisation américaine

1.1.2.1. L'institut de politique publique internationale (*Institute for International Public Policy*)

Critères d'éligibilité

Ce programme s'adresse aux EES et aux organisations sans but lucratif appartenant à la « *Historically Black Colleges and Universities* » ou à une organisation d'aide aux minorités lorsqu'ils sont regroupés en consortiums. Ces types d'établissements peuvent candidater pour être subventionnés pendant une période maximale de 5 ans.

Contenu du programme

Ce programme apporte un soutien financier à un consortium désigné. Cette aide est destinée à créer un institut dont la mission sera d'accroître la représentativité et la participation de minorités dans les organisations internationales et les agences américaines travaillant avec l'étranger.

A titre d'exemple ces instituts peuvent offrir les prestations suivantes :

- des mobilités académiques d'un an ou d'un été,

- des stages et des expériences professionnelles à l'étranger,
- des accords entre établissements pour développer des programmes de formation et d'échanges.

Evolution des dotations

Année fiscale	Budget en \$
2006	1 559 840
2007	1 559 840
2008	1 670 301
2009	1 837 000
2010	1 945 000
2011	1 551 890

Financement en cours

	2008	2009	2010	2011
Bourses décernées	0	1	0	0
Nombre de bourses en cours	1	0	1	1
Montant moyen des bourses	1 670 301 \$	1 837 000 \$	1 945 000 \$	1 551 890 \$
Nouveaux minimums et maximums accordés	/	/	/	/

1.1.2.2. Les études et recherches internationales (*International Research and Studies*)

Critères d'éligibilité

Les personnes physiques, les EES, les agences en charge de l'éducation au niveau local ou des Etats et les organisations sans but lucratif sont autorisées à candidater.

Contenu du programme

Ce programme permet de financer des études, des recherches, la conception de ressources pédagogiques pour améliorer l'enseignement des langues étrangères et des disciplines académiques intégrant une dimension internationale.

Evolution des dotations

Année fiscale	Budget en \$
2006	5 822 292
2007	5 822 840
2008	5 943 200
2009	6 569 743
2010	6 509 000
2011	2 422 500

Financement en cours

	2008	2009	2010	2011
Bourses décernées	14	21	10	0
Nombre de bourses en cours	32	22	33	29
Montant moyen des nouvelles bourses	113 786 \$	150 000 \$	163 700 \$	83 534 \$
Nouveaux minimums et maximums accordés	De 50 000 \$ à 200 000 \$	De 50 000 \$ à 200 000 \$	De 50 000 \$ à 200 000 \$	De 50 000 \$ à 120 000 \$

1.1.2.3. La coopération et l'innovation technologique pour l'accès aux informations étrangères (*Technological Innovation and Cooperation for Foreign Information Access*)

Critères d'éligibilité

Ce programme vise spécifiquement les EES, les agences mettant en œuvre les politiques d'éducation ainsi que les médiathèques et centres de documentation.

Contenu du programme

Ce programme fournit des budgets destinés à mettre au point des systèmes d'information innovants chargés d'acquérir, de collecter, d'organiser, de stocker et de diffuser les informations sur les pays étrangers. Ces systèmes d'information sont conçus pour satisfaire les besoins des enseignants et des chercheurs.

Evolution des dotations

Année fiscale	Budget en \$
2006	1 700 000
2007	1 700 000
2008	1 700 000
2009	2 108 169
2010	2 108 169
2011	0

Financement en cours

	2008	2009	2010	2011
Bourses décernées	0	13	0	0
Nombre de bourses en cours	10	0	13	0
Montant moyen des bourses	170 000 \$	184 625 \$ nouvelles bourses	162 167 \$	
Minimums et maximums accordés	De 100 000 \$ à 200 000 \$	De 100 000 \$ à 200 000 \$	De 150 000 \$ à 190 000 \$	

1.1.3. Promouvoir les formations commerciales pour être opérationnel sur les enjeux économiques

1.1.3.1. Programme éducatif pour l'internationalisation de la gestion (*Business and International Education*)

Critères d'éligibilité

Ce programme est ouvert aux établissements d'enseignement supérieur qui entretiennent des partenariats actifs avec des entreprises, des organisations commerciales ou des fédérations professionnelles ayant une activité économique internationale.

Contenu du programme

Ce programme est destiné à financer des accords entre des établissements d'enseignement supérieur et des organisations appartenant au monde des affaires afin d'améliorer l'enseignement de la gestion et de développer des compétences nécessaires pour accroître les capacités des entreprises et des acteurs professionnels à s'insérer dans les échanges économiques internationaux.

A titre d'exemple, ce programme peut être utilisé pour financer :

- La conception de nouvelles formations en affaires internationales pour répondre à l'évolution des besoins des entreprises aussi bien en formation initiale qu'en formation continue.
- Le développement d'action de communication et de sensibilisation sur l'importance qu'ont atteint les échanges internationaux et le rôle moteur joué par les acteurs américains dans ce domaine.
- L'insertion d'une dimension internationale dans les programmes éducatifs dès l'enseignement secondaire (junior college) et les filières courtes de l'enseignement supérieur (community college).
- La mise en place de programme d'éducation pour sensibiliser au commerce international et à terme développer les exportations à travers la conception de nouveaux parcours pédagogiques, le renforcement de l'enseignement des langues vivantes, l'organisation de stages et d'expériences professionnelles à l'étranger.

- La conclusion de partenariats entre établissements d'enseignement supérieur américains et étrangers afin de collaborer sur des pratiques académiques et sur les relations avec les entreprises nationales.

Evolution des dotations

Année fiscale	Budget en \$
2006	4 400 000
2007	4 340 500
2008	4 191 200
2009	4 592 000
2010	4 526 000
2011	883 700

Financement en cours

	2008	2009	2010	2011
Bourses décernées	23	28	25	0
Nombre de bourses en cours	23	23	30	22
Montant moyen des bourses	87 000 \$	84 000 \$	85 700 \$	40 168 \$
Minimums et maximums accordés	De 50 000 à 95 000 \$	De 50 000 à 95 000 \$	De 50 000 à 95 000 \$	De 35 000 à 45 000 \$

1.1.3.2. Les centres pour l'internationalisation de la gestion (Centers for International Business Education)

Critères d'éligibilité

Ce programme est ouvert aux établissements d'enseignement supérieur ou à des regroupements de ces établissements.

Contenu du programme

Ce programme est destiné à financer les établissements qui offrent des formations commerciales afin qu'ils développent des formations, des recherches, des formations professionnelles sur des domaines importants pour le commerce extérieur américain et plus généralement la compétitivité internationale des Etats-Unis.

A titre d'exemple, les centres de formation peuvent recevoir des subventions pour :

- Devenir des centres de ressources nationaux pour l'enseignement de techniques, de stratégies ou de méthodologies qui mettent en lumière le contexte internationalisé du monde des affaires actuel.
- Fournir des compétences en langues vivantes et en management inter culturel.
- Conduire des recherches sur le processus d'internationalisation des entreprises et en diffuser les meilleures pratiques vers les compagnies régionales.

Evolution des dotations

Année fiscale	Budget en \$
2006	10 650 000
2007	10 650 000
2008	10 960 000
2009	11 527 300
2010	12 757 000
2011	5 731 864

Financement en cours

	2008	2009	2010	2011
Bourses décernées	0	0	33	0
Nombre de bourses en cours	31	31	0	33
Montant moyen des bourses	353 000 \$	358 548 \$	386 576 \$	173 693 \$
Minimums et maximums accordés	De 330 000 à 370 000 \$	De 330 000 à 370 000 \$	De 350 000 à 390 000 \$	De 150 000 à 200 000 \$

A l'issue de cette première analyse, il convient de constater que la diversité des actions financées par le Département de l'éducation n'altère en rien leur cohérence. Celle-ci se focalise sur trois objectifs complémentaires, connaissances linguistiques et culturelles, compétences de bases, commerce international ; qui contribuent à favoriser l'intégration des EU au sein du système international.

1.2. Les bourses *Fulbright-Hays* offrent des financements individuels et collectifs pour approfondir l'ouverture internationale du système éducatif

Le Département de l'éducation a reçu la mission de gérer une série de quatre coopérations supplémentaires : les bourses *Fulbright - Hays*. Par leur dénomination et leur mode de fonctionnement, elles appartiennent à *Fulbright*, le programme d'échange qui représente les actions de diplomatie éducative des EU avec une renommée mondiale. Par leurs objectifs, elles viennent compléter les programmes précédents en contribuant d'une part à renforcer les ressources linguistiques et culturelles, et d'autre part, en créant des réseaux universitaires au service de relations bilatérales futures.

1.2.1. Des bourses pour des recherches individuelles en langues étrangères et en études interdisciplinaires

1.2.1.1. Le soutien aux études doctorales poursuivies à l'étranger (*Fulbright - Hays, Doctoral Dissertation Research Abroad*)

Critères d'éligibilité

Les candidatures pour ces bourses sont réservées aux étudiants réalisant une thèse dans le champ des langues vivantes ou des études régionales. Les dossiers de demande sont présentés par l'intermédiaire de leur établissement d'origine.

Contenu du programme

Les établissements d'enseignement supérieur reçoivent des ressources du ministère de l'éducation américain afin de financer des étudiants inscrits en doctorat et réalisant des recherches sur des pays étrangers. Ces recherches d'une durée de 6 à 12 mois, portent sur les langues vivantes et les études transversales de ces pays étrangers. Sont exclus les Etats d'Europe de l'Ouest afin de développer des connaissances sur des pays moins bien connus, qui seront intégrées dans les parcours de formation américains.

Evolution des dotations

Année fiscale	Budget en \$
2006	4 468 842
2007	4 444 896
2008	4 925 225
2009	5 437 734
2010	5 798 870
2011	0

Financement en cours

	2008	2009	2010	2011
Bourses décernées	52 établissements 125 bourses individuelles	52 établissements 127 bourses individuelles	50 établissements 151 bourses individuelles	0
Nombre de bourses en cours	0	0	0	0
Montant moyen des bourses	91 000 \$ établissements 37 852 \$ bourses individuelles	91 991 \$ établissements 37 852 \$ bourses individuelles	119 000 \$ établissements 39 000 \$ bourses individuelles	
Minimums et maximums accordés	De 15 000 à 60 000 \$ pour les bourses individuelles	De 15 000 à 60 000 \$ pour les bourses individuelles	De 15 000 à 60 000 \$ pour les bourses individuelles	

1.2.1.2. Le soutien aux recherches à l'étranger menées par les enseignants (*Fulbright - Hays, Faculty Research Abroad Fellowship*)

Critères d'éligibilité

Les enseignants sont invités à candidater par l'intermédiaire de leur établissement.

Contenu du programme

De la même façon que l'action précédente concernait le financement d'études doctorales menées par des étudiants, ce programme s'adresse aux recherches des enseignants. Il est conçu pour améliorer les connaissances nationales sur les langues vivantes et les études transversales de pays étrangers en permettant de financer des recherches menées par des enseignants des établissements d'enseignement supérieur à l'étranger. Les recherches portent sur les langues et la culture de pays étrangers. La bourse peut être utilisée pour prendre en charge tout ou partie des salaires des enseignants, des frais de déplacement, des frais de recherche et de publication.

Evolution des dotations

Année fiscale	Budget en \$
2006	1 276 648
2007	1 395 000
2008	1 418 047
2009	1 398 505
2010	1 734 620
2011	0

Financement en cours

	2008	2009	2010	2011
Bourses décernées	23 établissements 23 bourses individuelles	23 établissements 23 bourses individuelles	17 établissements 19 bourses individuelles	0
Nombre de bourses en cours	0	0	0	0
Montant moyen des nouvelles bourses	70 000 \$ établissements 70 000 \$ bourses individuelles	70 000 \$ établissements 70 000 \$ bourses individuelles	102 036 \$ établissements 91 296 \$ bourses individuelles	
Nouveaux minimums et maximums accordés	De 20 000 à 100 000 \$ pour les bourses individuelles	De 25 000 à 115 000 \$ pour les bourses individuelles	De 27 000 à 223 000 \$ pour les bourses individuelles	

1.2.2. Des bourses pour instaurer des réseaux académiques internationaux

1.2.2.1. Des financements complémentaires pour des projets entre établissements américains et étrangers (*Fulbright - Hays, Group Projects Abroad Program*)

Critères d'éligibilité

Ces bourses sont offertes à trois catégories de publics : les établissements d'enseignements supérieurs (EES), Les organisations sans but lucratif et les Agences des Etats en charge de l'éducation ainsi qu'aux consortiums formés par ces acteurs

Contenu du programme

Ce programme est conçu comme un financement complémentaire apporté à des projets de coopération académique avec des partenaires étrangers. Ces coopérations peuvent prendre la forme de séminaires, de conception de programmes éducatifs, de groupe de recherche ou d'études ou bien de programmes intensifs de langues. Les partenariats avec les EES étrangers doivent porter sur l'enseignement des langues et des disciplines ayant une dimension internationale.

Evolution des dotations

Année fiscale	Budget en \$
2006	4 475 029
2007	3 887 534
2008	4 613 000
2009	5 198 426
2010	5 416 000
2011	4 874 480

Financement en cours

	2008	2009	2010	2011
Bourses décernées	44	31	33	22
Nombre de bourses en cours	0	18	18	18
Montant moyen des nouvelles bourses	104 841 \$	81 000 \$	87 727 \$	84 437 \$
Nouveaux minimums et maximums accordés	De 50 000 \$ à 375 000 \$	De 70 000 \$ à 90 000 \$	De 30 000 \$ à 90 000 \$	De 75 386 \$ à 110 000 \$

1.2.2.2. Le financement d'actions collectives et bilatérales de courte durée (*Fulbright - Hays, Seminars Abroad Bilateral Projects*)

Critères d'éligibilité

Le public visé par ce programme est très large, il comprend dans un premier temps les professeurs de sciences sociales, de sciences humaines, de langues vivantes du premier cycle de l'enseignement supérieur mais également les enseignants de ces matières en lycées ainsi que les différents intervenants des agences éducatives des Etats.

Contenu du programme

Ce programme assure un soutien financier pour la participation à des séminaires ou des visites d'études courtes réalisées à l'étranger. L'objectif de ces mobilités est d'améliorer les connaissances des participants en termes de langue, de culture et de particularités culturelles nationales. A partir d'accords entre les établissements d'origine des participants, le ministère de l'éducation américain transfère les subventions par

l'intermédiaire du ministère des affaires étrangères aux commissions *Fulbright* établies dans les pays concernés. Cette procédure particulière permet de s'appuyer sur l'expertise et les compétences des commissions afin d'organiser et de financer ce type d'action. En régime de croisière, cette action a permis de financer chaque année, entre 7 et 10 séminaires comptant une quinzaine de participants. En fonction de leur organisation et de leur objet, les séminaires avaient une durée comprise entre quatre et six semaines.

Evolution des dotations

Année fiscale	Budget en \$
2006	2 013 107
2007	2 420 325
2008	2 149 153
2009	2 380 155
2010	2 070 990
2011	1 826 195

Financement en cours

	2008	2009	2010	2011
Bourses décernées	6 pour 96 participants	6 pour 96 participants	8 pour 120 participants	9 pour 135 participants
Nombre de bourses en cours	0	0	0	0
Montant moyen des nouvelles bourses	316 667 \$	310 000 \$	258 874 \$	202 911 \$
Nouveaux minimums et maximums accordés	De 70 000 \$ à 313 000 \$	De 88 000 \$ à 430 000 \$	De 88 000 \$ à 350 000 \$	

Au final, le Département de l'éducation s'implique largement dans la diplomatie éducative. Il soutient une gamme complète de 14 programmes qui se répartissent sur des thématiques directement connectées à l'intérêt national. Cette conception des programmes d'échange va servir de point de comparaison avec l'approche mise en œuvre par le Département d'Etat.

2. Avec les programmes d'échange *Fulbright*, le Département d'État s'appuie sur un rayonnement mondial inégalé pour établir sa diplomatie éducative

Les remarques préliminaires sur les limites de ce recensement prennent tout leur sens pour cette partie. Une recherche sur les programmes de coopération internationale trouve en premier lieu le programme *Fulbright*. Sa complexité et ses ramifications demande un gros travail de discernement. Son étendue fait que ses contours ne sont pas

définitivement figés. Par son importance, il occupe un rôle majeur dans l'action extérieure des EU et à ce titre il connaît de fréquentes évolutions. La figure 1 permet de s'en convaincre. Elle est réalisée à partir des bilans financiers établis⁷¹ à l'occasion des rapports annuels présentés par le comité de direction. Le graphique illustre la croissance massive des crédits alloués. Uniquement entre 2004 et 2009, le budget total passe de 254,3 à 385,7 millions de dollars, ce qui correspond à une augmentation de 52 %. Si l'on considère le financement apporté par le Département d'Etat indépendamment des autres sources, on obtient une hausse encore plus marquée qui atteint 59 % sur la même période.

La suite de l'analyse sera menée sur les versions antérieures à 2008. Il a été indispensable de figer l'objet étudié afin de pouvoir dans les deux chapitres suivants construire une méthodologie pour effectuer un examen plus précis des caractéristiques et des finalités de ces programmes.

Néanmoins, les changements enregistrés depuis 2008 seront détaillés par la suite, à l'occasion d'un état actualisé des actions américaines et des tendances récentes qui les ont parcourus.

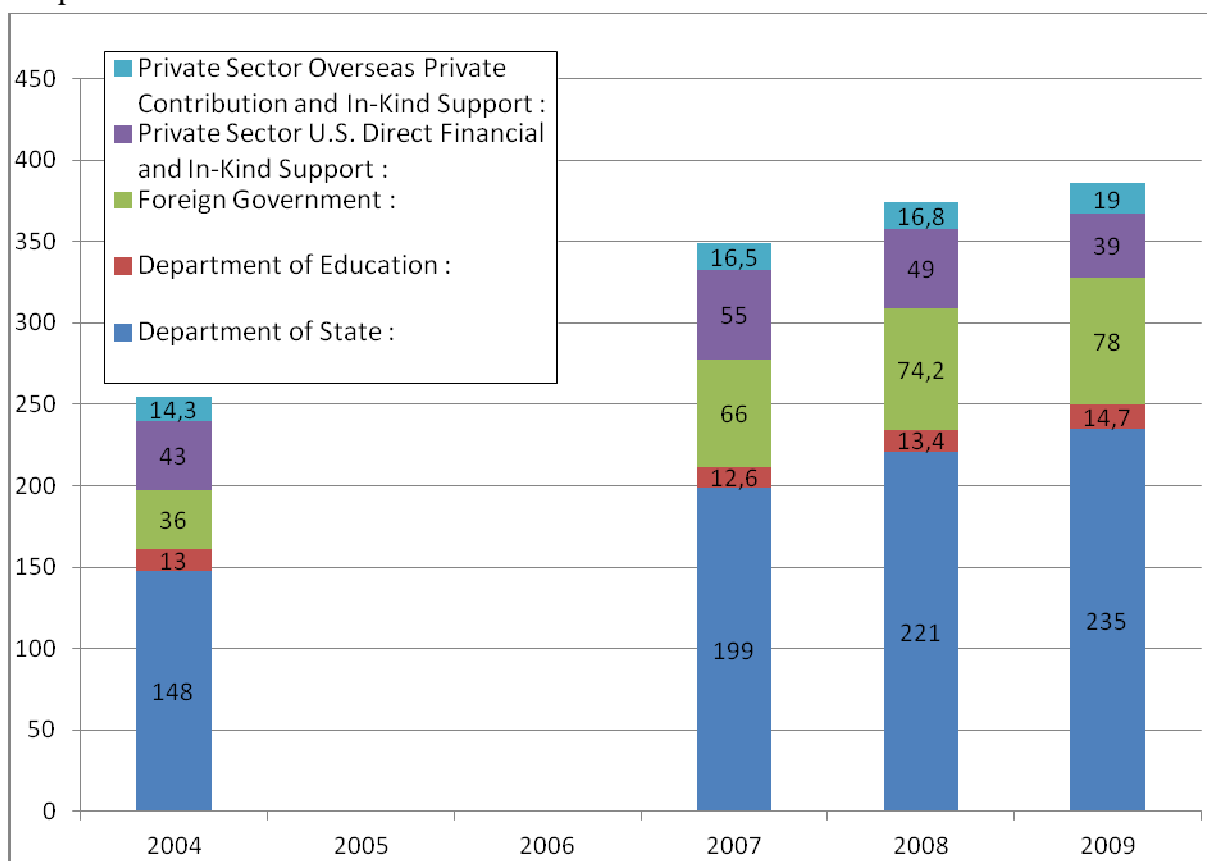


Figure 4 : Les origines des financements Fulbright de 2004 à 2009 (en millions de \$)

⁷¹ Rapports annuels et bilans financiers publiés par le Bureau of Educational and Cultural Affairs accessibles sur le site : <http://fulbright.state.gov/fsb/fulbright-foreign-scholarship-board-reports> (lien actif en juillet 2012).

Pour compléter cette perspective chronologique, nous débuterons par une présentation générale et historique du programme *Fulbright*, pour poursuivre ensuite en présentant et en détaillant les actions qu'il recouvre et également celles qu'il englobe.

2.1. Comprendre les origines du programme *Fulbright*, une action internationale généreuse y compris avec l'intérêt national américain

Le programme *Fulbright* se positionne comme le principal vecteur d'échanges éducatifs entre les EU et les pays étrangers. Au sein de la galaxie des programmes américains de coopération internationale dans l'éducation, il est assurément le plus connu, le plus vaste et le mieux doté financièrement.

Ces caractéristiques s'expliquent par son histoire, mais aussi par son organisation qui lui permettent de fédérer un grand nombre d'actions complémentaires s'adressant à des publics et des situations variés. Afin de mieux saisir l'importance de ce précurseur et pilier des coopérations internationales éducatives, il convient de présenter dans un premier temps le contexte historique et la personnalité de son créateur puis un exemple concret de relations soutenues par ce programme avec l'exemple d'une coopération académiques entre la France et les EU.

2.1.1. La réaction d'un homme à son époque, l'origine du programme *Fulbright*

Le programme *Fulbright* a été créé aux Etats-Unis en 1946 par James William Fulbright. Dans le contexte particulièrement prégnant de l'immédiate après deuxième Guerre mondiale, l'idée originelle réside dans l'espoir qu'à l'avenir, les échanges culturels contribueraient à asseoir durablement la paix. Grâce aux sommes récupérées sur les ventes des surplus militaires, J. W. Fulbright conçoit un système de bourses permettant d'offrir « aux jeunes gens les plus méritants venus de différents pays la possibilité de se rencontrer pour une meilleure connaissance réciproque »⁷². Le gouvernement américain a proposé ce programme d'échanges culturels et éducatifs à tous les pays. Il a été mis en place avec ceux qui se sont montrés désireux d'en devenir partenaires. Ce programme est à l'image de son instigateur. Il est hors norme et entièrement dévoué au développement de relations internationales idéalistes.

En effet, J. William Fulbright naît le 9 avril 1905 dans la ville de Sumner dans le Missouri. Titulaire en 1925 d'un Bachelor of Arts en sciences politiques de l'université d'Arkansas, il poursuit ses études à Oxford, Angleterre où il obtient un Master of Arts.

De retour aux Etats-Unis, il entreprend des études de droit à l'université George Washington dans la capitale américaine. Dans les années 1930, il travaille au

⁷² Le site officiel du programme Fulbright contient les informations sur les différentes actions menées sous cette dénomination. <http://fulbright.state.gov/>
La version bilatérale pour les programmes franco américains est consultable sur le site <http://www.fulbright-france.org> (liens actifs en juillet 2012).

département de la Justice tout en enseignant le droit à l'université George Washington. En 1936, il obtient un poste de professeur à l'université d'Arkansas. Entre 1939 et 1941, il occupe les fonctions de président devenant ainsi le plus jeune président d'université de l'époque.

Entré en politique en 1942, il est élu à la Chambre des représentants et entre au Congrès en janvier 1943. Il fait partie de la Commission des affaires étrangères. Sa notoriété commence en septembre 1943 lorsque la Chambre adopte sa proposition (la Fulbright Resolution) promouvant un appareil international de maintien de la paix et encourageant les Etats-Unis à participer à ce qui deviendra plus tard les Nations unies.

Il est élu sénateur en novembre 1944 et fait une très longue carrière au sénat de 1945 à 1974, au cours de laquelle il jouit d'une grande popularité et d'une large influence. En 1946, sa loi sur le programme *Fulbright* est votée immédiatement et à l'unanimité. Les premiers participants au programme partent en 1948 grâce à une subvention financée par les réparations de guerre et la liquidation de dettes de pays étrangers. Le programme a eu et continue d'avoir un impact mondial énorme. A ce jour, plus de 250 000 personnes en ont bénéficié contribuant ainsi au développement de l'idéal de compréhension mutuelle entre les peuples.

En 1949, J. William Fulbright devient membre de la Commission des affaires étrangères du Sénat dont il sera le président de 1949 à 1974 ce qui constitue toujours un record pour la vie politique américaine. Sa longue carrière au Sénat est marquée par des épisodes illustres de clairvoyance et d'intégrité. En 1954, il est le seul sénateur à refuser des crédits au comité d'enquêtes présidé par le sénateur Joseph R. McCarthy. En 1961, il s'oppose au président Kennedy lorsque celui-ci projette l'invasion de la baie des Cochons. Il se fait particulièrement remarquer pendant les années perturbées de la guerre du Vietnam en tant que président des auditions du Sénat sur la politique américaine et la conduite de la guerre. Le sénateur Fulbright s'est éteint le 9 février 1995 à l'âge de 89 ans⁷³.

2.1.2. Un exemple de mise en application du programme à travers la relation Etats-Unis – France

Dans le cas de la France, un protocole d'accord avec les Etats-Unis a été signé le 22 octobre 1948. Il est à l'origine de la création de la Commission franco-américaine d'échanges universitaires et culturels (*Fulbright Commission*). Un second accord culturel a été mis en place en 1965. Dans ce cadre, depuis plus de 60 ans, la Commission franco-américaine œuvre au développement de la compréhension mutuelle entre les Etats-Unis et la France par le biais d'échanges universitaires et culturels innovants. Sa mission consiste à octroyer des bourses à des étudiants, des jeunes professionnels, des enseignants et des chercheurs français et américains désireux de parfaire leur éducation

⁷³ Extraits de la bibliographie de J. W. Fulbright présentée par le site Fulbright-France : <http://www.fulbright-france.org/gene/main.php?uni=1&base=112&base2=1> (lien actif en juillet 2012).

et de s'enrichir culturellement par un séjour à l'étranger. Ce système bilatéral a ainsi financé les mobilités de plus de 10 000 jeunes Français qui ont étudié aux Etats-Unis et de plus de 8 000 jeunes Américains qui ont ainsi bénéficié d'une période de formation en France.

De plus, grâce aux services du centre « Education USA », elle offre aux étudiants, chercheurs et agents administratifs français des renseignements sur le système éducatif américain. La Commission franco-américaine sélectionne et administre les dossiers français pour les candidatures aux différentes bourses du programme *Fulbright*. Elle apporte son expertise pour gérer les budgets que lui confient conjointement des organismes tels que le Département d'Etat américain, et pour la France, le ministère des Affaires étrangères, le ministère de l'Education nationale et les régions.

Ainsi, à titre d'exemple, pendant l'année universitaire 2005/2006, elle a traité les projets de 55 boursiers américains, 63 boursiers français auxquels sont venus s'ajouter les 23 boursiers de fondations privées.

Dès la fin de la deuxième guerre mondiale, les EU ont eu l'idée d'utiliser les programmes d'échange afin de mettre en place une diplomatie publique adaptée à la reconfiguration du système international. Dans ce but ils ont instauré et perfectionné une organisation complète associant leurs partenaires étrangers pour le partage des tâches d'administration.

Ils ont également pris soin d'offrir une large palette d'actions internationales afin de répondre aux différentes situations et attirer dans chaque configuration les candidats dotés des meilleurs potentiels.

2.2. Avec la multiplication des actions proposées le label *Fulbright* vise une couverture et une attractivité universelle

Après avoir évoqué les quatre actions *Fulbright* prises en charges par le Département de l'éducation dans la première section, il convient d'aborder ici les branches de ce programme et les sous-parties qui sont offertes par le Département d'Etat. Elles composent un bouquet d'options différenciées avec la volonté de s'adapter aux différentes configurations et séduire les candidats potentiels à une mobilité.

2.2.1. Une offre large de bourses *FULBRIGHT* adaptée aux différents profils d'étudiants américains

Les conditions d'éligibilité

Les candidats doivent respecter plusieurs conditions restrictives :

- avoir la citoyenneté américaine et être reconnu en bonne santé par la production d'un certificat médical ;
- être soit titulaire au minimum d'une licence mais pas encore d'un doctorat, soit avoir une solide expérience professionnelle dans la discipline demandée. Le programme

assimile les jeunes actifs qui ont moins de cinq ans d'ancienneté à des étudiants. Par contre au-delà de cinq ans, les personnes sont invitées à postuler à une autre disposition : le programme *Fulbright* des experts ;

- avoir au moins quatre ans d'expérience professionnelle s'ils n'ont pas le niveau de la Licence et s'ils sont artistes ou musiciens ;
- Disposer de connaissances linguistiques suffisantes pour être en mesure de communiquer à l'écrit et à l'oral avec les personnes et de mener les activités requises. Il est souligné que ce critère est particulièrement important pour les sciences sociales et sciences humaines.

Les commissions d'examen des dossiers privilégient les candidatures déposées par des étudiants qui ont réalisé leurs études supérieures dans un établissement localisé aux EU, et qui n'ont pas résidé ou étudié plus de six mois dans le pays pour lequel ils postulent. Il est toutefois précisé qu'une année passée à l'étranger à l'occasion de sa première année de licence ou dans le cadre d'un programme intégré de son établissement d'enseignement supérieur ne sera pas considéré comme un handicap à la candidature. De même le temps passé à l'étranger en service pour les forces armées n'est pas un handicap.

Par contre, les conditions d'éligibilité précisent que le dossier d'un étudiant qui a une expérience approfondie du pays pour lequel il postule subi un désavantage sans pour autant être nécessairement disqualifié.

Le contenu du programme

Les bourses *Fulbright* décernées aux étudiants permettent de financer les activités suivantes :

- une expérience à l'étranger pour étudier, mener des recherches ou enseigner l'anglais ;
- une initiative de coopération bilatérale pour s'intégrer dans la vie sociale et professionnelle du pays et tisser des liens personnels et professionnels ;
- un échange culturel avec le pays d'accueil afin d'enrichir la compréhension de ses particularités culturelles.

Les types de Bourses

Une fois sélectionné, les étudiants américains peuvent candidater à trois types de bourses *Fulbright* en fonction de la nature de leur projet de mobilité à l'étranger.

- Bourses pour la recherche et les études

C'est la forme classique prise par une bourse *Fulbright*. Elles couvrent l'ensemble des disciplines académiques ainsi que les arts créatifs et appliqués. Dans le cas général, la bourse permet au récipiendaire d'étudier ou de mener des recherches, à l'étranger, pendant une année académique.

Les candidats composent leur propre parcours en ayant la possibilité d'y intégrer des cursus académiques, des programmes de recherches individuelles ou encadrées ou même des stages en entreprise. Cette liberté maximale est néanmoins encadrée par la procédure de conseil qui accompagne la constitution du dossier de candidature.

En amont de leur sélection, les étudiants sont invités à choisir un pays et à prendre connaissance des recommandations et des axes prioritaires le concernant. Il est aussi souhaitable qu'ils discutent de leur projet avec des professeurs et des conseillers

Fulbright afin de le préciser et avant de le soumettre. Enfin, il leur est recommandé de commencer à faire des recherches et à prendre des contacts dans le pays.

Ces règles de sélection et de fonctionnement mettent en place une organisation claire et transparente. L'objectif est de concilier les aspirations personnelles des candidats et les objectifs que la politique américaine entend mettre en place avec les différents pays tiers.

- Bourses pour les assistants enseignants d'anglais

Ces financements sont actuellement possibles pour 43 pays. Ils sont adaptés le plus précisément possible aux spécificités du pays partenaire et par conséquent sont amenés à connaître des variations.

Dans la majorité des cas, les assistants enseignants d'anglais sont en poste dans des établissements scolaires ou universitaires en dehors des capitales afin d'assurer une réelle diffusion des savoirs en optimisant leurs rencontres avec les publics locaux. Leur mission est double. D'une part, ils contribuent à l'amélioration du niveau de leurs élèves en anglais et dans la connaissance des EU, d'autre part, ils doivent eux aussi acquérir des compétences, notamment dans la maîtrise de la langue et de la culture nationale du pays hôte. Par ailleurs, ce type de bourse offre la possibilité de cumuler la fonction d'assistant enseignant avec un programme d'étude ou de recherche.

- Bourses de frais de voyage

Elles ne sont disponibles que pour trois pays : Italie, Allemagne et Hongrie. Elles complètent d'autres modes de financement ne couvrant pas les frais de voyage.

Au total, chaque année 1 500 étudiants reçoivent une de ces bourses pour effectuer une mobilité à l'étranger. Cela fait de l'action *Fulbright* pour les étudiants américains, un programme majeur dans les échanges entre les EU et le reste du monde.

2.2.2. Une offre très complète de bourses *FULBRIGHT* pour séduire le public des étudiants non américains

Avec cette composante, le programme *Fulbright* concrétise sa politique d'ouverture internationale. Cette branche propose une version classique et une version dédiée aux candidatures scientifiques et techniques.

- La version classique

Elle est le pendant des opportunités offertes aux étudiants américains. Elle contribue à drainer, pour reprendre la terminologie déclinée de l'anglais, dans les masters et les doctorats des établissements américains l'élite des étudiants étrangers. En plus d'un programme universitaire attractif, elle leur offre une ouverture exceptionnelle sur la société et les valeurs américaines.

Un de ses objectifs majeurs est qu'à terme, les bénéficiaires de ces échanges retourneront chez eux pour poursuivre une carrière professionnelle ou universitaire

extrêmement prometteuse tout en conservant de leur expérience *Fulbright*, un lien privilégié avec les EU.

Les candidatures se font par l'intermédiaire des fondations *Fulbright* établies dans les pays partenaires à l'image de la procédure qui a précédemment été détaillée pour la France. La gestion et la sélection des postulants sont déléguées aux commissions nationales ce qui permet une adaptation aux situations locales et un engagement moindre des ressources américaines. Aux EU, l'Institut de l'Education International⁷⁴ (Institut of International Education) agissant pour le compte du Département d'Etat dans la mise en application de certaines actions du programme *Fulbright*, supervise l'organisation matérielle des séjours des participants au niveau des stages et des universités.

- Les prix pour les sciences et la technologie

Les prix pour les sciences et la technologie concernent une petite catégorie d'étudiants à fort potentiel. Ces prix sont décernés à l'occasion d'une inscription en doctorat aux candidatures jugées exceptionnelles. Ils offrent l'opportunité de poursuivre un parcours déjà brillant au sein d'une des meilleures universités américaines.

Historiquement ce prix a été créé en 2006, lors de la rencontre des présidents d'université. Il est cofinancé par le Département d'Etat et le Département de l'Education affirmant ainsi la volonté des EU d'accueillir les leaders et chercheurs de demain et de leur offrir les meilleures conditions au sein des établissements américains.

La sélection initiale est déléguée aux commissions implantées dans les pays d'origine des candidats. Cependant, des experts américains sont aussi sollicités pour s'exprimer sur les compétences académiques des postulants.

Les bourses sont décernées pour une durée de trois ans. Elles couvrent les frais de scolarité, un revenu mensuel, l'achat de livres et de fournitures, les frais de recherche, une assurance santé, le prix du billet d'avion aller-retour et la prise en charge d'activités spécifiques offerte sur le campus. A cet effort financier conséquent, vient s'ajouter la participation des universités d'accueil qui abondent cette bourse et règlent certaines dépenses non couvertes ainsi que les formalités nécessaires à l'obtention d'un visa J-1. Plus de 1 800 étudiants reçoivent cette bourse chaque année.

2.2.3. Une offre ciblée de bourses *FULBRIGHT* pour valoriser et capter le fort potentiel des post doctorats

Ce volet du programme *Fulbright* se décline en une variété de sous programmes adaptés à des cibles de bénéficiaires très spécifiques. Le point commun de toutes ces actions est leur sélectivité et leur finalité. Le seuil d'entrée est relevé car il faut être titulaire d'un doctorat. La finalité est clairement affichée. En contrepartie du financement, le

⁷⁴ Le site institutionnel de cette organisation sans but lucratif est disponible à l'adresse suivante : <http://www.iie.org/> (lien actif en juillet 2012).

bénéficiaire s'engage à donner des cours, à mener des recherches ou à participer à des séminaires. Cela assure des retombées fructueuses pour les EU.

Il se décline en deux sous catégories regroupant au total 12 actions différenciées.

2.2.3.1. Les actions pour les experts américains (*Programs for U.S. Scholars*)

Programme Expert Fulbright Classique (Traditional Fulbright Program)

Chaque année 800 universitaires ou experts d'entreprise sont envoyés à l'étranger grâce à ce financement afin d'y enseigner ou d'y conduire des recherches. Les fonds sont fournis par le Département d'Etat et plus particulièrement par le Bureau des Affaires Culturelles et de l'Education (Bureau of Educational and Cultural Affairs). Ce dernier ayant délégué la gestion administrative au Conseil pour les échanges internationaux d'experts, (Council for International Exchange of Scholars)

Programme Experts-Spécialistes Fulbright (Fulbright Specialists Program)

L'objectif de cette action *Fulbright* est de constituer un réseau entre professeurs d'université ou spécialistes d'entreprises américains et leurs homologues dans les universités étrangères. Plus de 100 pays⁷⁵ sont concernés par cette initiative qui finance des projets de collaboration de courte durée, soit entre deux et six semaines. Les frais de déplacement et la rémunération des participants à hauteur de 200 \$ par jour, sont assurés par le programme, l'université hôte se chargeant des dépenses additionnelles sur place. Les activités réalisées au cours de ces coopérations permettent aux établissements d'enseignement supérieur de se développer et de progresser selon leur propre contexte. Il ne s'agit donc pas de mener des travaux personnels profitant aux participants mais plutôt de s'impliquer dans des actions telles que :

- la formation d'enseignants,
- l'animation d'un séminaire ou de séances de travail,
- la réalisation de conférences,
- la conception de programmes d'enseignement ou de relations interinstitutionnelles.

Les candidats américains intéressés doivent dans un premier temps intégrer un panel d'experts constitué par disciplines parmi lesquels seront désignés les lauréats. Les établissements étrangers doivent constituer un projet académique justifiant l'accueil d'un expert *Fulbright*.

⁷⁵ Les pays éligibles pour cette action sont ceux qui accueillent déjà une commission Fulbright. La liste est disponible à l'adresse : <http://fulbright.state.gov/participating-countries/fulbright-commissions> (lien actif en novembre 2012). L'évolution de l'affectation géographique des actions Fulbright au cours des dernières années sera développée dans le chapitre 9.

Le programme des nouveaux experts Fulbright (Fulbright New Century Scholars Program)

Ce programme qui a été lancé en 2001, a pour objectif de réunir pendant un an une trentaine de spécialistes reconnus afin de traiter en profondeur une question d'ordre planétaire. A titre d'exemple le thème pour l'année 2009-2010 est « l'université : pilote de l'innovation et centre de savoirs » (The University as Innovation Driver and Knowledge Center). Il est conçu pour tisser des liens étroits entre spécialistes à travers le monde et ainsi optimiser les chances de faire émerger des réponses utiles pour la société universelle. Parmi les trente experts de haut rang sélectionnés, un tiers seulement est américain, le reste vient du reste du monde et bénéficie dans ce cas d'une bourse du programme *Fulbright*.

Les participants sont volontairement sélectionnés afin de constituer une équipe pluridisciplinaire à même de tirer parti des synergies entre les domaines académiques et d'explorer de nouvelles pistes de recherches.

Programme Fulbright des chaires honoraires (Fulbright Distinguished Chairs Program)

Cette action comprend environ 40 chaires dédiées à l'enseignement, la recherche ou une combinaison des deux. Ces bourses sont conçues comme les plus prestigieuses récompenses accordées par le programme *Fulbright*. De ce fait, les candidats doivent être des professeurs reconnus ayant une liste de publications et d'enseignement des plus prestigieuses.

A titre d'exemple pour la France, ce programme permet d'occuper la Chaire *Fulbright-Tocqueville* qui a été créée en 2005. Avec cette chaire, la collaboration scientifique franco-américaine se renforce dans le domaine des études américaines, où les dernières avenues de recherche seront explorées.

Pour la première année de la compétition, les lauréats retenus ont été MM. George Alan Bermann, Charles Patrick Henry et Wade Clark Roof⁷⁶.

George Alan Bermann était à l'université Paris 1 de juillet à décembre 2006. Professeur de droit européen, titulaire de la chaire *Jean Monnet* et de la chaire Walter Gellhorn à l'université Columbia, où il est le directeur du Centre de recherches en droit européen, il est depuis 2003 membre de la faculté du Collège d'Europe à Bruges. Il est l'un des artisans de la création du double diplôme en droit entre l'université Columbia et Paris 1. Charles Patrick Henry a été reçu à l'université François-Rabelais de Tours de septembre à décembre 2006. Professeur d'études afro-américaines à l'Université de Californie à Berkeley, ancien directeur de ce département, il est l'auteur de six ouvrages et de plus de 70 articles sur les politiques noires et les droits de l'homme. Nommé en 1994 par le président Clinton au National Council on the Humanities pour six ans, ancien président

⁷⁶ Les informations sur la chaire Tocqueville-Fulbright sont tirées du site de la commission franco-américaine du programme Fulbright consultable à l'adresse suivante : <http://www.fulbright-france.org/gene/main.php?uni=1&base=32> (lien actif en juillet 2012).

du National Council for Black Studies, il a été le président du conseil d'administration d'Amnesty International USA de 1986 à 1988.

Wade Clark Roof est venu en France de janvier à février 2007 à l'Ecole des hautes études en sciences sociales, où il a contribué à développer un axe de recherche prioritaire en sociologie des religions. Professeur de sociologie des religions, titulaire de la chaire J.F. Rowley, et actuel directeur du Centre Walter H. Capps pour l'étude de l'éthique de la religion et de la vie publique, il est chargé depuis 2002 de la direction académique du séminaire d'été sur le pluralisme religieux aux Etats-Unis, financé par le Département d'Etat. La fondation Ford a également financé de 2001 à 2004, son important projet de recherche sur le pluralisme religieux en Californie du Sud.

Programme Fulbright pour les responsables de formations internationalisées

(Fulbright International Education Administrators Program)

Cette action prend la forme de séminaires réservés à des personnes en charges du système éducatif américain et plus particulièrement de la conception de programmes de formation ayant des relations avec des partenaires japonais, coréens, allemands ou indiens. Afin d'être plus efficaces dans leurs fonctions, le programme leur offre une ouverture sur la société, la culture et le système d'enseignement supérieur de ces pays. Pour cela il organise des visites de campus, des rencontres avec des professeurs et des responsables politiques et sert même d'intermédiaire afin de participer à des événements culturels nationaux.

2.2.3.2. Les actions pour les experts non américains (Programs for Non-U.S. Scholars)

Cette catégorie regroupe les actions offertes aux experts des pays étrangers partenaires. Au total sept actions sont proposées dans le but d'organiser des mobilités de spécialistes et des échanges de compétences mutuellement profitables. On retrouve la version étrangère de certains des programmes destinés aux citoyens américains mais il existe aussi dans cette catégorie des projets spécifiquement conçus pour les candidats des pays partenaires.

Programme Fulbright Classique pour les Experts non américains (Traditional Fulbright Program for visiting scholars)

Comme la version américaine, il s'adresse aux enseignants et aux spécialistes d'entreprise. Chaque année, ils sont environ 800 candidats provenant de 150 pays partenaires à réussir les sélections organisées dans leur pays d'origine par les commissions *Fulbright* nationales et à bénéficier de cette bourse. Ils auront ainsi l'opportunité de passer une année académique pour enseigner ou faire des recherches.

Programme Fulbright des spécialistes étrangers : accès direct au monde musulman

(Fulbright Visiting Specialists Program: Direct Access to the Muslim World)

L'objectif est clairement ici d'améliorer les connaissances américaines sur les civilisations des pays islamiques ainsi que sur les aspects historiques, politiques et culturels du monde musulman.

Dans cette optique, il permet à des établissements d'enseignement supérieur américains d'approfondir leur compréhension sur des questions clés en accueillant des spécialistes issus ces pays pour des cours, des conférences ou des projets de partenariats interinstitutionnels.

Le programme des nouveaux experts Fulbright

(Fulbright New Century Scholars Program)

Ce programme apparaît dans cette sous-catégorie car il cherche à regrouper experts américains et étrangers afin d'exploiter les synergies qui émaneront de leurs interactions.

Programme Fulbright de mise à disposition d'expert

(Fulbright Scholar-in-Residence Program)

Cette action est conçue d'une part pour lutter contre la sous-représentation dont souffrent certaines institutions dans les échanges universitaires et d'autre part pour offrir des mobilités à des experts étrangers afin de leur faire vivre une expérience au sein du système d'enseignement supérieur américain.

Il est à noter que c'est une des rares actions *Fulbright* prévue pour être au service des établissements. Elle incarne la politique de discrimination positive présente aux EU. Ces établissements appartiennent aux minorités ethniques et sont représentés par leurs associations respectives :

- Historically Black Colleges and Universities,
- Hispanic-serving institutions,
- Native American tribal colleges,
- Community colleges and small, liberal arts institutions.

Programme de professeurs visitants

(Occasional Lecturer Program)

Parmi les professeurs qui bénéficient d'une bourse classique *Fulbright*, le conseil pour les échanges internationaux d'experts (Council for International Exchange of Scholars) offre en plus l'opportunité de participer à ce type d'action. Il s'agit pour eux d'effectuer un programme de cours dans des premiers ou seconds cycles dans un autre établissement. Il existe 3 bourses de 250, 500 et 750 \$ pour les professeurs visiteurs allouées en fonctions des frais de voyage.

Programme Fulbright de mise à disposition d'expert provenant de l'Union européenne

(Fulbright European Union Scholar-in-Residence Program)

Il s'agit tout naturellement d'améliorer la compréhension de l'UE en amenant des professeurs originaires de l'UE au cœur des campus américains. Les candidatures d'établissements ayant des programmes en Relations Internationales, en Commerce, en Science Politique seront privilégiées dans la mesure où un expert européen paraît naturellement bénéfique.

Cette action entretient de grandes similitudes avec celle destinée à offrir un accès privilégié au monde musulman.

La collaboration sur l'enseignement supérieur en Afrique

(Africa Higher Education Collaborative)

Cette collaboration a été lancée depuis le Caire lors de la réunion de février 2008. L'ambition est de rendre l'accès à l'enseignement supérieur plus facile et plus juste en Afrique. Pour cela, la collaboration cherche à formuler des stratégies à partir de propositions faites par des groupes de réflexion afin de guider les décisions politiques. Cette méthode de travail à base de collaboration entre spécialistes provenant de disciplines et d'horizons différents est censée apporter les meilleures réponses possibles.

2.2.4. Un complément de bourses *FULBRIGHT* pour ne laisser aucune catégorie de postulants de côté.

En complément des programmes que l'on vient de décrire, destinés aux étudiants, aux experts et aux professeurs et qui constituent l'essentiel du programme *Fulbright*, il existe deux séries d'actions qui s'y rattachent plus ou moins directement :

- La première catégorie englobe des programmes d'échanges qui s'adressent à des publics ciblés, particulièrement intéressants dans la perspective d'établir de bonnes relations avec des pays étrangers. Ces acteurs clés qui bénéficient d'actions spécifiques sont les enseignants de langues et les responsables d'entreprises qui offrent un accès direct aux échanges économiques.

On y trouve aussi des organisations indépendantes chargées de gérer des actions spécialement dédiées à des régions stratégiques comme le Moyen Orient et l'Amérique du Sud. Les principes généraux du programme *Fulbright* sont mis en œuvre par des agences implantées localement et spécialisées dans la gestion de ces environnements géopolitiques.

- La deuxième catégorie concerne quatre programmes qui organisent des relations académiques entre les EU et quatre pays ou ensemble de pays incontournables pour leur politique extérieure.

2.2.4.1. Les actions *Fulbright* complémentaires spécialisées par publics ou par régions

Le programme d'échange d'enseignants (Fulbright Teacher Exchange Program)

L'ambition est d'organiser des échanges poste pour poste entre enseignants qualifiés pour une durée de 6 semaines, d'un semestre ou d'une année scolaire. Cette expérience permet une immersion directe dans la vie quotidienne, dans la culture et dans l'environnement professionnel du pays d'accueil. Les participants mais aussi leurs écoles et leurs communautés en retirent les bénéfices d'une meilleure compréhension mutuelle.

Les bourses Hubert H. Humphrey⁷⁷ (The Hubert H. Humphrey Fellowship Program)

La spécificité de cette action est de s'adresser à un public n'appartenant pas au milieu universitaire. Il offre à des professionnels reconnus qui se trouvent au milieu de leur carrière de venir passer un an aux EU pour suivre un programme de formation et d'échanges d'expériences professionnelles. Les retombées positives sont attendues dans le resserrement des liens avec les pays partenaires grâce à la diffusion des impressions positives que les participants auront retiré de leur séjour aux EU.

Chaque année environ 160 bourses sont attribuées. Depuis le lancement du programme en 1978, plus de 3 700 participants ont bénéficié de cette opportunité professionnelle et personnelle.

Le Programme de portée régionale America-Mideast Educational and Training Services, Inc. (AMIDEAST) LASPAU: Academic and Professional Programs for the Americas

Il existe deux actions très similaires dans leur objectif et leur contenu, et qui ne se différencient que par leur localisation géographique. Dans le premier cas, la région visée est le Moyen-Orient. Elle a été mise en place en 1970 et compte plus de 800 participants à ce jour. Dans le deuxième cas la coopération est instituée avec les pays d'Amérique latine et de la zone caraïbe. Depuis sa création en 1975, plus de 150 éducateurs originaires de ces régions sont venus aux EU.

⁷⁷ Hubert Horatio Humphrey II (27 mai 1911 - 13 janvier 1978) fut maire de Minneapolis, sénateur démocrate du Minnesota, 38^{ème} vice-président des États-Unis de 1965 à 1969 sous le mandat de Lyndon Johnson et candidat à la présidence en 1968 contre Richard Nixon. Il s'est illustré tout au long de sa carrière comme un ardent défenseur des droits civiques et des droits de l'homme.

En Mars 1978, le Président Jimmy Carter a annoncé la création du programme de bourses portant son nom afin de commémorer son engagement permanent en faveur de l'ouverture internationale des pays et de la promotion des échanges entre citoyens. Plus d'informations sont disponibles sur le site du programme : <https://www.humphreyfellowship.org/> (lien actif en novembre 2012)

2.2.4.2. Les actions bilatérales spécifiquement destinées aux zones géographiques capitales pour les Etats-Unis

Comme nous allons le montrer en détaillant leur cadre de fonctionnement, ces programmes poursuivent des objectifs communs en termes de coopération et de retombées escomptées pour le monde éducatif. Ils se distinguent par des adaptations mineures dans les priorités qu'ils accordent aux langues, aux sciences ou au domaine économique. Ils sont chacun rattachés à une région particulièrement importante d'un point de vue géostratégique pour les EU.

Nous présenterons donc successivement une description des coopérations avec l'UE, avec le Mexique et le Canada, avec la Russie et avec le Brésil.

Programme ATLANTIS de coopération entre les Etats-Unis et l'Union européenne

Description

Il s'agit pour le versant américain du projet mené en partenariat avec la Direction Générale Education, Audiovisuel et Culture de l'UE qui a déjà été recensé dans le chapitre sur les actions européennes⁷⁸.

Le programme conjointement administré et financé par les EU et l'UE offre des subventions pour une durée maximale de quatre ans. Son but est d'introduire une dimension transatlantique dans les enseignements. Le développement de référentiels communs et l'organisation d'échanges d'étudiants sont les techniques classiques auxquelles a recours *Atlantis* pour parvenir à ses fins.

Contenu des projets

Sont soutenu financièrement, les projets qui mettent en place une structure durable destinée à réaliser des mobilités d'étudiants entre les EU et l'UE. Ces mobilités peuvent prendre la forme de stages en entreprises assortis d'une préparation linguistique préalable et d'une reconnaissance académique des compétences acquises. Le programme peut aussi servir à financer des activités de formation connexes telles que la création de référentiels innovants, de ressources pédagogiques, de modules de formations ou de mise à disposition de stages.

Le programme *ATLANTIS* fait l'objet d'un appel public à candidature. A l'issue de la phase de compétition, sont retenus les propositions qui mettent en avant la dimension transatlantique du projet éducatif quelle que soit sa forme académique ou professionnelle et quelles que soient les disciplines contenues. On retrouve la répartition des crédits déjà observée dans la partie précédente portant sur les programmes européens, entre les trois formes d'actions possibles : les candidatures pour la conception commune d'enseignements, les candidatures pour la réalisation de parcours communs sanctionnés par un diplôme commun, et les projets centrés sur un domaine précis de la politique éducative.

Flux engagés

⁷⁸ Voir chapitre 1 paragraphe 1.2.1.1.

Atlantis, la coopération modèle entre les EU et l'UE.

Pour 2008, les EU et l'UE ont investi chacun 3 millions de dollars dans cette action qui a permis d'organiser la mobilité de 326 participants américains et 300 européens.

Programme pour la mobilité nord-américaine dans l'enseignement supérieur

Description

Ce programme aussi dénommé « Coopération institutionnelle et mobilité des étudiants dans l'enseignement supérieur des EU, du Canada et du Mexique » vise à développer la dimension américaine des programmes et des formations existantes. A partir d'accords bilatéraux existants entre les trois pays, l'objectif est d'aboutir à des échanges multilatéraux d'étudiants sur une grande variété de disciplines académiques ou professionnelles. Les candidatures retenues doivent émaner de consortiums. Elles recevront un financement de quatre ans. La première année est consacrée à la négociation et à la mise en place des accords inter institutionnels et des contenus de la coopération entre établissements participants.

Contenu des projets

Le programme est destiné à :

- Encourager la coopération et les échanges dans l'enseignement supérieur entre établissements des EU, du Canada et du Mexique.
- Accroître les connaissances linguistiques, culturelles et institutionnelles de ces trois pays sur chacun des deux autres.
- Améliorer la qualité des formations en ressources humaines,
- Innover pour préparer les étudiants à s'intégrer professionnellement dans l'espace économique nord-américain,
- Augmenter la mobilité étudiante à l'aide de mécanismes de reconnaissance mutuelle des périodes effectuées à l'étranger mais aussi par le biais de programmes et de diplômes communs.

Les fonds sont attribués à l'issue d'un appel public à candidature. Ils récompensent des projets soucieux de promouvoir les synergies entre les trois pays nord-américains. Ces projets sont portés par des consortiums formés par au moins deux établissements de chaque pays. Les financements peuvent s'étendre sur une période de quatre ans. FIPSE pour les EU et des agences relevant directement des ministères canadien et mexicain de l'éducation administrent ce programme.

Historiquement, la première session s'est déroulée en 1995 dans le sillage de l'Accord de Libre Echange Nord-Américain (ALENA) et des volontés politiques communes visant à renforcer l'intégration de ces trois pays.

Flux engagés

Les EU ont investi sensiblement la même somme que le Mexique et le Canada réunis soit 1,3 millions de dollars. Ils ont été les principaux bénéficiaires en nombre de participants puisque 237 mobilités ont été organisées pour les Américains et 194 pour les Mexicains et les Canadiens.

Programme entre les Etats-Unis et la Russie pour l'amélioration de la recherche et de l'éducation dans l'enseignement supérieur

Ce programme vise à financer des partenariats entre établissements d'enseignement supérieur qui sont actifs dans le développement de projets éducatifs communs et particulièrement dans le domaine des langues et des sciences. Les ministères de l'éducation des deux pays s'impliquent dans le financement et la gestion de cette coopération qui trouve son origine dans un accord conclu par les deux ministres le 31 mai 2006 afin de promouvoir les relations entre les peuples russe et américain.

Flux engagés

La participation financière pour ce projet est en retrait quand on la compare aux autres actions. Seulement 1,2 million de dollars sont investis pour moitié par les EU et la Russie. Le nombre de participants à une mobilité est encore plus limité et s'élève à 24 Américains pour seulement 21 Russes.

Si les deux pays se sont engagés dans une coopération bilatérale, elle demeure essentiellement symbolique compte tenu de la faiblesse des moyens et des mobilités concernés. En dépit de la richesse du potentiel scientifique de ces deux pays, le poids des rivalités passées semblent expliquer la frilosité actuelle.

Programme de consortiums brésilien – américain dans l'enseignement supérieur

Le programme est conjointement administré par l'agence FIPSE et le ministère de l'éducation nationale du Brésil. Il offre des subventions pour une durée allant jusqu'à 4 ans, à des consortiums formés par au moins deux établissements de chaque pays qui s'efforcent de développer des programmes de formation communs prévoyant des mobilités d'étudiants et d'enseignants.

Côté américain, ces subventions peuvent atteindre 220 000 \$ pour la durée totale du projet. Elles servent à financer l'amélioration de la coopération dans les différents cycles d'enseignement supérieur. Elles sont utiles pour préparer les étudiants à travailler dans un espace économique intégré, à bénéficier des reconnaissances mutuelles des périodes de formations, à renforcer leurs compétences linguistiques et interculturelles et également à profiter des mobilités de stages ou d'études.

Flux engagés

Les EU et le Brésil ont consacré globalement 3 millions de dollars répartis également. L'engagement conséquent dans cette relation bilatérale témoigne de son importance géopolitique pour les deux pays. Elle a donné lieu à 303 mobilités américaines et 255 brésiliennes.

Ces quatre actions bilatérales ne présentent finalement aucune surprise. Le recensement des programmes similaires proposés par l'UE avait donné un avant-goût de leur fonctionnement. Néanmoins, leur pertinence prend tout son sens lorsqu'on envisage une perspective géopolitique. Leur caractéristique est d'être dédiée à la mise en place de relations privilégiées avec des pays ou des zones géographiques présentant un intérêt évident pour la politique étrangère américaine.

Conclusion

L'étude des programmes d'échange américains éclaire leurs spécificités et le mode de fonctionnement qu'ils ont adopté dans la conduite de cet instrument de politique extérieure.

La particularité des EU est de s'être lancés dès 1946 dans ce type de relations. L'initiative visionnaire du sénateur *Fulbright* leur a permis de mettre en place des activités d'éducation avec tous les pays intéressés.

De cette ancienneté, les EU ont retiré deux avantages majeurs qu'ils continuent d'entretenir par rapport à leurs challengers y compris face à l'UE :

- étant présents dans ce domaine depuis très longtemps, ils ont acquis une expérience inégalée. Grâce à cette politique active maintenue au cours des années, les EU ont créé un réseau d'anciens bénéficiaires : *Fulbright Alumni*, fort de plusieurs centaines de milliers de personnes à travers le monde ;
- étant présents avec une offre multiple adaptée aux situations des différents publics, ils ont acquis une notoriété mondiale. Ce souci de répondre aux besoins des personnes intéressées par un programme d'échange international dans l'enseignement leur permet d'être immédiatement identifié par les prétendants et d'attirer systématiquement les candidatures à fort potentiel.

Conscients de leur domination, les EU s'efforcent néanmoins de maintenir leur avance. Pour cela, ils rationalisent leur organisation en impliquant des organismes non gouvernementaux et les ressources qu'ils apportent dans la gestion courante de leurs programmes. Ils font également évoluer leur offre pour répondre à l'émergence de nouvelles opportunités tout en préservant leur visibilité qui est assurée auprès des pays tiers par la renommée acquise par le label du programme *Fulbright*. Au final, les programmes d'échange américains occupent une place prépondérante et méritée dans ce domaine.

Chapitre 3

Les offres européennes et Américaines de programmes d'échange : une cohérence différente révélée par une analyse construite de leurs caractéristiques

Les deux premiers chapitres ont consisté à délimiter les programmes de coopération européens et américains entrant dans le périmètre de l'analyse. Au total 34 actions ont été recensées dans le champ de recherche retenu. A présent, il convient de définir un protocole d'analyse en mesure d'apporter une valeur ajoutée à travers une étude plus systématique mais aussi plus qualitative. Dans le prolongement de l'opération d'identification, il va falloir organiser le recueil des éléments d'analyse. Le but est d'extraire du corpus d'observations constitué par l'ensemble des programmes, leurs principales caractéristiques. Ces données brutes seront obtenues directement dans les textes officiels par une lecture suivie. La grille de lecture recense les critères pertinents pour conduire les analyses comparatives. Il s'agit de retenir les éléments descriptifs et significatifs caractérisant un programme, qui permettront de le cerner et de le comparer aux autres.

Ce travail préparatoire est fondamental car il vise à dégager les données qui seront analysées pour interpréter les politiques américaines et européennes. A partir des choix effectués sur ces critères de base, que peut-on apprendre sur les pratiques des EU et de l'UE ? Existe-t-il des différences entre ces deux acteurs ou adoptent-ils le même type de politique ? Dans le cas où l'on constate des divergences, sont-elles la conséquence de facteurs de contingence ou bien d'une réelle volonté politique ?

Une série d'études adaptées permettra d'apporter des éléments de réponse à ces interrogations. En fonction des besoins, certains critères seront utilisés seuls comme la répartition des zones géographiques concernées et la variété des publics impliqués. Dans le cas de la date d'apparition et du budget, une étude conjointe sera menée afin de tester l'existence d'une relation entre ces deux paramètres. Les deux critères liés aux objectifs nécessitent des approfondissements et des retraitements. Le chapitre suivant sera donc consacré à tenter de décrypter des intentions politiques des responsables américains et européens lorsqu'ils ont conçu et proposé leurs programmes de coopération.

Mais avant cela, nous consacrerons un chapitre à la présentation des critères d'analyse puis à leur mise en œuvre, l'objectif étant de comparer la « répartition géographique », les « publics impliqués » et la relation entre « ancienneté et budget » caractérisant les programmes américains et européens. Ceci, dans le but de mettre à jour les pratiques et

la cohérence de la politique extérieure menée par les EU et l'UE à travers ces différents programmes.

1. La conception d'un protocole d'étude générale des programmes d'échange

L'objectif d'un protocole de recherche est de définir une méthode pour traduire la cohérence interne et les finalités externes des 34 programmes répertoriés. Il s'agit de transcrire le matériau de travail en éléments descriptifs repérables et si possible mesurables afin de mener une analyse comparative. La première étape est constituée par la définition de critères d'analyse visant à étudier de façon homogène et indifférenciée chacun des programmes. La deuxième étape permettra de présenter le tableau de synthèse qui sera qualifié pour chaque programme et d'en tirer les premiers enseignements.

1.1. Les critères à retenir pour dresser une typologie des programmes d'échange

Compte tenu des informations pertinentes détectées en travaillant sur les documents officiels, il apparaît utile de faire appel aux dix critères d'analyse suivants afin de caractériser les programmes et permettre par la suite leur analyse comparative. Nous allons définir chacun d'eux afin d'en comprendre le contenu précis et l'intérêt.

1. Initiateur

Il s'agit d'identifier l'acteur qui est à l'origine du programme. Cette donnée se trouve dans les textes officiels qui institutionnalisent les actions. L'objectif de ce critère, comme du suivant est de comprendre quel est l'intérêt pour l'agent initiateur de créer et réaliser le projet. Il est donc fondamental de repérer les acteurs impliqués, dont les acteurs politiques.

2. Gestionnaire

Le gestionnaire est responsable de l'exécution courante du projet. La mise en œuvre des décisions n'est pas complètement neutre. Le choix de confier ce type de responsabilité à un organisme plutôt qu'à un autre traduit les préférences de l'instigateur du programme. Elles vont se matérialiser dans la mise en application qui sera spécifique au gestionnaire retenu.

3. Source du financement

Le contrôle des ressources financières est toujours un enjeu de pouvoir au cœur des relations politiques. L'étude des programmes de coopération ne serait pas complète sans l'analyse du financement de ces projets. L'objectif n'est pas réellement d'identifier l'agent comptable exécutant la décision publique, mais plutôt de cerner l'origine du

budget mobilisé. Dans une perspective politique, il est en effet, toujours pertinent de connaître la provenance des ressources qui sont affectées aux programmes.

4. Date d'origine

Elle correspond à la date de lancement du programme et mesure donc son ancienneté. C'est un indicateur précieux qui renseigne sur l'expérience et la notoriété accumulées par le programme. Si ce dernier est ancien, cela démontre que l'action a donné satisfaction et qu'elle a été maintenue jusqu'à aujourd'hui. On peut donc considérer qu'elle a bénéficié d'un effet d'apprentissage et a produit des effets bénéfiques sur toute sa période de fonctionnement. Le fait que certains programmes aient connu une réforme depuis leur origine s'interprète également comme un signe positif. Ils ont été réformés car jugés pertinents et leur initiateur les a maintenus en améliorant leur rendement. De plus, l'ancienneté est directement liée à la notoriété qui est elle-même une composante fondamentale d'un programme de coopération internationale. Plus la notoriété est forte, plus il sera attractif et suscitera l'intérêt des meilleurs candidats.

5. Durée des projets

En identifiant la durée des projets, le but est de mieux cerner les intentions des initiateurs quand ils définissent leurs programmes. Une durée courte traduit une préférence pour des actions qui sont immédiatement assimilées par les bénéficiaires et qui vont diffuser des effets positifs quasiment instantanés, comme peuvent le produire un séminaire ou une mobilité internationale de quelques semaines. Inversement si la durée est longue, on peut en déduire que les projets sont plus complexes, qu'ils vont poursuivre des objectifs plus ambitieux. Ceux-ci auront des retombées plus nombreuses et plus conséquentes, mais l'ensemble de l'opération va demander plus de temps.

6. Objectifs principaux

Les programmes de coopération sont institués par des décisions officielles. En se référant à leur contenu publié à l'occasion de leur création ou de leur renouvellement, il est facile d'identifier les passages précisant les objectifs qui leur sont assignés.

7. Objectifs spécifiques

En fonction de la nature du programme, des objectifs spécifiques sont fréquemment ajoutés. Ils s'inscrivent dans le cadre général des objectifs principaux qu'ils viennent préciser. Ces deux critères sont particulièrement importants afin de tenter d'identifier et d'analyser les finalités poursuivies par les initiateurs.

8. Public

Le terme fait référence aux bénéficiaires des programmes. Ils sont nommément désignés dans les textes administratifs. Leur recensement et leur analyse va permettre de compléter le travail d'analyse sur les finalités et les objectifs des actions. En effet, les acteurs inscrits dans le champ d'application d'un programme révèlent de façon claire les intentions et les stratégies des initiateurs.

9. Budget

Les sommes mentionnées ici correspondent aux budgets engagés par les EU et l'UE. Dans le cas de certains programmes, le partenaire régional prend en charge une partie du financement. En général, cela revient à multiplier par deux les ressources du programme. Néanmoins cette contribution additionnelle est affectée au financement de ses propres participants car dans ce cas le nombre des bénéficiaires est aussi multiplié par deux. Le choix méthodologique de ne retenir que le budget américain ou européen se justifie par le fait qu'il permet de mesurer l'engagement financier destiné aux participants nationaux. Cela rend les comparaisons plus homogènes indépendamment du caractère unilatéral ou bilatéral du financement.

10. Zone géographique

Chaque programme s'inscrit dans une logique territoriale qui se double d'une approche géopolitique. Dans ces conditions, préciser cet élément éclaire l'orientation géographique des unités politiques lorsqu'elles mènent leurs programmes de partenariats éducatifs régionaux. De plus ce facteur se combine avec d'autres critères pour révéler des traits spécifiques des politiques de coopération.

1.2. L'utilisation d'un tableau de synthèse pour mettre en perspective la diversité des actions offertes

Nous allons à présent appliquer ces critères à l'analyse des 34 programmes. Une présentation sous forme de tableau nous permettra de donner une vision synthétique des résultats et facilitera un accès séquentiel afin de mener une lecture comparative sur l'ensemble de la gamme des actions européennes et américaines. La structure du document utilisé est reproduite ci-dessous. Les tableaux qualifiés pour tous les programmes sont mentionnés dans les annexes du chapitre trois. L'annexe 1 regroupe les programmes européens internes et l'annexe 2, les programmes européens externes. Les actions américaines du Département à l'éducation sont dans l'annexe 3 et celles du Département d'Etat dans l'annexe 4.

Programme
Initiateur
Gestionnaire
Financé par
Date d'origine
Durée des projets
Objectif principal
Objectifs spécifiques
Public
Budget
Zone géographique

Tableau 1: Les indicateurs originels envisagés pour analyser les programmes

Le travail réalisé pour élaborer et compléter ces tableaux n'est que la première étape de l'analyse qui va nous permettre de mieux cerner les intentions politiques. Pour cela certains critères seront exploités dans les paragraphes qui suivent, et d'autres appelant des développements plus conséquents seront traités dans le prochain chapitre. Inversement quelques critères pourront être laissés de côté lorsqu'il s'avère qu'ils n'apportent pas les retombées analytiques escomptées. On trouve dans ce cas le « *gestionnaire* » et la « *source de financement* » qui ne seront pas analysés plus en détail. Nous nous contenterons de les rattacher à « *l'initiateur* » du programme. Deux raisons expliquent ce choix. Premièrement ce type d'information n'est pas toujours disponible et ces critères ne sont pas renseignés pour certaines actions. Deuxièmement, contrairement aux anticipations initiales les données collectées sont peu significatives. Il n'y a pas vraiment de changement dans la sélection des gestionnaires et ce sont quasiment toujours les mêmes agences côtes européen et américain qui sont chargées de l'exécution financière des actions.

La « *durée des projets* » est l'autre critère qui ne va pas être développé plus avant. Là aussi les valeurs recensées sont trop proches pour penser qu'une analyse approfondie puisse déboucher sur des conclusions nouvelles. On se bornera à constater que dans ce domaine, les pratiques des EU et de l'UE sont très homogènes. Elles s'appuient sur des programmes de courte durée, bien souvent moins d'un an, voire de moyen terme avec dans ce cas une durée de deux à trois ans.

Au final, ces critères vont être laissés de côté. Pour information, les annexes 1, 2, 3 et 4 du chapitre 3 présentent la première version du tableau avec l'ensemble des indicateurs renseignés. Pour la suite de l'étude, nous retiendrons les éléments caractéristiques des programmes d'échanges détaillés dans la version du tableau de synthèse présentée ci-dessous.

Programme
Initiateur
Date d'origine
Objectif principal
Objectifs spécifiques
Public
Budget
Zone géographique

Tableau 2 : Les indicateurs retenus pour analyser les programmes

A partir de ces informations, l'analyse va se concentrer sur « *la répartition géographique* » puis sur « *l'ancienneté* » et « *le budget* » et enfin sur « *les publics concernés* ».

2. Les relations entre l'affectation géographique des actions et les choix en matière de diplomatie éducative

Un travail de recherche dans le domaine des relations internationales ne saurait être tout à fait complet sans un détour par l'analyse cartographique. L'utilisation d'un planisphère permettra de mettre en évidence la répartition géographique des pays impliqués dans les différents programmes de coopération externe de l'UE. Le critère de la zone géographique ne concerne pas pour des raisons évidentes les programmes européens internes. De même, il s'applique aux programmes américains seulement dans une moindre mesure puisque comment nous le verrons en conclusion de ce second point, à quelques exceptions près, ils sont proposés indistinctement à l'ensemble des pays tiers. Le but de cette représentation est de visualiser la répartition des pays éligibles pour chacune des actions externes et de vérifier ainsi la cohérence de la vision politique qui

est associée à l'offre éducative que l'UE entend développer avec les pays du reste du monde.

2.1. La cartographie des programmes d'échange européens révèle leur stratégie de focalisation par zones géographiques

L'UE, comme on l'a vu concentre ses relations avec les pays extérieurs sur un petit nombre de programmes d'échange. En plus de leurs spécificités propres, ils ont été affectés à une région. C'est ce que nous allons faire apparaître pour chacun d'entre eux avant de réaliser une synthèse visant à tester la cohérence de l'ensemble.

Tempus

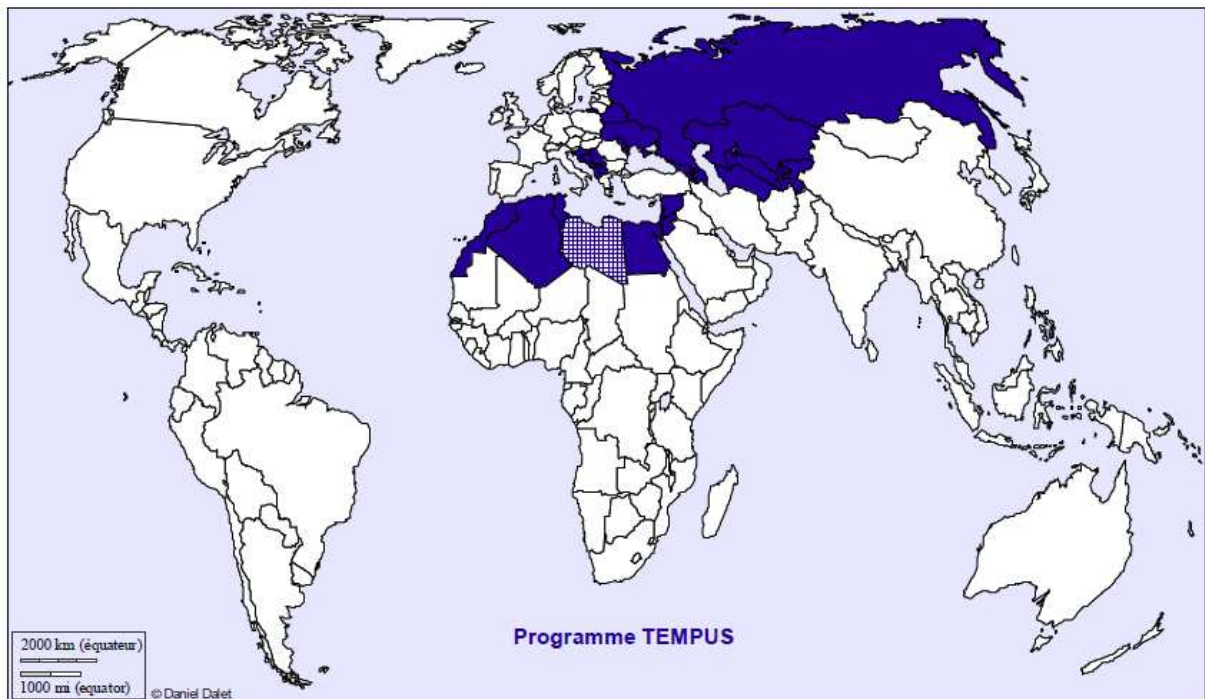


Figure 5 : Répartition spatiale des pays éligibles à TEMPUS

La carte des pays éligibles pour le programme *Tempus* fait apparaître la première caractéristique qui est le critère de localisation. En effet quel est le point commun entre des pays appartenant au Maghreb, au Moyen-Orient, aux Balkans, et à certaines républiques de l'ex URSS mis à part le fait d'être physiquement proches de l'UE ? *Tempus* s'adresse à tous ces Etats car ils se trouvent aux frontières du territoire de

l'UE. En application du principe napoléonien⁷⁹ élémentaire de géopolitique, l'UE réalise avec *Tempus* « la politique de sa géographie » dans le domaine de l'éducation.

Il y a néanmoins une cohérence forte dans ce programme ; il s'adresse à des partenaires dont les économies et les systèmes éducatifs sont moins performants au regard des standards habituels de classement que les niveaux atteints dans ce domaine par la plupart des Etats membres. L'UE dispose donc avec *Tempus*, d'un outil parfaitement adapté à la situation relativement homogène de ce groupe.

A noter que la représentation distinctive de la Lybie est due au fait que le pays est actuellement en pourparlers afin d'intégrer *Tempus* et d'occuper ainsi sa place parmi les Etats limitrophes de l'UE. Le cas particulier de la Lybie illustre le fait que les programmes de coopération dans le domaine de l'éducation font partie des moyens utilisés pour normaliser des relations diplomatiques et amorcer des échanges plus développés. Accessoirement, cette observation confirme une des hypothèses initiales sur les finalités multiples affectées aux actions internationales dans le domaine de l'éducation.

Erasmus Mundus

Ce programme n'est pas représenté sur la carte du monde. A travers ses trois déclinaisons, il offre la possibilité de mettre en place des relations avec n'importe quel pays du globe. Cet objectif extrêmement ambitieux est possible grâce d'une part à un budget conséquent (plus de 900 Millions d'euros pour la période 2009 – 2013) et d'autre part à la nature des échanges et des acteurs concernés. Les échanges entre l'UE et les pays tiers sont organisés dans le cadre de l'enseignement supérieur. Qu'ils soient étudiants, chercheurs, enseignants ou à plus fortes raisons établissements d'enseignement supérieur, ces derniers sont les acteurs les plus en mesure de bâtir une collaboration en s'adaptant aux contextes nationaux et en surmontant les écarts entre partenaires. Dans ces conditions l'UE n'a pas fixé de limites géographiques pour *Erasmus Mundus*. A partir du moment où les acteurs sont en mesure de satisfaire les critères de fonctionnement, leur localisation en termes de pays ou de continents est secondaire. La diversité de leur répartition est avant tout une source de richesse.

⁷⁹ « la politique des États est dans leur géographie ». Cette formule est communément associée à Napoléon. Pour Hervé COUTEAU-BEGARIE, elle provient d'une lettre du 10 novembre 1804, n° 8170 de la correspondance. Cf L'article de Hervé COUTEAU-BEGARIE, "Géostratégie : le mot et la chose", publié sur le site de *l'Institut de Stratégie et des Conflits - Commission Française d'Histoire Militaire*, et accessible à l'adresse : http://www.stratisc.org/strat_058_HCB.html (lien actif en novembre 2012)

Pays Industrialisés

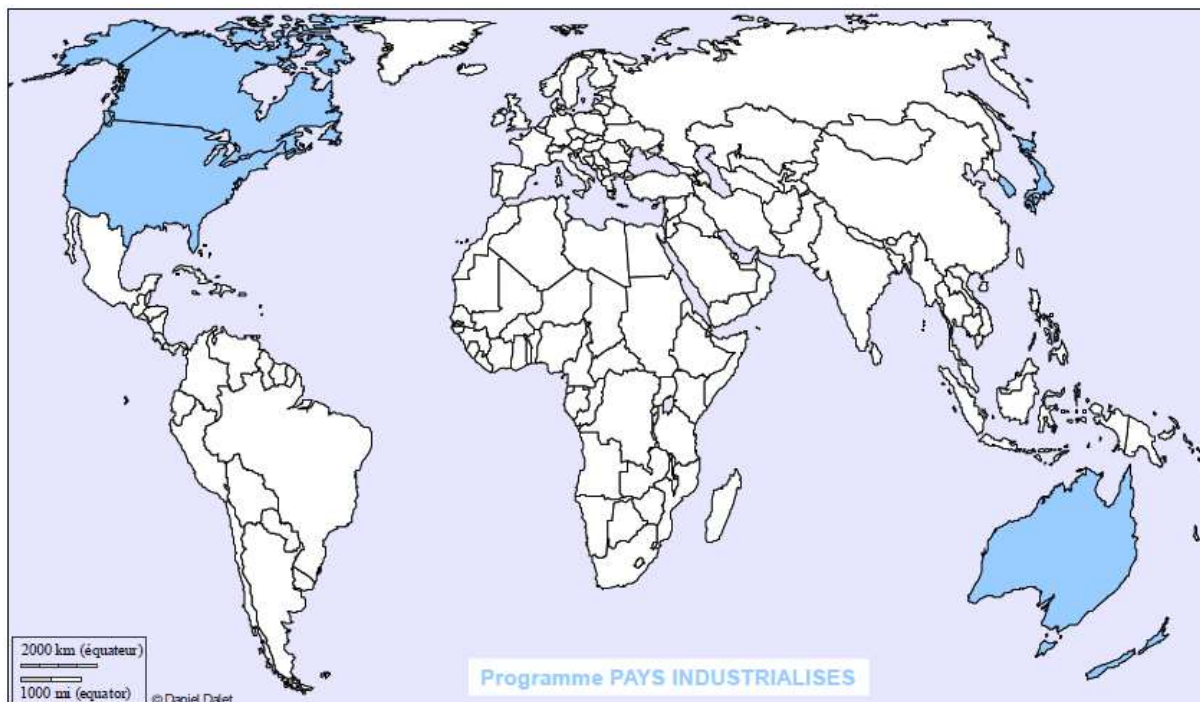


Figure 6 : Répartition spatiale des pays éligibles au programme de partenariat avec les Pays Industrialisés

Ce programme baptisé ainsi pour les besoins du travail sur les objectifs, recouvre en réalité 6 partenariats bilatéraux. Leur point commun est d'être parfaitement adaptable car négociés chacun indépendamment. Ils sont eux aussi réservés à l'enseignement supérieur ce qui permet d'impliquer des acteurs largement autonomes et opérationnels au niveau des relations internationales. La répartition géographique des 6 pays industrialisés concernés, offre la particularité de faire apparaître 3 paires, une nord-américaine (EU et Canada) une asiatique (Japon et Corée du Sud) et une océanique (Australie et Nouvelle Zélande). Si les distances géographiques sont élevées avec l'Europe, le dénominateur commun se trouve dans leur niveau proche, que ce soit dans le développement économique, le fonctionnement des sociétés ou les systèmes éducatifs.

Jean Monnet

Tout comme *Erasmus Mundus*, ce programme n'apparaît pas sur la carte puisqu'il n'est pas limité à quelques pays particuliers mais ouvert aux participants de tous les pays capables de satisfaire les conditions d'éligibilité. Sa spécificité est de financer des partenariats portant sur l'étude et la promotion de l'UE entre des établissements d'enseignement supérieur européens et leurs homologues dans n'importe quel pays. On retrouve la liberté et la confiance qui sont accordées à l'enseignement supérieur. Cependant, on est face à un programme très spécifique dans son objet et donc très largement moins doté qu'*Erasmus Mundus*.

Edulink

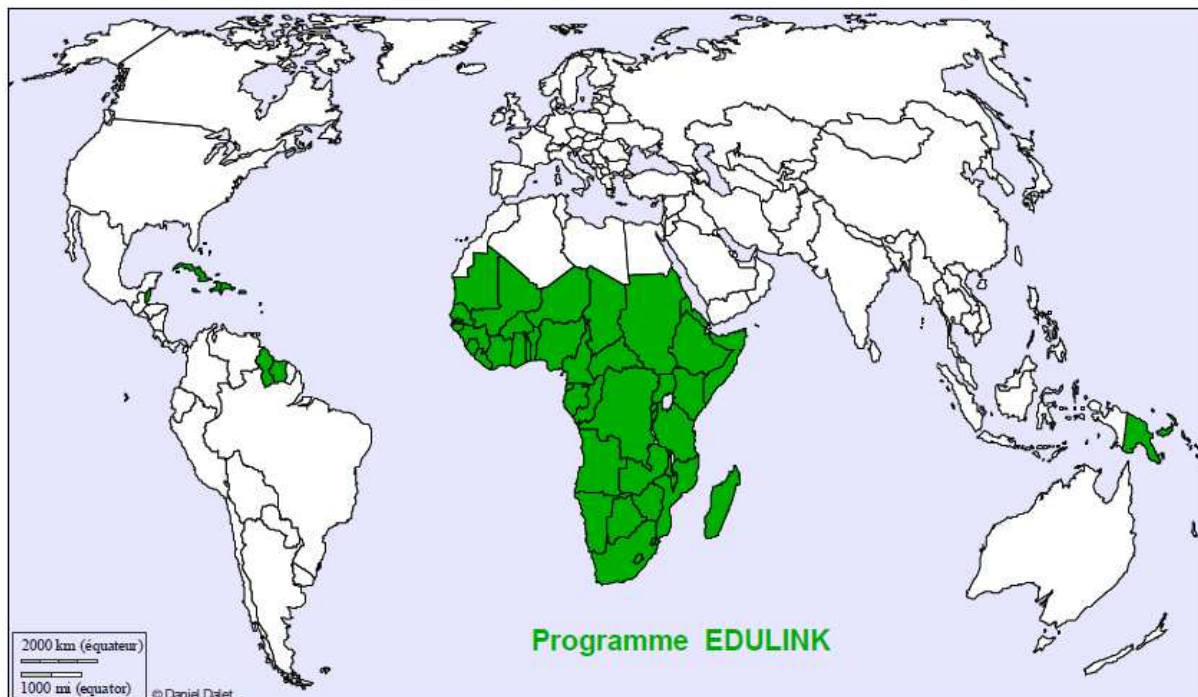


Figure 7 : Répartition spatiale des pays éligibles au programme Edulink

A travers *Edulink*, l'UE a conçu une action destinée spécifiquement à la zone Afrique Caraïbes Pacifique (ACP). Il existe plusieurs définitions et délimitations des pays appartenant à cette entité, selon les approches géopolitiques ou des institutions internationales, retenues. Afin de préciser sa propre conception, l'UE a publié la liste des pays partenaires qui est détaillée en annexe 5.

Edulink permet à l'UE d'offrir à cette zone géographique très étendue et dont la caractéristique commune est le retard de développement, une occasion de démarrer des relations multilatérales adaptées. En effet, l'écart de niveau de vie et de développement est au cœur du fonctionnement du programme. Celui-ci est conçu pour apporter des solutions optimales.

A noter que malgré sa création récente, *Edulink* est appelé à s'intégrer dans *Erasmus Mundus* qui devient le programme de référence en matière de coopérations éducatives et d'accompagnement au développement des systèmes d'enseignement. Cette même tendance est observable avec *Asia Link*.

Asia Link



Figure 8 : Répartition spatiale des pays éligibles au programme Asia Link

Les 19 pays suivants sont les partenaires désignés par l'UE, pour établir une coopération dans le cadre d'Asia Link.

- Afghanistan
- Bangladesh
- Bhoutan
- Cambodge
- Chine
- Corée du Nord
- Inde
- Indonésie
- Laos
- Malaisie
- Maldives
- Mongolie
- Birmanie
- Népal
- Pakistan
- Philippines
- Sri Lanka
- Thaïlande
- Vietnam

La comparaison avec *EduLink* semble évidente car il existe une identité géographique forte entre ces Etats qui partagent également des similitudes au niveau des performances économiques et des défis auxquels sont confrontées leurs sociétés. On peut souligner à ce niveau le lien entre l'ancienneté et le budget qui sera approfondi ultérieurement. Asia Link bénéficie d'un budget plus conséquent qu'*EduLink*, 11 Millions d'euros contre 8 Millions d'euros, alors que la zone géographique est nettement moins étendue et les pays concernés sont relativement moins pauvres. Face à cette inégalité manifeste, il est possible d'avancer trois explications.

- D'un point de vue géopolitique, la zone asiatique concentre des intérêts économiques et diplomatico-stratégiques considérables et mérite une attention particulière de la part de la politique étrangère de l'UE.
- En termes de densité humaine, il importe de rappeler que 60 % de la population mondiale⁸⁰ vivent dans un de ces 19 pays. A côté des poids lourds de la démographie mondiale que sont la Chine (1,330 milliard d'habitants) et l'Inde (1,130 milliard), il faut aussi ajouter l'Indonésie, 4^{ème} pays le plus peuplé avec 240 millions d'habitants, le Pakistan 6^{ème} avec une population de 176 millions et le Bangladesh 7^{ème}, 156 millions ; sans oublier un peu plus loin dans le classement les Philippines et le Vietnam qui ont respectivement 92 et 86 millions d'habitants se classant 12^{ème} et 13^{ème} dans la liste.
- Il faut aussi prendre en compte le fait que le programme Asia Link est antérieur (2002) à l'initiative *EduLink* (2006). Son budget a probablement augmenté une fois passés les premiers tâtonnements et lorsque les opportunités de collaborations sont vraiment apparues.

2.2. Carte de l'ensemble des programmes de coopération éducative de l'Union européenne

⁸⁰ Chiffres extraits du World fact Book : <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html> (lien actif en juillet 2012).

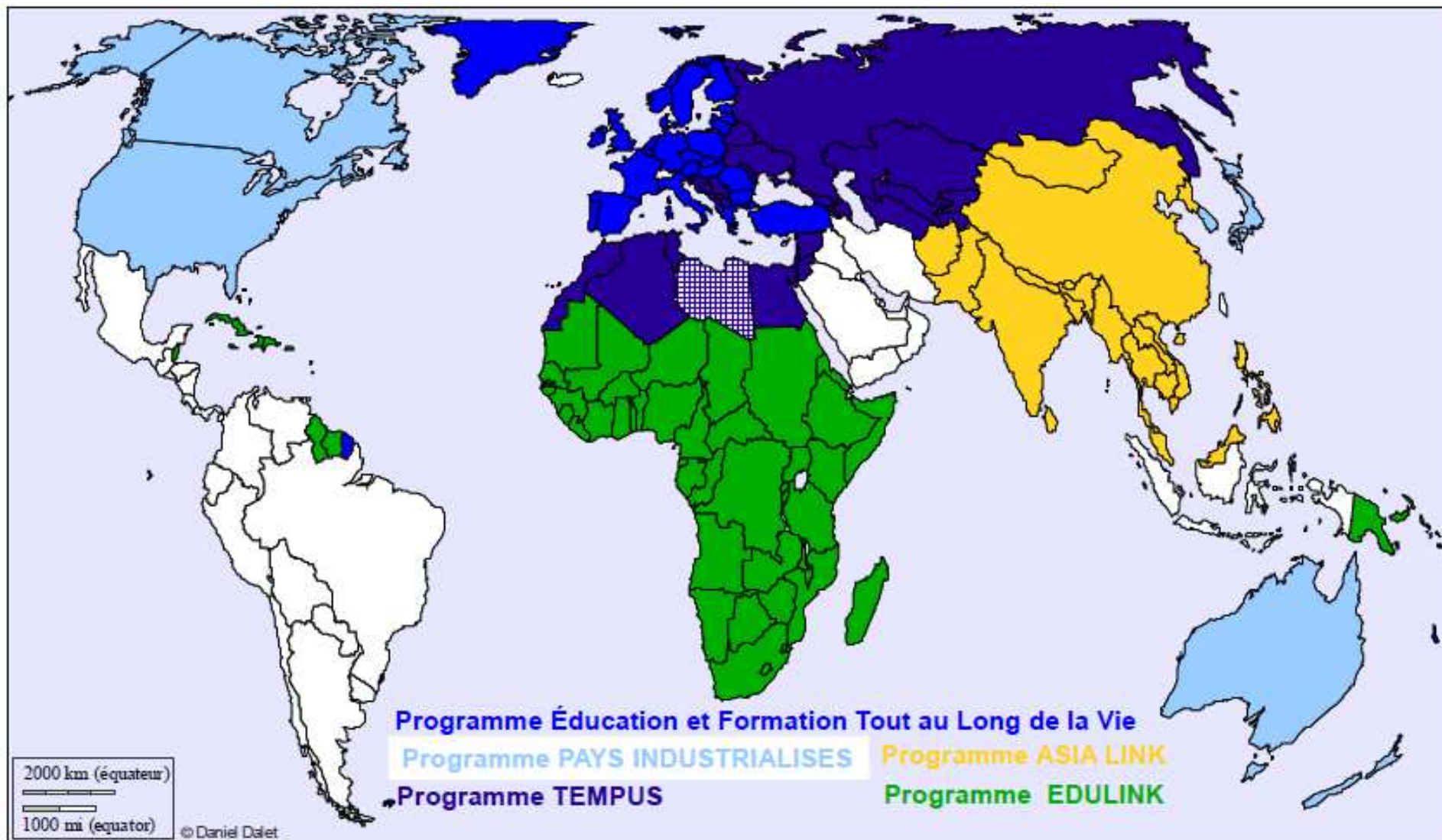


Figure 9 : Répartition spatiale des pays impliqués dans les programmes de coopération éducative de l'UE

2.3. Les conceptions américaines et européennes de la diplomatie éducative se traduisent par deux choix géopolitiques différents

L'analyse de la carte représentant simultanément tous les pays partenaires des programmes de coopérations éducatives de l'UE permet de synthétiser la politique de l'UE en la qualifiant de globale, cohérente, adaptée et évolutive. *A priori*, ce sont là des qualités certaines pour les choix stratégiques européens dans ce domaine, qu'il conviendra de comparer à ceux, tout aussi pertinents qui ont été adoptés par les EU.

Une politique globale

Sur le planisphère, on constate qu'une grande partie de la surface du globe est concernée. Visuellement, nombre de pays se rattache, au moins, à un programme proposé par l'UE. Contrairement à ce qu'on pourrait interpréter lors d'un premier coup d'œil, les pays qui apparaissent en blanc ne sont pas totalement en dehors de l'offre de coopération européenne. En effet, il faut aussi tenir compte des actions *Erasmus Mundus* et *Jean Monnet* qui ne sont pas représentées puisqu'elles s'adressent indistinctement à tous les pays. Cependant, ce choix de représentation n'est pas totalement aléatoire. Il souligne que certaines régions n'entretiennent, dans le domaine de la coopération éducative, que des relations minimales avec l'UE. Certes, elles ne sont pas exclues des appels à partenariats, ce qui serait contraire à l'esprit de ce champ des relations internationales. Cependant, elles ne peuvent prétendre à un programme spécifiquement conçu pour tenir compte de leurs caractéristiques et avoir la possibilité, par le biais éducatif, d'accroître leurs échanges et de resserrer activement leurs liens avec l'Europe.

Quels sont ces pays non prioritaires ?

Il est possible de les regrouper en trois zones régionales, facilement identifiables et homogènes dans leur composition.

- On trouve dans un premier temps, l'Amérique centrale et l'Amérique du Sud. Même avec la mondialisation actuelle, ces régions demeurent dans la zone d'influence dominante des EU. Sans capacités, et certainement sans volonté particulière de rivaliser, il est logique que l'UE entretienne des relations réduites avec ces Etats. Cette stratégie permet de bénéficier des dynamismes et des effets positifs sans pour autant investir de façon conséquente et supporter les contraintes de régulation et de soutien en cas de retournement de la conjoncture économique ou de tensions politiques.
- La deuxième zone correspond à la partie Est du Moyen Orient, essentiellement aux pays entourant le Golfe Persique. La faible implication européenne peut ici s'expliquer par le fait que la majorité de ces pays, en bénéficiant de la rente pétrolière, disposent de ressources financières largement suffisantes pour entretenir et développer leurs systèmes éducatifs. Cette donnée a bien sûr été largement intégrée par les acteurs privés de l'enseignement supérieur. Bon nombre d'établissements académiques se sont implantés directement dans la région en jouant sur la notoriété de leurs formations et de leurs diplômes. Cette zone est aussi au cœur des conflits et des tensions politiques

actuelles. De ce fait, les conditions de stabilité et de sérénité pour activer des coopérations éducatives ne sont pas toujours pleinement remplies. On comprend que la position de l'UE soit au final plutôt attentiste. Les opportunités existantes entre les deux zones peuvent dans un premier temps être exploitées dans le cadre d'*Erasmus Mundus*. Le contexte n'est peut-être pas propice pour l'instant pour investir massivement en amorçant des partenariats plus poussés traduisant une volonté partagée de faire converger les modèles de sociétés.

- La troisième zone enfin regroupe les pays situés à la limite du sud-est asiatique et de l'Océanie. Vus d'Europe, ces pays ne présentent pas d'antagonismes particuliers ou de tensions spécifiques dans leur zone d'influence. Cependant, ils ne constituent pas un attrait spécifique pour l'UE. Même dans un monde globalisé, les distances comptent et l'éloignement freine le développement des relations. Ainsi toujours au nom de la mondialisation, chaque Etat se retrouve en concurrence avec les autres, ceux qui ne présentent pas d'avantages concurrentiels suffisants sont délaissés au profit de partenaires plus accessibles géographiquement et politiquement.

Une politique cohérente

Si l'on laisse de côté les programmes *Erasmus Mundus* et *Jean Monnet* qui s'adressent indistinctement à tous les Etats du monde et donc qui ne figurent pas sur la carte, on voit que pratiquement tous les pays sont couverts par un programme et un seul. Cela signifie qu'il n'y a pas de chevauchement entre les zones géographiques associées aux cinq actions représentées. L'UE démontre ici sa maîtrise dans la conception et la gestion de tels programmes. C'est en effet une performance remarquable dans la maîtrise de la géopolitique que d'avoir segmenté les régions en regroupant les pays en ensembles homogènes. Cette maîtrise permet de concevoir un programme qui corresponde aux caractéristiques et aux besoins de chaque ensemble régional. Cela présente aussi l'avantage d'optimiser les moyens financiers investis en évitant qu'il y ait des doublons coûteux et inefficaces.

Une politique adaptée

Pour faire une analogie avec l'analyse mercatique qui raisonne en terme de couple produit / marché, on constate qu'il existe dans la stratégie européenne de coopération éducative, la traduction de ce couple associant, ici, une zone régionale à un programme de coopération qui lui est dédiée. Les critères de gestion de ces programmes tels que « *le budget* », « *les objectifs* », « *les publics* » impliqués, permettent de concevoir des partenariats correspondant précisément aux situations et aux besoins des pays visés tout en assurant la satisfaction des objectifs européens.

Une politique évolutive

La description détaillée des programmes a révélé l'ampleur des disparités qui existent entre eux. Une règle de fonctionnement tend à se dégager selon laquelle les coopérations les plus établies sont aussi les plus ambitieuses et les plus complètes. Comme si une collaboration démarrait par un projet modeste en termes d'objectifs assignés et de budgets alloués, puis avec le temps et en faisant la preuve de son utilité, évoluait

progressivement vers des ambitions plus larges et plus profondes mais aussi vers des contenus plus conséquents et diversifiés.

Face à toutes les qualités de l'approche régionale de la politique européenne, les choix adoptés par les EU dans ce domaine apparaissent également très efficaces. Dans la mesure où les programmes d'échange américains sont avant tout centrés sur les acteurs, individus ou institutions, ils sont pour leur grande majorité destinés à tous les pays sans restriction. Cette préoccupation se traduit par une démultiplication des actions afin de satisfaire les situations de chaque catégorie de participants. Le recours à une carte est tout de même instructif pour comprendre les évolutions actuelles. En 2008, point de départ de notre analyse et jusqu'en 2010, les EU ont offert quatre actions de coopérations destinées à un pays ou une zone spécifiques (UE, Mexique-Canada, Russie et Brésil). Elles sont illustrées par une couleur différente. Elles apparaissent avec des hachures ainsi que l'Australie et la Nouvelle Zélande afin de figurer la réorientation de la politique américaine. En 2011, il n'y a pas eu de nouvel appel à candidature pour les quatre actions. De plus, les derniers programmes lancés, qui seront détaillés avec les évolutions de la politique américaine dans le neuvième chapitre, ont la particularité d'être ouvert aux différentes zones géographique mais d'exclure l'Europe occidentale, l'Australie, la Nouvelle Zélande et le Canada⁸¹.

⁸¹ C'est le cas pour les programmes :

- Fulbright-Hays : <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/iegps/index.html>
- Benjamin A. Gilman : <http://exchanges.state.gov/globalexchanges/gilman-scholarship-program.html>
- Boren : <http://www.borenawards.org/> (Liens actifs en juillet 2012).

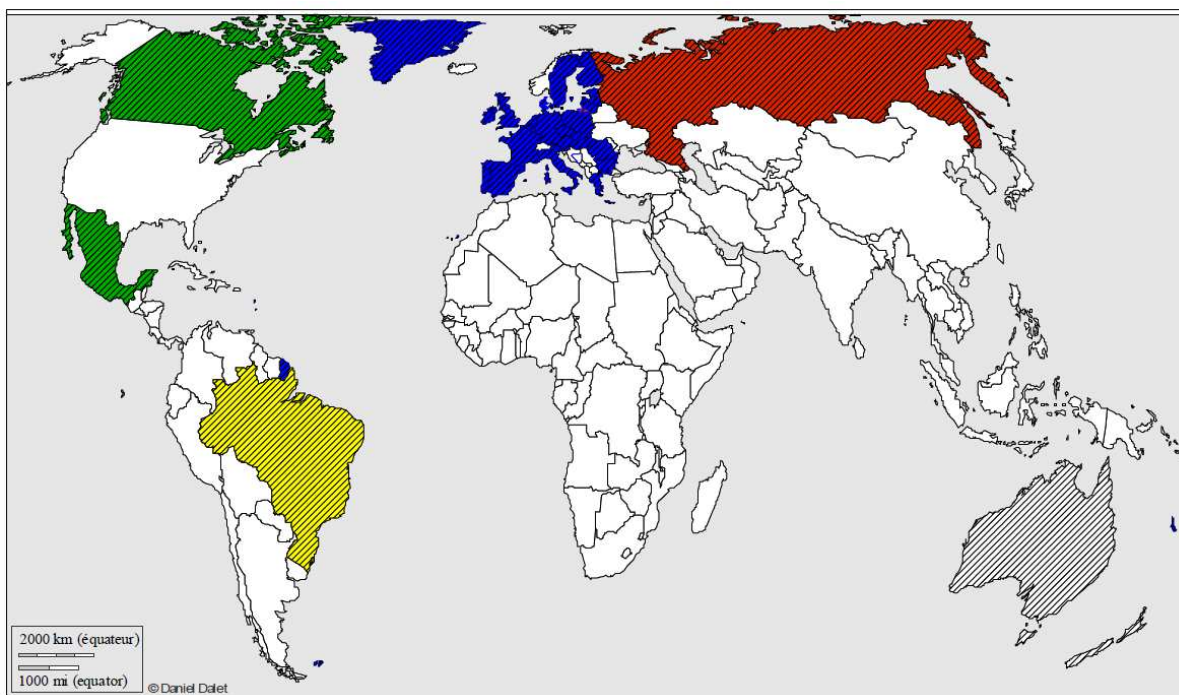


Figure 10 : Les Pays concernés par la réorientation des programmes d'échanges américains

On peut considérer cela comme une concentration sur la non-focalisation. Au lieu d'être destinés à des régions précises, les actions américaines continuent à concerner tout le monde sauf quelques pays jugés trop étroitement connectés pour nécessiter un soutien supplémentaire.

Après l'analyse de la répartition spatiale des programmes externes, poursuivons avec l'étude des objectifs qui sont donnés aux actions de coopération.

3. L'hypothèse d'une corrélation entre l'ancienneté et le budget des programmes d'échange : une prime à l'expérience accumulée

Les tableaux de synthèse présentent deux autres grandeurs pertinentes à prendre en compte, il s'agit de « l'année de lancement des programmes » et « le budget annuel » qui leur est consacré. Ces critères vont être analysés ensemble, d'abord pour l'UE puis pour les EU.

3.1. Un plan d'étude spécifique pour les programmes européens

Les données qui vont servir de base à la vérification de notre hypothèse ont été obtenues dans les tableaux de synthèse et sont collationnées dans le tableau 2 ci-dessous. Elles vont permettre de calculer quelques indicateurs quantitatifs élémentaires et réaliser une

recherche de corrélation. On peut raisonnablement penser que l'ancienneté des partenariats peut avoir une influence sur le nombre et la nature des objectifs que se fixent les pays.

En s'intéressant aux années de démarrage des programmes, il est possible de faire ressortir la valeur moyenne des dates de lancement ainsi que les valeurs extrêmes associées au programme le plus ancien et le plus récent. Le budget annuel apparaît comme un critère primordial pour juger des ambitions internationales de l'UE. En tant qu'acteur politique, les discours et déclarations appartiennent bien souvent au domaine de la rhétorique et de la communication. Par opposition, les engagements monétaires que l'UE consacre annuellement constituent un témoignage objectif de l'importance accordée à ces programmes.

Au niveau du traitement des informations, les décisions officielles mentionnent dans la plupart des cas le budget annuel qui est affecté à chaque action. Parfois c'est un budget global pour la durée de vie du programme qui est publié. En faisant l'hypothèse de la constance de l'effort financier il est alors possible de calculer la dépense annuelle moyenne. A partir de ces chiffres officiels, quatre indicateurs élémentaires sont exprimés : le montant moyen, le total des dépenses de l'année, la valeur maximale et la valeur minimale observable pour un programme.

	Année de lancement	Budget annuel 2009 en millions d'€
<i>TEMPUS</i>	1990	51,00
<i>ERASMUS MUNDUS</i>	2004	184,74
<i>ATLANTIS</i>	1995	4,50
<i>CANADA</i>	1995	1,50
<i>NOUVELLE ZELANDE</i>	2004	0,33
<i>JAPON</i>	2002	0,33
<i>AUSTRALIE</i>	2002	1,64
<i>COREE DU SUD</i>	2002	1,15
<i>JEAN MONNET</i>	1990	24,12
<i>EDULINK</i>	2006	8,00
<i>ASIALINK</i>	2002	11,00
<i>COMENIUS</i>	1995	150,12
<i>ERASMUS</i>	1987	408,34
<i>Leonardo da Vinci</i>	1995	237,50
<i>GRUNDTVIG</i>	1995	36,19
<i>PROGRAMME TRANSVERSAL</i>	1995	41,92

Tableau 3 : Ancienneté et budget des programmes de l'UE

A noter également que les budgets indiqués sont uniquement ceux qui sont mobilisés par l'UE. Afin de conserver une cohérence, n'ont pas été prises en compte les contributions éventuellement apportées par les différents partenaires. Dans le cas des pays

industrialisés par exemple, l'effort est généralement réparti en deux parts égales. Le budget des partenariats est alors approximativement le double.

Ce choix est motivé par le fait qu'en ce qui concerne les autres programmes de coopérations, il n'y a pas d'informations disponibles sur les contributions financières des différents Etats. De plus, l'analyse étant centrée sur la politique de l'UE, il est logique de ne retenir que l'effort financier supporté par l'Europe.

	Année de lancement	Budget annuel 2009 en millions d'€
Moyenne	1997	73
Total		1 162,37
Valeur la plus élevée	2006	408,34
Valeur la moins élevée	1987	0,33

Tableau 4 : Indicateurs quantitatifs de l'ancienneté et du budget

Ces résultats quantitatifs vont nourrir quelques commentaires sur l'ancienneté, les budgets et la relation entre ces deux caractéristiques.

3.1.1. Les étapes de l'engagement européen expliquent les générations de programmes

La moyenne arithmétique de la date de lancement des programmes, sans aucune pondération a été retenue pour estimer l'ancienneté. Les 16 programmes européens ont, en moyenne débuté en 1997. Cela représente pour l'année 2012 un âge moyen de 15 ans. C'est un résultat élevé qui témoigne de l'engagement continu de l'UE. Il faut aussi remarquer que les programmes les plus anciens sont en général des coopérations internes répondant avant tout à des soucis d'intégration et d'efficacité intra-européenne. Cependant, l'expérience accumulée sur ces collaborations entre partenaires proches a servi de modèle pour concevoir les actions externes qui ont permis d'exporter les éléments positifs vers des pays plus éloignés géopolitiquement.

Les programmes les plus récents témoignent de ce double développement. Premièrement, ils sont conçus sur le modèle de programmes anciens dont ils forment une extension géographique vers de nouveaux territoires. Ainsi, *Erasmus Mundus* reprend et diffuse la formule initiée par *Erasmus*. Le Japon, la Corée du Sud, l'Australie et la Nouvelle-Zélande suivent le modèle qui a été expérimenté avec succès dans les relations avec les EU et le Canada. Deuxièmement, ces programmes initient de nouvelles coopérations avec des partenaires nouveaux (*EduLink* qui permet d'établir un contact avec la zone ACP ; et *Asia Link* qui jette les bases d'échanges avec les régions d'Asie).

3.1.2. Les budgets investis sont conséquents mais justifiés

Avec 73 M € consacrés en moyenne par programme de coopération, l'UE se donne les moyens de réaliser les objectifs qu'elle se fixe. Sa politique est d'instaurer des collaborations suffisamment dotées pour être efficaces et en mesure de produire des effets significatifs et durables sur les relations entre pays. De même le montant total annuel qui dépasse le milliard avec 1,162 milliard d'euros indique clairement que les programmes de coopération internationale dans le domaine de l'éducation et de la formation constituent des éléments à part entière de la politique extérieure de l'UE, et qu'ils sont traités en tant que tel. Même en relativisant ce chiffre obtenu en agrégeant les contributions des 27 pays membres et marginalement des sommes versées par quatre pays associés (Islande, Norvège, Lichtenstein, Turquie) on ne peut douter de l'importance de ces actions dans les relations extérieures de l'UE.

Enfin l'indication de la valeur maximale et de la valeur minimale montre une variation extrême entre les différents programmes. On peut se demander si le programme interne *Erasmus* avec plus de 408 millions d'euros annuel et les coopérations avec le Japon ou avec la Nouvelle Zélande avec 0,33 million d'euros de budget annuel pour chacune, ont quelque chose en commun. Une variation de 1 à 1200 a de quoi interpeller. Cependant, il faut garder à l'esprit que ces deux pays ne sont pas aussi éloignés que cela des préoccupations européennes. D'une part le budget pris en compte ici, n'est que la moitié du budget total si on intègre le versement japonais ou néo-zélandais. De plus un programme comme *Erasmus Mundus*, vient compléter les échanges avec ces pays. L'écart est donc à minimiser même s'il est incontestable que les relations ne sont pas aussi intenses qu'entre les membres de l'UE.

3.1.3. L'existence d'une corrélation sous-jacente entre ancienneté et budget

Le premier révélateur sur la validité de cette hypothèse est la représentation graphique du nuage de points formés par l'ancienneté et le budget de chaque programme. Le graphique n° 8 fait apparaître les 16 actions avec leur date de lancement sur l'axe des abscisses et leur budget annuel exprimés en millions d'euros sur l'axe des ordonnées. Compte tenu de l'extrême variation entre les valeurs des budgets à représenter, une échelle logarithmique a été retenue. Le graphique est complété par une droite de régression et par le calcul du coefficient de régression afin d'apprécier la corrélation entre les deux variables. La tendance est exprimée par une droite de régression exponentielle afin de s'adapter aux logarithmes qui ont été choisis pour la représentation de l'axe des ordonnées.

Le calcul du coefficient de détermination R^2 complète l'étude. Mathématiquement, la valeur absolue de ce coefficient mesure la pertinence de la relation. Plus sa valeur est proche de un et plus la corrélation entre les deux variables est forte. R^2 indique aussi la capacité d'explication de l'ancienneté du programme sur la détermination de son budget. Dans ce cas, la représentation graphique met en évidence une relation assez imprécise

entre les deux variables. Le nuage de points est globalement étiré le long d'un axe décroissant. Il débute avec les programmes les plus anciens qui bénéficient des budgets les plus élevés et va vers les actions les plus récentes associées aux ressources faibles.

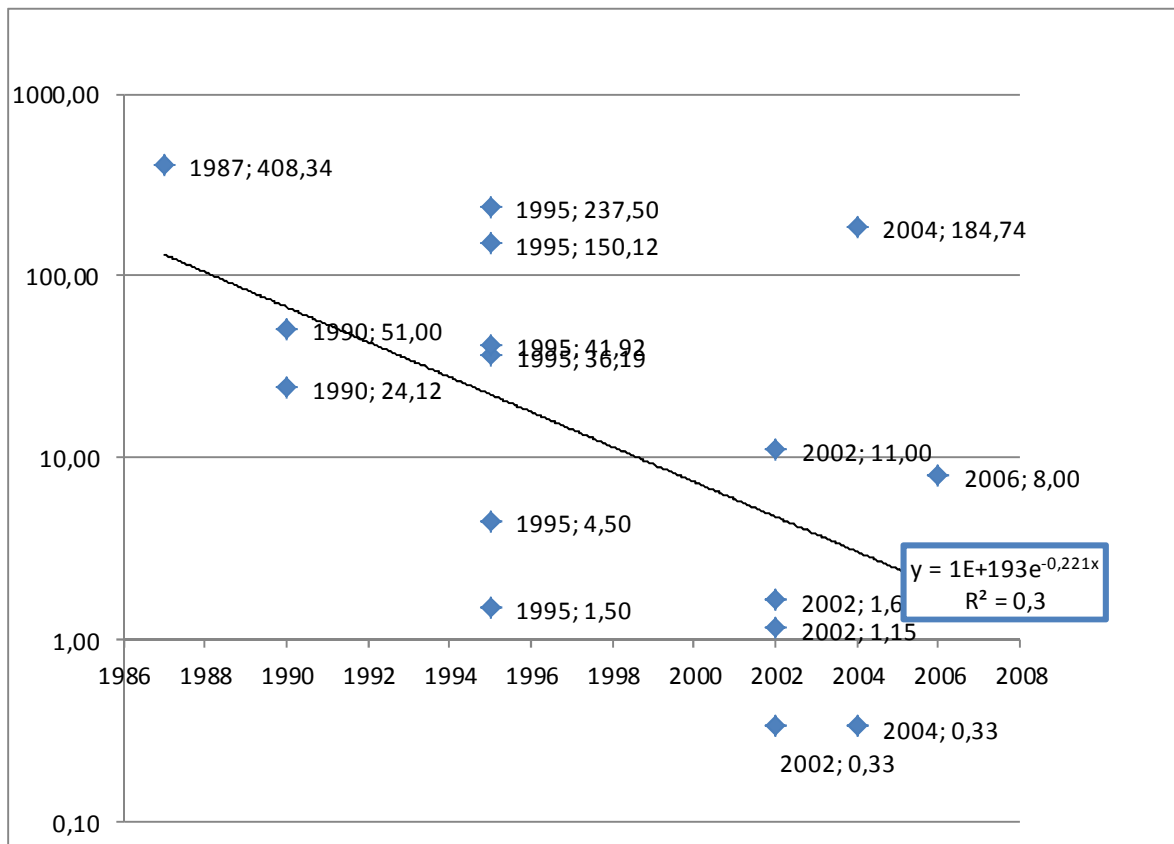


Figure 11 : Etude de la corrélation entre l'ancienneté et le budget des programmes

Cette analyse visuelle est confirmée par le calcul. Le coefficient de détermination égal à 0,3 est plutôt médiocre. Statistiquement, il indique que la variation du budget est expliquée à 30 % par la valeur de l'ancienneté. Ce résultat appelle néanmoins deux remarques. Il existe de nombreux autres paramètres comme par exemple *l'intensité des relations existantes, la proximité géographique, politique et économique* pour influencer le montant des ressources financières investies.

Néanmoins ce résultat insuffisamment déterminé est aussi le signe qu'il faut approfondir l'analyse. Une seconde lecture montre que dans le nuage de points de la figure 9, le programme *Erasmus Mundus* se détache nettement. La représentation graphique ainsi que le calcul de R^2 sont perturbés et nécessitent une nouvelle interprétation. Les données d'*Erasmus Mundus* contredisent l'hypothèse de corrélation car elles offrent une combinaison atypique. Avec une ancienneté faible, un lancement en 2004 et un budget record de 184 millions d'euros, le point est seul dans le cadran nord-est du graphique, à l'écart de la droite de tendance. Si on retire ce point de la série, on obtient le graphique de la figure 10. Le coefficient de détermination passe alors à 0,5. Avec 50 % de détermination de l'ancienneté sur le budget on retrouve un lien évident qui valide

l'hypothèse initiale sur la politique européenne en matière de gestions de ses programmes de coopération.

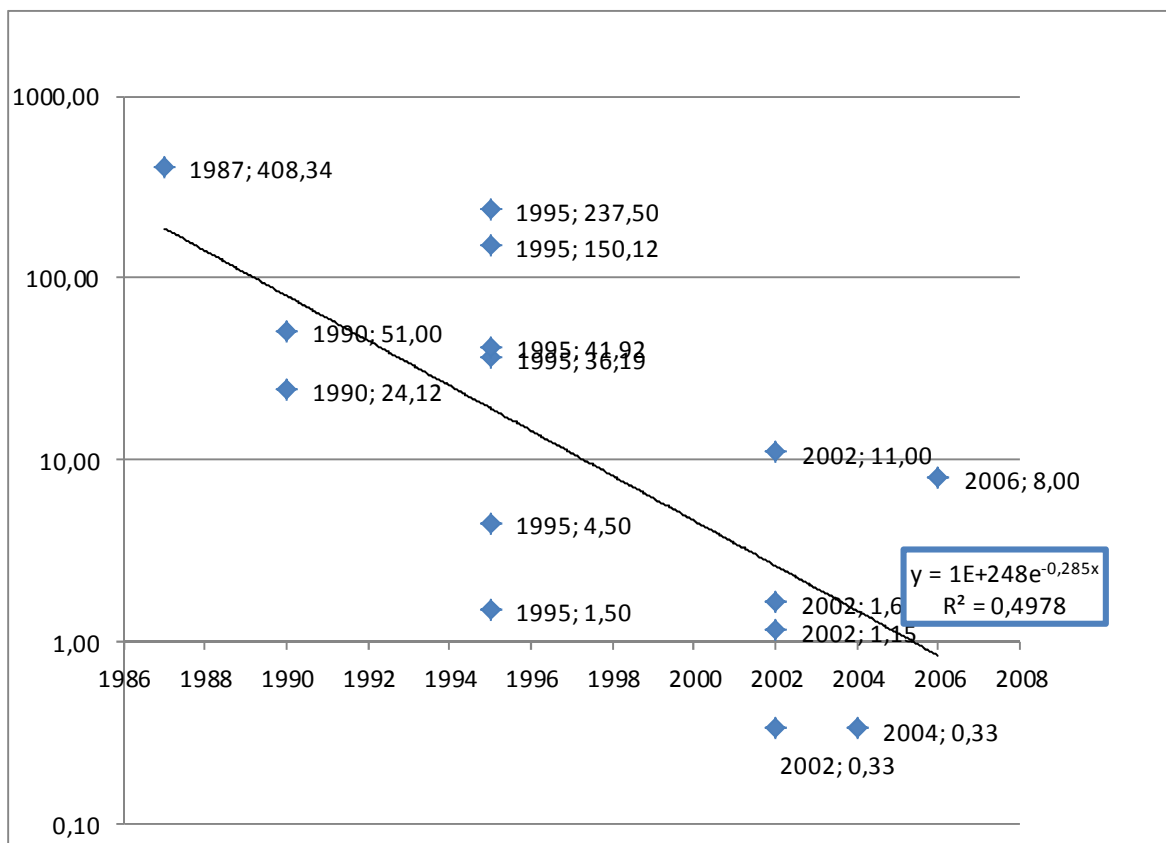


Figure 12 : Etude de la corrélation entre l'ancienneté et le budget des programmes sans Erasmus Mundus

L'UE a tendance à expérimenter de nouvelles coopérations avec des investissements limités et augmente les ressources financières au fur et à mesure que les actions font leurs preuves ce qui aboutit au lien entre ancienneté et budget.

Afin d'apporter une explication à l'irrégularité constituée par *Erasmus Mundus*, il est possible de faire appel à une autre méthode de calcul. En utilisant une régression polynomiale on obtient sur le graphique de la figure 11 non pas une droite mais une courbe de tendance. La forme en V traduit un changement dans la politique européenne. Les programmes lancés à partir de 2002 sont clairement en rupture avec la tendance passée. On peut donc formuler l'hypothèse que l'UE a appris avec les premières générations d'actions internationales. L'expérience accumulée lui a permis d'adopter un nouveau comportement plus dynamique et plus audacieux. Ceci explique que les montants investis sont inhabituellement élevés pour des actions nouvelles. Avec une valeur de 0.36, le coefficient de détermination conforte cette interprétation.

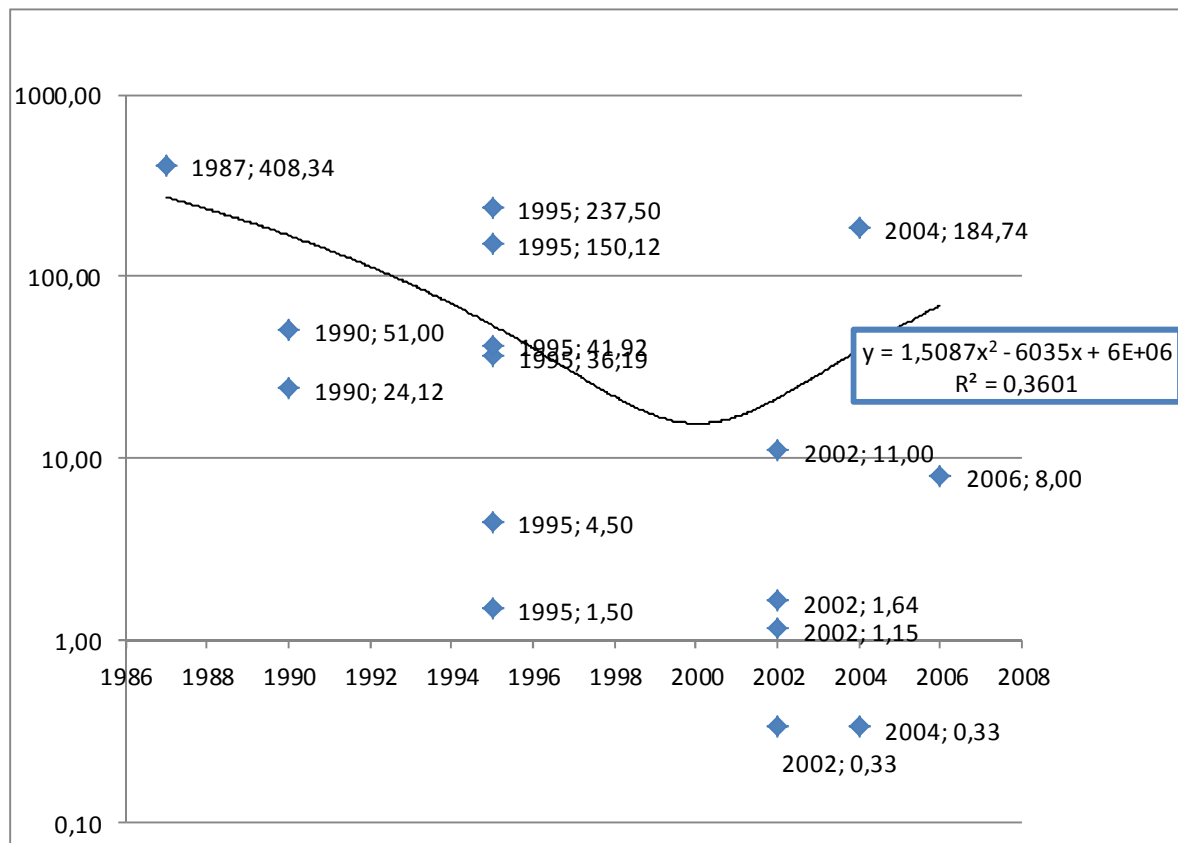


Figure 13 : Etude de la corrélation polynomiale entre l'ancienneté et le budget des programmes

Après avoir souligné l'influence de l'apprentissage réalisé par l'UE dans la gestion budgétaire de ses actions de coopération, nous allons examiner les pratiques américaines en tentant de dégager des tendances analogues.

3.2. L'analyse comparative des budgets des programmes américains

Après l'étude des pratiques européennes, nous allons aborder la gestion américaine en commençant par expliquer les conditions et la méthode retenues pour cette analyse pour poursuivre avec les commentaires sur les indicateurs quantitatifs caractérisant les choix budgétaires des EU.

3.2.1. Quelques remarques préalables sur la présentation des budgets américains

A priori, obtenir les données comptables des programmes de coopération ne devrait pas poser de difficultés dans le cas d'un pays aussi transparent que les EU en matière financière. Cependant il est nécessaire de préciser que les informations disponibles dans ce domaine sont extrêmement contrastées. Les autorités officielles communiquent les états comptables des actions dont elles assurent la gestion, mais comme le montre le

tableau récapitulatif de l'annexe 6, le degré de précision est extrêmement variable. Dans certains cas le budget du programme est spécifié avec un niveau de précision qui atteint les huit chiffres significatifs, alors qu'à l'opposé certaines autres actions ne sont pas détaillées et c'est un budget commun qui est publié. Ces pratiques vont nous amener à poser quelques hypothèses pour prolonger l'analyse.

Premièrement, l'étude est menée avec les valeurs de 2008. Il existe des données plus récentes pour les actions gérées par le Département de l'éducation. Le tableau 4 mentionne les dépenses réalisées par programmes et par années en incluant 2009 et 2010. Néanmoins les valeurs de 2008 ont le mérite de s'inscrire dans une tendance de long terme et de ne pas être affectées par les conséquences budgétaires de la crise financière qui en éclatant fin 2008 a eu un impact majeur sur la plupart des budgets publics⁸². Même si contre toute attente, le tableau 4 montre que le rythme de progression des budgets du Département de l'Éducation s'accélère en 2009 et 2010. C'est une constatation qui méritera d'être approfondie ultérieurement. Dans cette section et conformément au besoin de cohérence, nous utiliserons les valeurs de l'année 2008.

⁸² Les programmes européens n'ont, pas eux non plus, été affectés par les restrictions budgétaires provoquées par la crise financière. Des inquiétudes sont tout de même apparues lorsqu'en octobre 2012, le député européen Alain Lamassoure, président de la commission des budgets du Parlement européen a déclaré que le programme Erasmus pourrait être «en cessation de paiement dès la semaine prochaine». Les articles de la presse qui se sont fait l'écho de ses propos ont présenté cela comme une tactique de négociation. L'objectif était d'attirer l'attention sur cette réalisation européenne extrêmement populaire afin de la protéger des velléités de rigueur à l'approche du sommet de Bruxelles (22 novembre 2012) consacré au vote du budget de l'UE pour la période 2014 – 2020.

François BÉGUIN, "Erasmus est-il menacé par les restrictions budgétaires européennes ?", *Le Monde.fr*, 5 octobre 2012, http://abonnes.lemonde.fr/education/article/2012/10/05/erasmus-est-il-menace-par-les-restrictions-budgetaires_1769533_1473685.html (lien actif en novembre 2012)

Charlie DUPIOT, "Erasmus passe son année, mais après ?", *Libération*, 5 octobre 2012, http://www.liberation.fr/societe/2012/10/05/erasmus-passe-son-annee-mais-apres_851136 (lien actif en novembre 2012)

Programmes	Budget en millions de dollars				
	2006	2007	2008	2009	2010
<i>Centres de recherche américains à l'étranger</i>	1,0	1,0	1,2	1,2	1,2
<i>Programme éducatif pour l'internationalisation de la gestion</i>	4,4	4,3	4,2	4,6	4,5
<i>Les centres pour l'internationalisation de la gestion</i>	10,7	10,7	11,0	11,5	12,8
<i>Les bourses pour les langues vivantes et les études transversales</i>	29,1	29,4	29,9	33,1	35,4
<i>Les bourses Fulbright – Hays pour la recherche doctorale à l'étranger</i>	4,5	4,4	4,9	5,4	5,8
<i>Les bourses Fulbright – Hays pour la recherche des enseignants à l'étranger</i>	1,3	1,4	1,4	1,4	1,7
<i>Les bourses Fulbright – Hays pour les projets collectifs à l'étranger</i>	4,5	3,9	4,6	5,2	5,4
<i>Les séminaires à l'étranger et projets bilatéraux Fulbright – Hays</i>	2,0	2,4	2,1	2,4	2,1
<i>L'institut de politique publique internationale</i>	1,6	1,6	1,7	1,8	1,9
<i>Les études et recherches internationales</i>	5,8	5,8	5,9	6,6	6,5
<i>Les centres de ressources linguistiques</i>	4,8	4,9	4,9	5,0	5,0
<i>Les centres de ressources en langues vivantes et en études transversales</i>	28,6	28,8	29,6	32,6	34,0
<i>La coopération et l'innovation technologique pour l'accès aux informations étrangères</i>	1,7	1,7	1,7	2,1	2,1
<i>Les études transversales et linguistiques pour le premier cycle universitaire</i>	4,3	4,3	4,3	4,6	4,6
Total annuel	104,2	104,6	107,6	117,6	123,2

Tableau 5 : Evolution des budgets des programmes du Département de l'éducation

Deuxième hypothèse, les quatre programmes bilatéraux entre les EU d'une part et l'UE, le Canada et le Mexique, la Russie, le Brésil d'autre part, apparaissent dans les textes officiels américains sous la rubrique unique de « International Consortia ». Le budget associé est de 10,1 millions de dollars. En l'absence de plus d'informations, on considèrera que la somme totale se répartit équitablement entre les 4 actions pour un montant de 2,525 millions de dollars.

Troisièmement, les données sur le programme *Fulbright* sont incomplètes. Le détail des lignes budgétaires des actions gérées par le Département de l'Education sont accessibles alors que le Département d'Etat ne communique pas les sommes allouées aux différentes actions qui sont sous sa responsabilité. Au final, seul le montant total annuel du programme *Fulbright* est publié. Pour pallier cela, nous supposons qu'une fois décompté les budgets connus, le solde se répartit en part égales entre les programmes du Département d'Etat.

Ainsi, on soustrait au montant total de 235 millions de dollars, la somme connue consacrée aux actions du Département à l'Education c'est à dire 12,85 millions de dollars. Le solde de 222,15 millions de dollars est divisé entre les cinq actions *Fulbright* restantes. Avec ce mode d'évaluation, chacune bénéficie alors d'un budget de 44,43 millions de dollars. Le résultat de ces postulats permettant d'obtenir des montants annuels pour les programmes du Département d'Etat sont synthétisés dans le tableau ci-dessous.

Programmes	Budget 2008
<i>Programme ATLANTIS de coopération Etats-Unis / Union Européenne</i>	\$ 2 525 000
<i>Programme pour la mobilité nord-américaine dans l'enseignement supérieur</i>	\$ 2 525 000
<i>Programme entre les EU et la Russie pour l'amélioration de la recherche et de l'éducation dans l'enseignement supérieur</i>	\$ 2 525 000
<i>Programme de consortia brésilien/ américain dans l'enseignement supérieur</i>	\$ 2 525 000
<i>FULBRIGHT pour les étudiants américains</i>	\$ 44 429 088
<i>FULBRIGHT pour les étudiants non américains</i>	\$ 44 429 088
<i>FULBRIGHT pour les post doctorats actions pour les experts américains</i>	\$ 44 429 088
<i>FULBRIGHT pour les post doctorats actions pour les experts non américains</i>	\$ 44 429 088
<i>FULBRIGHT autres bourses</i>	\$ 44 429 088

Tableau 6 : Budgets des programmes du Département d'Etat

L'ensemble des valeurs qui vont être utilisées dans le calcul des indicateurs quantitatifs sont détaillées dans le tableau de l'annexe 6 et vont permettre le calcul des indicateurs clés suivants.

Indicateurs	Valeurs
Budget total	\$ 339 621 977
Budget moyen	\$ 14 766 173
Budget minimum	\$ 1 200 000
Budget maximum	\$ 44 429 088

Tableau 7 : Indicateurs calculés sur les budgets des programmes américains

3.2.2. Un budget total très raisonnable pour des retours très conséquents

On constate tout d'abord que le montant annuel total alloué aux programmes de coopération internationale par les EU s'élève à un peu moins de 340 millions de dollars. En comparaison de l'effort financier consenti par l'UE qui s'élève à 1 160 millions

d'euros, c'est une valeur très faible. En appliquant le taux de change moyen⁸³ pour 2008 qui est de 1 € = 1,47 \$, les 1 160 millions d'euros correspondent à 1 705 millions de dollars. Cela représente cinq fois plus que le budget des EU. Cependant, si on considère que les chiffres européens sont gonflés par les actions internes qui n'ont pas d'équivalent pour les EU, on retrouve après retraitement, des valeurs beaucoup plus proches des deux côtés de l'Atlantique. En effet sur les 1 160 millions d'euros, seulement 288 financent les programmes tournés vers l'extérieur qui sont comparables aux actions américaines. Une fois convertis, ces 288 millions d'euros représentent la somme de 423 millions de dollars. L'UE ne consacre alors que 25 % de plus que les EU pour développer des programmes de coopération avec des pays tiers dans le domaine de l'éducation et de la formation. La supériorité de l'investissement européen subsiste mais elle est nettement relativisée. Cette première comparaison montre que l'écart en termes de fonds mobilisés est loin de correspondre au différentiel dans les résultats obtenus. Les EU peuvent ici se permettre de consacrer proportionnellement moins de ressources que l'UE tout en enregistrant des retombées très comparables. Ce différentiel de rentabilité s'explique par le fait que les EU capitalisent sur la notoriété des actions *Fulbright*. Face à ces positions acquises et solidement ancrées, l'UE se comporte en challenger qui est contraint d'investir davantage afin de combler son retard. L'autre particularité de la gestion budgétaire américaine et de ne pas publier les dates de lancement des actions, ce qui empêche de calculer et commenter les paramètres liés à l'ancienneté comme on a pu le faire pour l'UE. Néanmoins, il demeure quelques points de comparaisons possibles à détailler.

3.2.3. Le budget est investi pour actualiser les actions offertes et parvient à maintenir leur notoriété acquise

Le calcul des valeurs moyennes, minimales et maximales sur les budgets américains donnent des résultats sans surprise. En répartissant sur un nombre plus élevé de programmes une somme totale inférieure, on obtient des chiffres qui se placent très en retrait par rapport aux montants européens correspondant. En moyenne, les EU allouent l'équivalent de 14,8 millions de dollars à leurs programmes quand l'UE investit 48 millions d'euros soit 70,6 millions de dollars. Le rapport est de 1 à 4,8. Les indicateurs de budget maximum et minimum vont dans le même sens. Le plus haut est 44,4 millions de dollars pour les EU là où l'UE atteint 271,6 millions de dollars. Le plus économe se contente de 1,2 millions de dollars alors que le budget européen minimal est de 11,8 millions d'euros.

Même s'il n'est pas possible de renouveler le test sur l'hypothèse de corrélation entre ancienneté et budget qui a été discutée pour les actions européennes, on peut commenter la situation dont bénéficient les EU. En nous basant sur les origines du programme

⁸³ Source de la Banque Centrale Européenne, <http://www.ecb.int/stats/exchange/eurofxref/html/eurofxref-graph-usd.en.html> (lien actif en août 2012).

Fulbright qui remontent à 1945, on peut facilement constater qu'il joue le rôle d'une marque ombrelle⁸⁴ dans la politique éducative américaine. En effet, le contexte international évolue au fil des ans et les EU s'adaptent à l'émergence de nouveaux besoins de l'enseignement en incorporant des actions spécialement adaptées dans le cadre général du programme *Fulbright*. Ils bénéficient d'un double avantage : rester en phase avec leur époque en satisfaisant les attentes des publics ; profiter de la renommée acquise auprès de la communauté des candidats potentiels.

Au final, ces résultats sont cohérents avec les constats précédemment réalisés. Si l'UE fait le choix de l'ambition et des synergies dans la gestion de ses programmes en allouant des budgets conséquents, les EU misent davantage sur le pragmatisme. Ils s'appuient sur une palette plus large de programmes avec par conséquent un budget moyen plus réduit. Ils conçoivent des actions précisément ciblées en termes de moyens investis et comme on va le voir en en termes d'acteurs et de finalités.

Les EU conservent au fil des années une politique et des programmes qui ont fait leurs preuves et qui évoluent sur une tendance de long terme. L'UE, entrée plus tardivement dans la diplomatie par l'éducation adopte un comportement plus réactif qui se décompose en deux phases : dans un premier temps, il y a eu un apprentissage en interne avec la mise en place de programmes destinés aux Etats membres ; dans un deuxième temps, forte des succès enregistrés il y a eu amplification et multiplication de ces types d'actions avec des budgets plus importants et de nouvelles initiatives orientées vers les pays extérieurs.

L'analyse de la gestion des publics va tenter d'apporter de nouveaux éclairages sur les pratiques des EU et de l'UE.

4. Cibles larges ou forte sélectivité : deux stratégies opposées dans le choix des publics visés par les programmes d'échange

L'étude des programmes ne saurait être complète sans une analyse des publics à qui ils sont destinés. Pour les responsables politiques qui ont conçu ces actions, la question des participants est fondamentale. Elle traduit le point de vue des autorités sur ceux qui sont jugés fiables et performants afin d'être autorisés à se lancer dans des coopérations internationales :

- fiable, tout d'abord, car l'acteur d'un tel programme doit justifier de la confiance qui est placée en lui. Compte tenu du coût de ces actions internationales, il doit offrir des garanties de sa loyauté et de sa capacité à mener à bien l'action afin d'apporter à la

⁸⁴ Selon la définition proposée par les auteurs, il s'agit d'une marque signant de nombreux produits ou services appartenant à des catégories différentes. Jacques LENDREVIE, Julien LÉVY, *Mercator - Théorie et pratique du marketing*, Paris, DUNOD, 2009, Chap 14, p. 758.

communauté un retour sur l'investissement consenti. De plus, aux yeux des partenaires étrangers, il va représenter son pays. Il est donc très important de retenir des participants qui offrent des gages afin de véhiculer une image positive auprès des tiers dans la réalisation du projet ;

- performant, ensuite, car les opportunités offertes par une action internationale sont multiples et pas toujours exhaustivement identifiées. Dans ces conditions, il est relativement aisé d'avoir au final un bilan positif en ayant atteint un certain nombre d'objectifs. Cependant, ce que recherche avant tout le responsable politique c'est de maximiser les retombées et non pas de se satisfaire de quelques retours positifs. Face à l'ensemble non délimité des résultats possibles, il cherchera à faire appel à un acteur performant qui aura la capacité d'exploiter au maximum les pistes détectées et éventuellement d'aller au-delà des attentes initiales du projet.

Pour cerner l'approche américaine et européenne dans ce domaine, nous commencerons par un recensement exhaustif des acteurs en fonction des programmes de coopération pour lesquels ils sont autorisés à candidater. Ce travail sera consigné dans un tableau et fera l'objet d'une représentation graphique. Puis nous approfondirons ces premiers résultats en construisant une nouvelle série d'indicateurs synthétiques.

4.1. Recenser les catégories d'acteurs éligibles : la première étape d'une analyse comparative des politiques d'échanges éducatifs

Chaque porteur de projet s'est tôt ou tard confronté à la question épineuse du budget. Une solution possible est de se tourner vers les programmes publics. Se porter candidat ouvre la perspective, après un processus de sélection, de recevoir un soutien financier et organisationnel afin de réaliser le projet dans des conditions optimales. Les textes officiels mentionnent systématiquement les bénéficiaires des actions. C'est en reprenant ces documents que le tableau 15 pour les programmes américains et le tableau 16 pour l'UE ont été constitués.

Par convention, nous désignerons « appel à acteur » le fait qu'un programme offre à une catégorie d'acteur l'opportunité de déposer une candidature. Pour la suite de l'étude, cet indicateur va être utile afin d'établir un classement des programmes allant des plus ouverts vers les plus restrictifs. En effet le nombre d'appel à acteur est la conjonction de deux facteurs : le nombre de catégories de publics pouvant participer et le nombre de ces acteurs autorisés à s'impliquer simultanément.

S'il est élevé, le programme est accessible à une diversité de catégories d'acteurs ou bien à plusieurs acteurs en même temps. C'est une mesure de l'accessibilité de l'action ou au contraire de son exclusivité et de sa concentration sur un petit nombre de participants. Les tableaux 7 et 8 présentent pour chacun de leurs programmes internationaux qui figurent en ligne, les publics qui sont autorisés à participer en colonne.

Programmes	EES	Entreprises Agences en charge de l'éducation	Médiathèques	Etudiants	Enseignants en lycées	Personnes actives	Chercheurs	Organisme professionnels	Enseignants des EES	Associations	Totaux	
Totaux	15	1	4	1	4	1	4	2	1	6	4	43
<i>Centres de recherche américains à l'étranger</i>	1											1
<i>Programme éducatif pour l'internationalisation de la gestion</i>	1	1						1				3
<i>Les centres pour l'internationalisation de la gestion</i>	1											1
<i>Les bourses pour les langues vivantes et les études transversales</i>	1											1
<i>Les bourses Fulbright – Hays pour la recherche doctorale à l'étranger</i>					1							1
<i>Les bourses Fulbright – Hays pour la recherche des enseignants à l'étranger</i>									1			1
<i>Les bourses Fulbright – Hays pour les projets collectifs à l'étranger</i>	1		1							1		3
<i>Les séminaires à l'étranger et projets bilatéraux Fulbright – Hays</i>			1		1				1			3
<i>L'institut de politique publique internationale</i>	1									1		2
<i>Les études et recherches internationales</i>	1		1		1		1	1	1	1		7
<i>Les centres de ressources linguistiques</i>	1											1
<i>Les centres de ressources en langues vivantes et en études transversales</i>	1											1
<i>La coopération et l'innovation technologique pour l'accès aux informations étrangères</i>	1		1	1								3
<i>Les études transversales et linguistiques pour le premier cycle universitaire</i>	1									1		2
<i>Programme ATLANTIS de coopération Etats-Unis / Union Européenne</i>	1											1
<i>Programme pour la mobilité nord-américaine dans l'enseignement supérieur</i>	1											1
<i>Programme EU / Russie pour la recherche et l'éducation dans l'enseignement supérieur</i>	1											1
<i>Programme de consortia brésilien – américain dans l'enseignement supérieur</i>	1											1
<i>FULBRIGHT pour les étudiants américains</i>					1							1
<i>FULBRIGHT pour les étudiants non américains</i>					1							1
<i>FULBRIGHT pour les post doctorats actions pour les experts américains</i>							1	1	1			3
<i>FULBRIGHT pour les post doctorats actions pour les experts non américains</i>							1		1			2
<i>FULBRIGHT autres bourses</i>							1		1			2

Tableau 8 : Matrice des programmes américains et des publics éligibles

Programmes	EES	Entreprises	Ministères	ONG	Autres organismes de l'ES	Etudiants	Elèves	Personnes actives	Chercheurs	Apprenants adultes	Etablissements d'éducation des adultes	EE et de Formation Professionnelle	Agences d'accréditation	Institut de recherche	Organisme professionnels	Enseignants des EES	Autres personnels	Associations	Organismes publics	Organismes en orientation Centres d'éducation à distance	Editeurs	Totaux	
Totaux	16	7	1	6	4	2	1	1	2	1	2	4	1	6	5	4	4	4	4	2	1	1	79
TEMPUS	1	1	1	1	1																		5
ERASMUS MUNDUS	1	1			1	1			1					1	1	1	1						9
ATLANTIS	1	1		1								1	1	1	1								7
CANADA	1											1			1								3
NOUVELLE ZELANDE	1																						1
JAPON	1																						1
AUSTRALIE	1																						1
COREE DU SUD	1																						1
JEAN MONNET	1					1			1					1		1	1	1	1				8
EDULINK	1				1																		2
ASIALINK	1																						1
COMENIUS	1			1			1							1		1	1	1		1			8
ERASMUS	1	1		1	1													1	1				6
L. da VINCI	1	1		1				1				1		1	1				1	1			9
GRUNDTVIG	1	1		1						1	1	1		1				1					8
PROG. TRANSVERSAL	1	1									1				1	1	1		1		1	1	9

Tableau 9 : Matrice des programmes européens et des publics éligibles

Les totaux indiqués sur la première ligne représentent, dans chaque cas, le nombre de programmes auxquels chaque catégorie de publics peut participer. De façon similaire, la dernière colonne additionne les nombre de catégorie de publics qui peuvent candidater pour chacun des programmes.

Ces observations vont être reprises afin de confronter les pratiques des EU et de l'UE dans ce domaine.

4.2. S'adresser aux individus ou aux institutions : l'analyse comparée de la gestion américaine et européenne des publics ciblés

L'analyse des données quantitatives des matrices peut être synthétisée à l'aide du tableau suivant. Il est obtenu en totalisant le nombre de programmes proposés, le nombre de catégories d'acteurs et le total d'appel à candidature. Ces valeurs vont permettre de calculer quelques indicateurs afin de comparer l'approche américaine et l'approche européenne en matière d'implication des catégories de publics.

	EU	UE
Nombre de programmes	23	16
Nombres de catégories de publics	11	22
Nombre total d'appel à candidature	43	79

Tableau 10 : Comparaison sur la gestion des publics

4.2.1. Analyse quantitative

Les EU et l'UE divergent sur les deux premières lignes du tableau. On constate une opposition dans le nombre de programmes offerts et le nombre de catégories d'acteurs concernés. Les EU proposent un catalogue de 23 programmes. Ils font le choix de mener simultanément une large variété d'actions. Inversement l'UE fait le pari de la concentration en préférant mettre à la disposition des acteurs seulement 16 programmes soit un tiers de moins.

Le choix est inversé en ce qui concerne les catégories d'acteurs invités à réaliser ces projets internationaux. Du côté des Européens, on compte 22 catégories différentes alors que les Américains préfèrent se concentrer sur la moitié seulement avec 11 types d'acteurs.

Si l'on considère le nombre total d'appel à acteurs, c'est-à-dire l'addition pour tous les projets du nombre de catégories d'acteurs éligibles, on obtient de nouveau des résultats très contrastés. On met en évidence que les programmes américains impliquent en moyenne 1,9 catégorie d'acteurs, soit 43/23 pour le nombre total d'appel à acteurs / le nombre de programmes). Dans le même temps cette moyenne est de 4,9 pour les programmes européens (79/16 nombre total d'appel à acteurs / nombre de programmes). Il existe donc une divergence de gestion entre les deux acteurs politiques.

Les EU proposent plus de programmes à une faible diversité d'acteurs. Chaque programme est donc plus spécifiquement conçu pour les destinataires à qui il est offert. En même temps les acteurs se voient offrir une gamme large d'action à l'international. Les 11 catégories d'acteurs ont l'opportunité de participer 43 fois. En moyenne, elles sont éligibles et donc peuvent déposer une candidature pour 3,9 projets.

Cette politique adoptée par les Américains présente l'avantage de proposer à leurs acteurs plus de choix parmi des programmes conçus de façon plus spécifiques. Chaque acteur peut ainsi prendre part dans des actions internationales qu'il aura sélectionnées en fonction de sa propre stratégie de développement parmi une offre conçue pour être adaptée à sa situation.

En contrepartie, cette conception américaine souffre de deux handicaps :

- le premier inconvénient est de mettre les projets en concurrence les uns avec les autres. Il n'est pas assuré que les acteurs puissent s'investir et donc faire fonctionner autant de programmes que le système leur propose, même si les gaspillages sont limités en dosant les budgets affectés par programmes et en évitant les soldes non utilisés.
- Le deuxième inconvénient, dans le fait de réserver les programmes à un petit nombre de publics, c'est que cela provoque des frustrations pour tous les publics exclus des appels à candidatures. En parallèle, cela aboutit à des gaspillages ou du moins à une perte d'efficacité, redevables à l'abondance relative dont certains profitent et au manque de sélectivité parmi le cercle réduit des acteurs éligibles.

L'UE adopte une position nettement différente. La spécificité européenne réside dans le fait qu'il n'existe que 16 programmes. En contrepartie, ils proposent 79 appels à acteurs. On obtient alors un ratio très élevé de 4,9 catégories d'acteurs potentiellement présentes dans un même programme, bien au-delà du score américain de 1,9.

Le ratio du nombre d'acteurs par projet se situe à 3,6 (soit 79 appel à acteurs pour 22 programmes). Il est tout à fait comparable avec la valeur calculée pour les EU soit 3,9.

Dans un premier temps on peut donc conclure que l'UE concentre ses moyens sur des actions qui ont la vocation d'être larges et fédératrices. Son offre d'actions internationales est moins variée mais les propositions sont de nature à faire coopérer plusieurs types d'acteurs provenant d'horizons différents afin d'initier et de valoriser des synergies.

On remarque aussi une concentration des ressources administratives et financières ainsi que des efforts de communication pour promouvoir ces actions. On retrouve ici le besoin, de la part du « challenger » européen de combler son retard de notoriété face au leader américain.

4.2.2. Analyse graphique

Nous procéderons maintenant à une lecture plus sélective des politiques, en nous appuyant, cette fois, sur les figures 14 et 15 qu'il est possible d'élaborer à partir des tableaux précédents

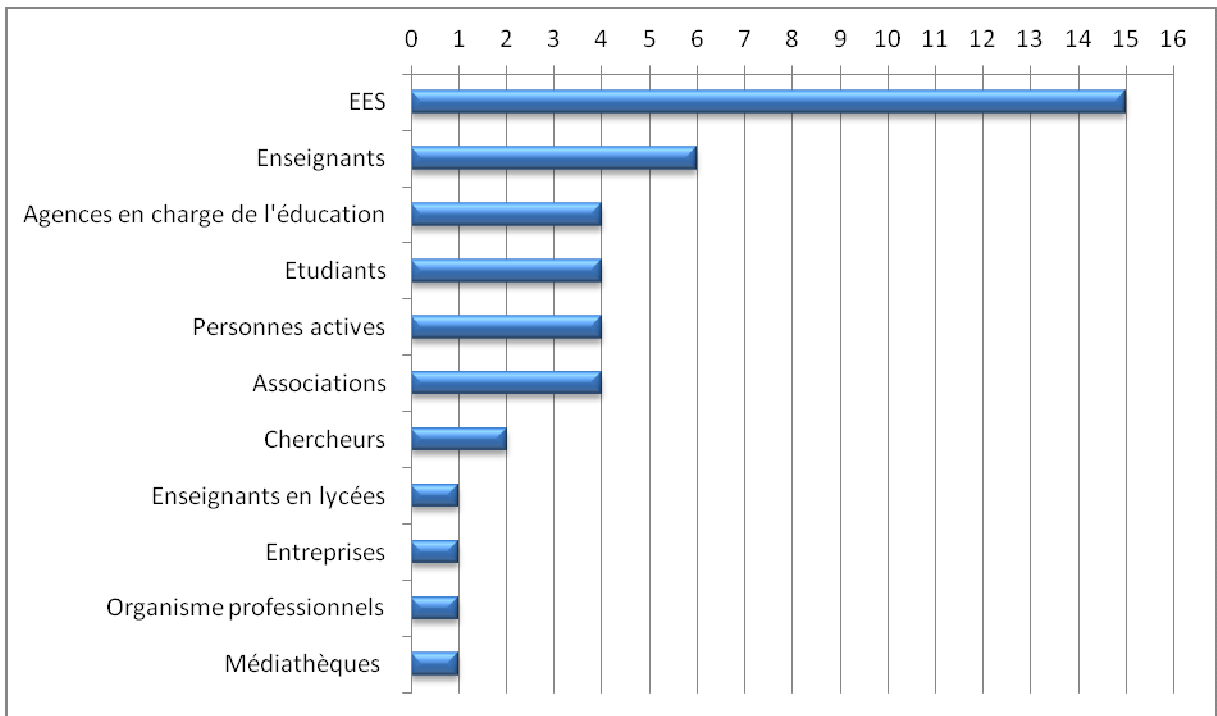


Figure 14 : Nombre de programmes américains offerts par catégories de publics

La première impression visuelle permet de distinguer un tableau américain structuré horizontalement par rapport à un tableau européen qui est disposé verticalement. On vérifie bien les conclusions précédentes. D'un côté les EU semblent donner la priorité à la multiplication des projets visant à satisfaire un public restreint de participants. De l'autre, l'UE fait le choix de la diversité des acteurs associés à un nombre limité de programmes.

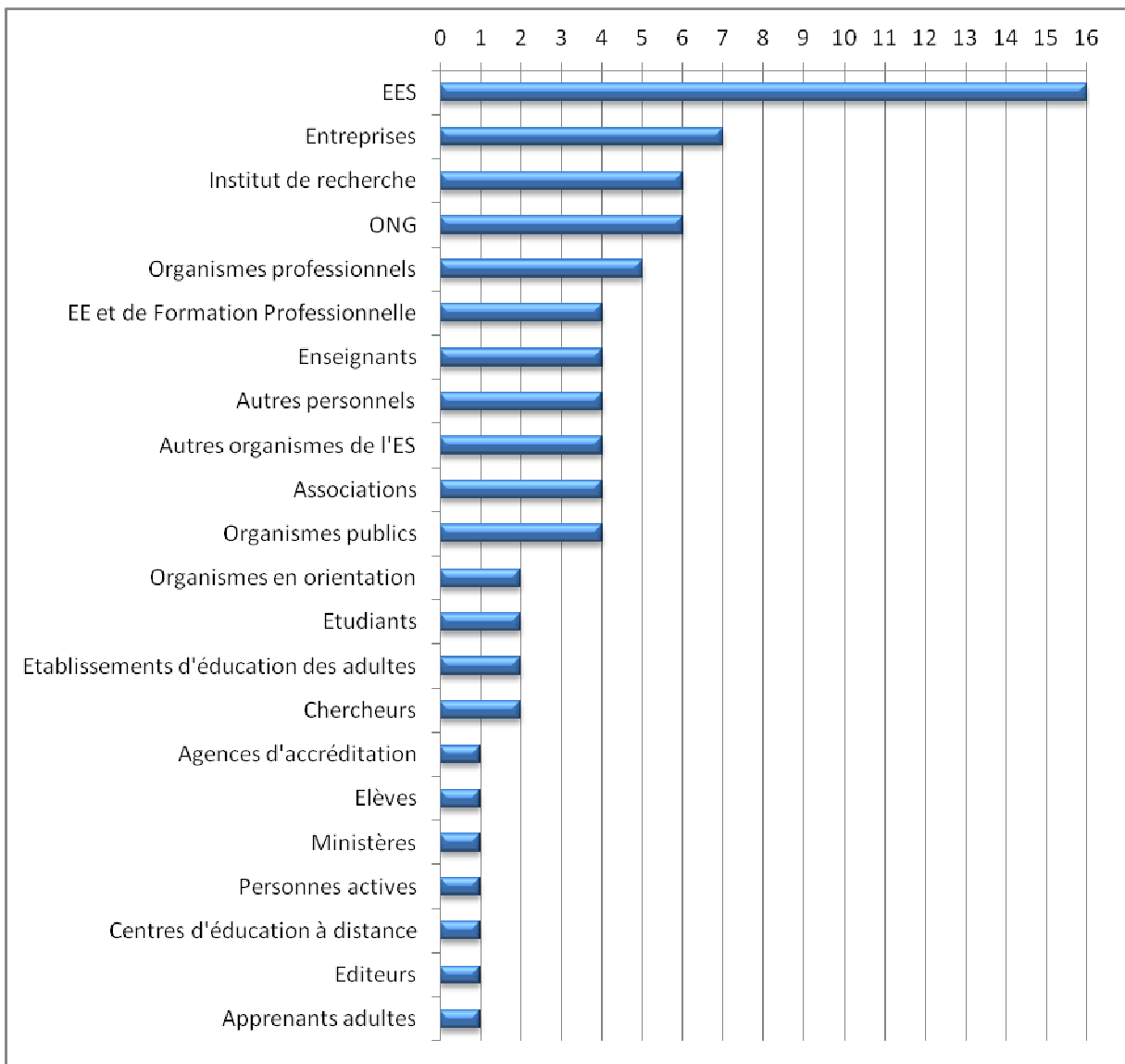


Figure 15 : Nombre de programmes européens offerts par catégories de publics

Les figures 14 et 15 confirment cette impression et mettent en évidence la place atypique occupée par les Etablissements d'Enseignement Supérieur (EES). Dans les deux cas, les EES constituent une catégorie d'acteurs à part dans la mesure où leur représentation est très largement supérieure aux autres catégories. 15 des 24 programmes américains leurs sont accessibles et dans la politique européenne, ils ont la possibilité de s'impliquer dans les 16 programmes existants.

Cette remarque nuance aussi l'analyse sur la diversité du choix offert aux catégories d'acteurs. Le score moyen de 3,9 projets possibles par type de publics, retombe en effet à seulement 2,8 projets si on met de côté les EES qui tirent la moyenne vers le haut en ayant accès à 15 projets. On obtient le même constat pour l'Europe où la moyenne redescend de 3,6 à 3.

A l'opposé des EES et de leur forte implication, il existe des projets conçus pour une seule catégorie d'acteurs et inversement des catégories qui ne sont concernées que par un seul programme. L'UE met en place cinq actions internationales destinées

exclusivement aux EES. Sur les 22 catégories d'acteurs, 7 ne peuvent participer qu'à un seul des 16 programmes existants. On retrouve cette double exclusivité pour les EU. En effet côté américain, on dénombre 4 catégories d'acteurs qui ne sont éligibles qu'une seule fois et 13 programmes qui s'adressent exclusivement à un seul type d'acteur.

4.3. L'étude dégage des similitudes dans la sollicitation des publics et des divergences dans le nombre et l'ampleur des programmes

Afin de revenir sur le constat dégage précédemment et en même temps synthétiser l'analyse, il est possible de s'appuyer sur cette représentation schématique. Pour l'UE dans un premier temps et pour les EU ensuite, les tableaux 10 et 11 ont été condensés pour faire ressortir la décomposition des appels à acteurs. On obtient une lecture horizontale par programmes qui aboutit à deux catégories de projets et à une lecture verticale par acteurs qui met en évidence trois groupes homogènes de participants.

La lecture verticale de ces tableaux insiste sur la similitude entre gestion américaine et européenne. Dans les deux cas, il est possible de répartir les publics en trois catégories A, B, C. La catégorie A contient les EES. Ils sont associés à tous ou quasiment tous les programmes. Inversement, la catégorie C accueille les protagonistes impliqués à la marge qui ne sont éligibles qu'une seule fois. Il faut noter que la catégorie C représente 32 % des cas pour l'UE et 36 % les EU. L'importance relative est très comparable.

La catégorie B, majoritaire dans les deux cas, 64 % des acteurs européens et 55 % des américains, obtient exactement la même moyenne de quatre propositions pour chaque type de publics.

	22 Catégories d'acteurs	
16 Programmes	79 appels à acteurs	<ul style="list-style-type: none"> • En moyenne 1 projet implique 4,9 catégories d'acteurs mais • 5 projets comptent 1 seul acteur • 11 projets offrent 74 appels soit 6,7 acteurs en moyenne.
	<ul style="list-style-type: none"> • En moyenne une catégorie d'acteur participe à 3,6 projets mais • (A) 1 catégorie (EES) est associée aux 16 programmes • (B) 14 catégories reçoivent 56 appels à participation, soit 4 choix possibles en moyenne. • (C) 7 catégories n'ont qu'un seul programme possible. 	

Tableau 11 : Répartition des catégories de publics des programmes européens

	11 Catégories d'acteurs	
23 Programmes	43 appels à acteurs	<ul style="list-style-type: none"> • En moyenne 1 projet implique 1,9 catégorie d'acteurs mais • 13 projets comptent 1 seul acteur • 10 projets proposent 30 appels soit 3 acteurs en moyenne.
	<ul style="list-style-type: none"> • En moyenne une catégorie d'acteur participe à 3,9 projets mais • (A) les EES sont associés à 15 programmes • (B) 6 catégories sont éligibles 24 fois, soit en moyenne à 4 programmes. • (C) 4 catégories ont 1 seul programme possible. 	

Tableau 12 : Répartition des catégories de publics des programmes américains

Par opposition, la lecture horizontale souligne la différence majeure entre américains et européens dans le mode de gestion des politiques éducatives :

- dans le choix européen, 31 % des projets ne sont ouverts qu'à un seul acteur. Dans la logique américaine, 57 % des programmes sont dans ce cas.
- les 69 % d'actions européennes restantes sont proposées à 6,7 acteurs en moyenne. Cet indicateur tombe à seulement 3 acteurs pour la catégorie américaine équivalente.

Les stratégies d'implication des acteurs dans les coopérations internationales sont donc assez différenciées entre Américains et Européens. On fait le bilan d'une gestion intelligente car adaptée au contexte national et à sa position relative dans le système international des programmes de coopération.

L'UE propose des programmes « plateformes » conçus pour accueillir et faire collaborer plusieurs publics différents mais surtout complémentaires. Cette organisation permet d'atteindre des objectifs vis-à-vis de pays extérieurs tout en contribuant à l'intégration toujours nécessaire des Etats membres.

Les EU qui abordent cette dimension des relations internationales dans la position confortable du pays leader, instrumentalisent leurs programmes pour établir avec les pays tiers des relations privilégiées. Leurs intentions sont doubles : d'une part, ils souhaitent développer des compétences linguistiques et interculturelles. Ils ont en effet compris le besoin d'établir un véritable dialogue avec leurs partenaires et non plus se contenter de jouer le rôle de la nation pilote ; d'autre part, ils mettent en place des actions élitistes visant à nouer des liens avec des acteurs spécifiquement ciblés pour leurs compétences et de leur potentiel élevé.

Conclusion

Ce chapitre a permis d'examiner de façon systématique les programmes de coopération internationale sur un certain nombre de critères communs. Le bilan montre que les EU et l'UE poursuivent deux voies distinctes dans leur politique de partenariats éducatifs avec les pays tiers. La constitution d'une batterie d'indicateurs et les comparaisons menées sur les choix opérés de part et d'autre de l'Atlantique valident ce constat. En effet, que ce soit dans le domaine de la répartition géographique des actions, dans l'éventail des actions proposées, dans la diversité des publics impliqués ou bien des budgets investis et de l'ancienneté de ces actions, il est possible de distinguer une pratique américaine et une pratique européenne.

La conception américaine se caractérise par le souci de satisfaire des acteurs clairement identifiés au moyen de programmes ciblés sur leurs attentes et leurs besoins. Les budgets investis demeurent raisonnables surtout si on considère qu'ils s'adressent indistinctement à l'ensemble du reste du monde. Cette très bonne performance s'explique par le fait que les actions américaines bénéficient d'une ancienneté élevée qui leur confère une très forte notoriété.

Cette approche diffère quasiment point par point de la pratique européenne. L'UE privilégie un nombre limité de programmes qui se voient assignés en contrepartie des budgets et une diversité d'acteurs nettement plus élevés. De plus la structure particulière composée d'actions internes tournées vers les Etats membres et d'actions externes

spécifiquement adaptées aux pays tiers regroupés en zones régionales, complètent le tableau des caractéristiques de l'offre européenne.

Cette opposition de style s'explique par le retard pris par l'UE sur les EU dans ce type de diplomatie. Les choix effectués sur les différents paramètres traduisent la volonté de combler l'écart et de bénéficier des mêmes effets positifs que les Américains dans ce domaine.

Ces commentaires sont issus de l'observation de données brutes, directement exploitables. Nous avons précédemment recensé d'autres caractéristiques telles que les « *objectifs* » qui nécessitent un processus d'analyse plus complet afin de tenter de révéler les intentions et la finalité des politiques qui les ont déterminés. Le chapitre suivant sera entièrement consacré au protocole d'étude et aux résultats mis à jour dans l'examen des objectifs fixés aux programmes de collaboration.

Chapitre 4

Identifier les objectifs pour comprendre la finalité de la diplomatie éducative des Etats-Unis et de l'Union européenne à partir de la gestion de leurs programmes d'échange

Après avoir réalisé l'inventaire des programmes de coopération, il s'agit désormais de faire émerger les éléments caractéristiques de la politique extérieure que les EU et l'UE mènent par ce moyen. L'une des questions initiales de cette recherche est de déterminer si ces programmes d'échange sont proposés dans un esprit universaliste ou dans une perspective réaliste ? Ou alors, servent-ils plus pragmatiquement une intention fonctionnelle ? De même, que peut nous apprendre l'analyse des objectifs qui sont associés à ces actions ?

Les objectifs constituent un terrain de recherche riche qui éclaire les intentions nationales dans le pilotage de ces outils diplomatiques que sont devenues les politiques éducatives. En effet, dans la mesure où les programmes sont initiés par des acteurs publics, ils comportent de façon systématique des objectifs clairement affichés qui s'inscrivent dans une démarche volontariste et transparente que souhaitent instaurer les responsables politiques. C'est à partir de ces observations initiales déjà consignées dans les tableaux de synthèses étudiés au chapitre trois que nous allons approfondir l'étude des finalités.

Le nombre élevé de ces buts est une preuve que des résultats probants ont été obtenus. Cependant, ce volume constitue également un écueil dans la mesure où il ne permet pas de dégager facilement les principales lignes structurant la gestion des objectifs de ces programmes. Ce constat va nous obliger à mettre en place un protocole d'analyse. La description des étapes méthodologiques et des hypothèses de recherche fera l'objet d'une première section. Grâce à cette étape préalable, nous obtiendrons une étude plus poussée et une vision plus précise des pratiques américaines et européennes. C'est ce qui sera détaillé dans une deuxième section consacrée à la répartition des objectifs selon les catégories et dans une troisième section aboutissant à l'examen des finalités qu'il est possible de dégager à partir de ces initiatives de politique extérieure.

1. Conception d'un protocole d'étude des objectifs assignés aux programmes d'échange par les Etats-Unis et l'Union européenne

L'ambition de ce protocole est de révéler les intentions mais aussi les pratiques de gestion des auteurs américains et européens des programmes de coopération. Pour atteindre ce but, il convient d'identifier et de contourner les difficultés posées par cette tâche. Parmi celles-ci, figurent le nombre mais aussi le caractère brut de ces observations. Cela nécessitera donc d'effectuer un retraitement préalable des données afin de mettre à jour des informations utiles et de dégager des éléments de connaissance sur la volonté des responsables publics. Une autre difficulté est de parvenir à compléter l'approche littérale basée sur l'énonciation des objectifs fournie par les textes officiels. Pour cela, un travail sur la sémantique des matériaux recueillis permettra d'approfondir l'étude et de dégager des caractéristiques qui seront intégrées dans des approches complémentaires de types quantitatifs et graphiques.

La démarche qui, partant des objectifs recensés, aboutit à la description des intentions politiques des auteurs de ces projets passe par la succession d'étapes suivantes :

- première étape : identifier les responsables politiques qui sont à l'origine de ces programmes de coopération afin de savoir quels sont les acteurs et d'en déduire leurs intentions en matière de relations extérieures ;
- deuxième étape : analyser les caractéristiques spontanément observables des objectifs. Bien entendu, avant de s'engager dans un protocole de recherche plus sophistiqué, il convient d'utiliser les éléments d'analyse directement accessibles. Cette étape sera ainsi l'occasion de travailler sur la distinction entre « *objectifs principaux* » et « *objectifs spécifiques* » mentionnée dans les documents réglementaires ;
- troisième étape : retraiter les objectifs afin de révéler des caractéristiques sous-jacentes et d'approfondir l'étude. Ce travail consiste à rechercher le courant théorique susceptible d'être associé au choix de chaque objectif. Il s'agit de rattacher un objectif au cadre théorique et doctrinal le plus à même d'expliquer sa présence et son rôle dans le déroulement du programme de coopération auquel il appartient. L'ambition de cette étape préparatoire est de savoir si les objectifs incorporés aux actions sont plutôt inspirés par la recherche de l'intérêt national, par la contribution au bien-être général ou éventuellement par le perfectionnement des systèmes éducatifs. Dans la perspective d'une analyse sur l'utilisation de ces programmes par les responsables politiques, ce questionnement est crucial ;
- quatrième étape : Exploiter les étapes précédentes afin de mener une étude quantitative sur la façon dont les autorités publiques répartissent leurs objectifs. En affectant une finalité à chaque objectif, on a créé trois catégories qui se superposent à la distinction entre objectifs principaux et spécifiques. La combinaison de ces deux types de critères forme six catégories. La répartition des objectifs parmi ces six segments d'étude ouvre la voie à une analyse quantitative. Il est en effet possible de construire un tableau pour

chacun des quatre acteurs et de comparer les effectifs de chacun des six compartiments. Les résultats apporteront un éclairage sur les motivations sous-jacentes aux actions internationales en matière de coopération éducative et également sur les façons de gérer ce type de relations diplomatiques ;

- cinquième étape : approfondir l'étude des finalités théoriques. Dans la troisième étape, un objectif avait été associé à une seule finalité théorique. En reprenant cette démarche, on constate que certains objectifs poursuivant un but avoué de type « *humaniste* », ont également une dimension fonctionnelle. De même, les buts « *réalistes* » peuvent également se doubler d'un aspect fonctionnel. A l'inverse, les finalités fonctionnelles demeurent « *fonctionnelles* ». En retenant cette distinction on aboutit à une nouvelle répartition des objectifs entre trois catégories : « *humaniste & fonctionnelle* », « *réaliste & fonctionnelle* » et strictement « *fonctionnelle* ».
- sixième étape : représenter graphiquement les spécificités des finalités associées aux objectifs. La cinquième étape du protocole ayant introduit une double dimension dans les finalités des objectifs, en y ajoutant le fait que les inspirations théoriques ne sont pas systématiquement présentes avec la même intensité dans chaque occurrence, on s'ouvre la voie vers la construction de deux graphiques. Les axes sont composés par les finalités des objectifs. Sur chacun d'eux, une graduation est définie pour indiquer dans quelle mesure l'objectif contribue à la réalisation d'une finalité théoriquement située. Ainsi le positionnement des objectifs sur les graphiques indique l'importance que les finalités associées aux axes, occupe dans les intentions des concepteurs des programmes.

Les étapes du protocole qui viennent d'être présentées vont servir de structure pour les paragraphes suivants qui aborderont successivement, la segmentation des auteurs de programmes, le traitement des objectifs afin d'en obtenir des caractéristiques utiles à l'analyse et enfin la transcription graphique des finalités poursuivies par les catégories de programmes.

1.1. Le regroupement des auteurs par catégories homogènes afin de conduire une analyse comparative

La lecture des documents officiels instituant les programmes de coopération internationale permet d'identifier pour chacun d'eux, le texte énonçant les ambitions qui lui sont assignées. Ce travail mené sur les 11 programmes européens débouche sur une liste de 64 objectifs officiels. La même procédure appliquée au cas des 23 programmes américains fait apparaître une liste de 81 objectifs. Au total on obtient un objet d'étude constitué par 145 objectifs répartis sur 34 actions, ce qui est largement suffisant pour conduire une analyse pertinente. Pour l'exploiter dans toute sa richesse, la méthode d'analyse retenue s'inspire de la « *théorie des ensembles* ». Nous allons procéder à une série de segmentations successives visant à scinder les 145 objectifs en plusieurs catégories homogènes comportant des effectifs plus limités et par conséquent plus

faciles à comparer. Nous ferons aussi appel à la « *méthode systémique* » et nous attacherons aux relations entre les catégories toute l'importance qu'elles méritent.

La première partition qui s'impose naturellement consiste à distinguer les programmes de l'UE de ceux des EU. Cela va permettre de dégager leurs spécificités respectives puis de mener une analyse comparative.

La deuxième division va distinguer, au sein des programmes européens, « *les actions internes* » et « *les actions externes* ». De même, les programmes américains seront regroupés autour des actions gérées par le Département de l'Education d'une part et le Département d'Etat d'autre part.

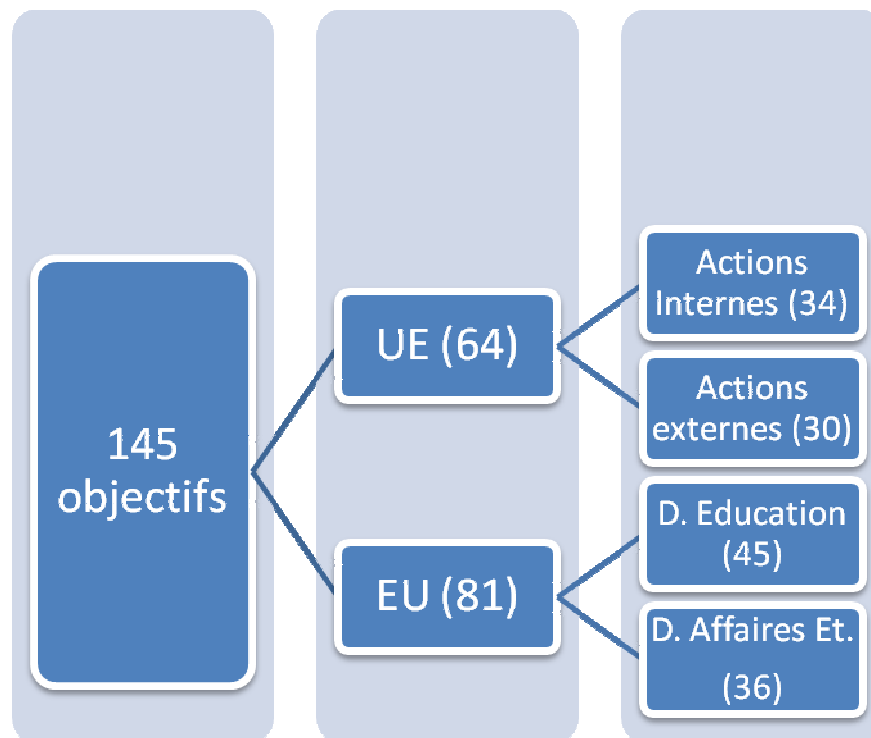


Figure 16 : Répartition des 145 objectifs en 4 catégories selon l'acteur politique

L'ensemble initial des 145 objectifs est désormais réparti entre ces quatre groupes constitués par les actions européennes internes et externes ; et les actions américaines du département de l'éducation et du département d'Etat. En appliquant le même protocole à ces échantillons homogènes, on devrait être capable de déterminer s'il existe une politique universelle des programmes d'échange éducatif, ou si des particularités apparaissent soit entre l'Europe et les Etats-Unis soit à partir de facteurs de contingence liés aux catégories.

1.2. L'examen des différentes dimensions des objectifs officiels dans le but de dégager leurs caractéristiques sous-jacentes

1.2.1. La distinction entre objectifs principaux et spécifiques

Afin de distinguer les objectifs principaux des objectifs spécifiques, on va se baser sur les éléments renseignés pour chaque programme dans les tableaux de synthèses du chapitre précédent. Ces informations ont été obtenues directement à partir des textes officiels qui mentionnent explicitement la distinction entre les deux types d'objectifs.

Objectif principal

L'objectif principal est défini formellement. Il est ostensiblement mis en avant puisqu'il s'inscrit dans une démarche politique et traduit donc la volonté de ses initiateurs. Il est repris et décliné dans toutes les communications ultérieures qui seront produites et diffusées au cours du cycle de vie du programme. L'objectif principal joue un double rôle : il encadre le projet de coopération éducative en lui donnant une finalité claire, appréciable par tous ; dans le même temps, il le légitime en le l'associant à une vision et une volonté politique.

Objectif spécifique

L'objectif spécifique apparaît ensuite pour venir compléter et préciser le dessein global. Ces objectifs spécifiques sont surtout utiles pour les acteurs des programmes car ils vont guider et éclairer leurs engagements concrets au service de la politique de coopération.

La distinction entre ces deux catégories va déboucher sur l'analyse de leurs similitudes, de leurs différences et de leur complémentarité.

1.2.2. La distinction entre les finalités humanistes, réalistes et fonctionnelles

De façon plus qualitative, on associera une finalité à chaque objectif. L'éclairage des objectifs par différents courants théoriques a été effectué à partir d'un chapitre (chapitre 5) que nous avons consacré, dans la deuxième partie de cette thèse, à la place des programmes d'échange éducatif au sein du corpus théorique des Relations Internationales. A la suite de cet exercice d'investigation systématique, trois courants dominants se sont révélés particulièrement pertinents. Il s'agit des courants humaniste, réaliste et fonctionnel qui serviront donc de grille de lecture pour analyser les caractéristiques sous-jacentes des politiques d'échange éducatif international.

Objectif humaniste

Un objectif « *humaniste* » se définit par la volonté de contribuer globalement au bien être des individus sans introduire de distinction particulière au niveau de leur nationalité. Conformément à l'idéologie utopiste, les rivalités politiques propres à chaque pays sont gommées et l'idéologie humaniste cherche à améliorer la situation de la société universelle. Par conséquent, un objectif sera qualifié d'humaniste dans la mesure où la nationalité des bénéficiaires n'a pas d'importance.

Objectif réaliste

Par opposition, un objectif « *réaliste* » appartient au courant théorique du même nom. Il existe une opposition diamétrale entre la vision *humaniste* et la vision *réaliste*. Dans cette dernière, les relations internationales sont régies par les rapports que les pays entretiennent entre eux. S'il peut exister d'autres acteurs sur la scène internationale, tels que les firmes multinationales ou les organisations non gouvernementales, ils sont en fait dépendants des Etats et instrumentalisés car non réellement autonomes. Dans ces conditions, un programme de coopération poursuivra un objectif réaliste lorsqu'il cherchera à renforcer l'intérêt national et la puissance du pays qui le met en place aux dépens des autres pays et de la condition des acteurs de ces autres pays. Les relations internationales sont un jeu à somme nulle et les bénéfices qu'un pays retire d'une coopération sont obtenus aux dépens des autres participants.

Objectif fonctionnel

Un objectif sera qualifié de « *fonctionnel* » dans la mesure où il cherche à agir sur le rendement d'une composante du système international pour contribuer ainsi indirectement à l'amélioration des relations internationales. Les objectifs qui rendent les systèmes éducatifs plus performants entrent dans cette catégorie. En effet, à terme l'ensemble des acteurs en retire un avantage qui globalement accroît le bien-être général.

La finalité associée à chaque objectif va faire l'objet d'une étude plus poussée. En partant des objectifs observés, il s'agit de retrouver les composantes et les différentes dimensions de la finalité que les décideurs ont cherché à atteindre en lançant leurs programmes. Les finalités ont été regroupées en fonction des courants de pensées théoriques car la dimension idéologique est aisément identifiable. Cependant pour approfondir l'analyse et parvenir jusqu'à une représentation graphique, nous allons chercher à quantifier l'intensité de la relation entre l'objectif et la finalité qu'il poursuit. Ce travail préparatoire sera décrit plus en détail dans les paragraphes suivants. Ainsi nous serons en mesure de proposer une analyse graphique des quatre catégories de programmes afin de visualiser comment leur dimension « *humaniste* » ou « *réaliste* » se combine avec leur aspect « *fonctionnel* ».

Le tableau 12 illustre les étapes intermédiaires de l'analyse qui viennent d'être décrites en les appliquant à titre d'exemple au programme *Comenius*.

Pour mémoire, le groupe des programmes internes européens est composé des cinq actions *Comenius*, *Erasmus*, *Leonardo da Vinci*, *Grundtvig* et *Transversal*. Le programme qui dans ce cas est *Comenius* est mentionné dans la deuxième colonne.

La première colonne indique les objectifs officiels qui lui sont associés tels qu'ils ont été enregistrés dans les tableaux de synthèse, c'est-à-dire tels qu'ils figuraient dans les documents officiels.

La troisième colonne mentionne s'il s'agit d'un objectif principal ou spécifique toujours selon la dénomination officielle.

Tableau 13 : Analyse des caractéristiques des objectifs des programmes européens internes, l'exemple du programme Comenius.

OBJECTIFS	PROGRAMMES INTERNES	OBJECTIF PRINCIPAL / SPECIFIQUE	FINALITE
Favoriser la connaissance de la diversité des cultures et des langues européennes et valoriser cette diversité	COMENIUS	P	H
Transmettre les qualifications et les compétences pour le développement personnel, l'activité professionnelle et la citoyenneté européenne.	COMENIUS	P	H
Accroître la mobilité des élèves et des membres du personnel éducatif	COMENIUS	S	F
Développer des partenariats entre écoles d'États membres différents, et faire participer au moins 3 millions d'élèves pendant la durée du programme	COMENIUS	S	F
Encourager l'apprentissage des langues vivantes étrangères	COMENIUS	S	H
Soutenir le développement de pédagogies innovantes fondées sur les TIC ;	COMENIUS	S	F
Améliorer la dimension européenne de la formation des enseignants	COMENIUS	S	F

Cet échantillon a servi d'exemple pour décrire le principe. Les résultats complets des actions internes de l'UE ainsi que des trois autres groupes constitués par les programmes européens externes, les programmes américains du Département de l'éducation et du Département d'Etat sont reproduits respectivement dans les annexes 1, 2, 3 et 4 du chapitre 4.

1.2.3. L'utilisation de matrices permettant l'analyse quantitative et comparative des catégories d'objectifs

Les deux niveaux d'analyse précédemment décrits, se superposent pour former un tableau à double entrée qui indique la répartition des objectifs. Horizontalement, on peut lire leur caractère principal ou spécifique et verticalement, le courant de pensée qui sous-tend leur finalité. Cela aboutit à une segmentation en six catégories représentée ci-dessous.

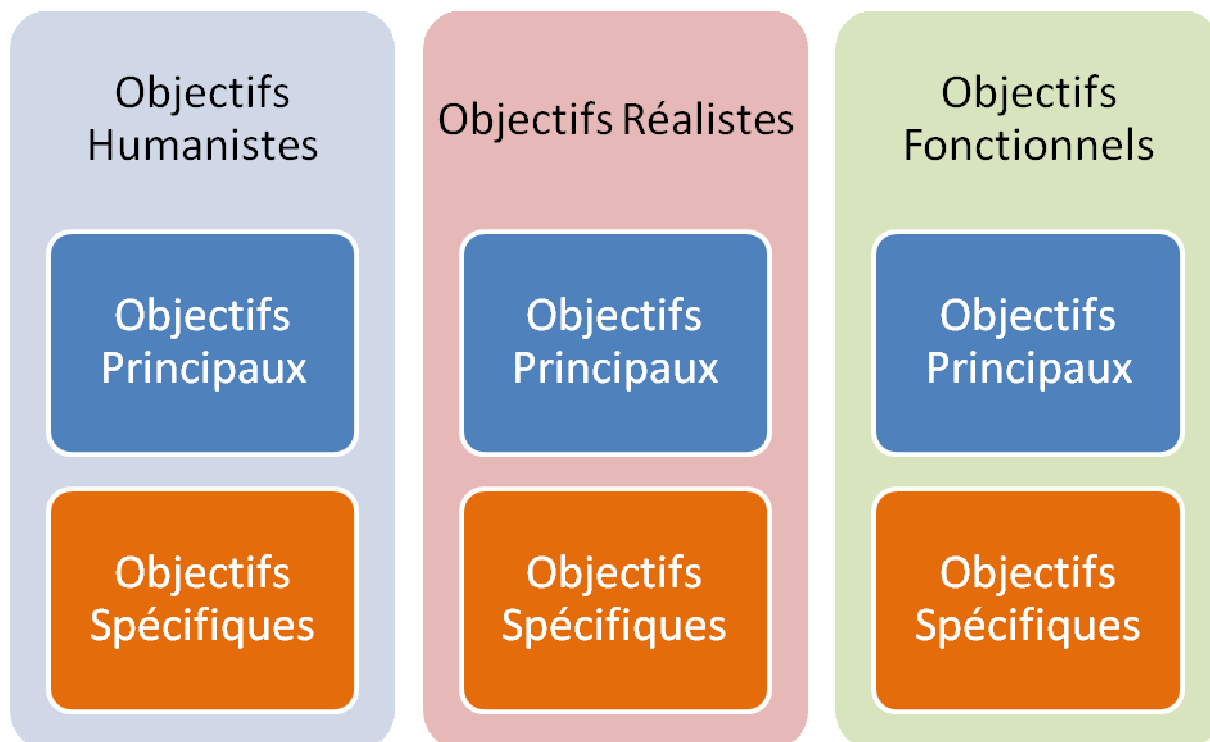


Figure 17 : Répartition des objectifs selon leur priorité et leur finalité idéologique

Ce travail préalable va faciliter le comptage des objectifs présents dans ces catégories et va nous permettre de construire une analyse quantitative plus poussée à l'aide du tableau suivant. Les comparaisons en valeurs absolues et en pourcentages réalisées sur les lignes et les colonnes vont éclairer les spécificités des politiques menées par les EU et l'UE.

Tableau 14 : Tableau de répartition des objectifs par priorités et par finalités idéologiques

	Objectifs Humanistes		Objectifs Réalistes		Objectifs Fonctionnels		Totaux	
		%		%		%		%
Objectifs Principaux		%		%		%		%
	%	%	%	%	%	%	%	
Objectifs Spécifiques		%		%		%		%
	%	%	%	%	%	%	%	
Totaux		%		%		%		%
	%		%		%		%	

Ce tableau sera complété et analysé pour les quatre types de programmes dans la deuxième section de ce chapitre qui analyse la répartition des objectifs.

1.3. L'approfondissement du protocole d'étude afin d'aboutir à une cartographie des finalités

1.3.1. Le retraitement des finalités *humanistes*, *réalistes* et *fonctionnelles*

L'étude des objectifs se prolonge avec une approche plus qualitative. On a vu que la démarche adoptée pour ce protocole considère que dans la mesure où il s'agit de programmes créés par des acteurs politiques, il est pertinent d'utiliser les objectifs assignés afin d'identifier les finalités poursuivies. Nous avons fait le choix de retenir trois types de finalités, *humanistes*, *réalistes* et *fonctionnelles*.

Quelques hypothèses sont encore nécessaires pour obtenir des éléments incorporables dans une représentation graphique permettant de faire apparaître les projets politiques contenus dans ces actions de coopération éducative.

Une première hypothèse consiste à dire que les dimensions *humanistes* et *réalistes* appartiennent à un même axe. Ces deux approches de la politique étrangère sont en effet en complète opposition. Visuellement, il est possible de considérer qu'elles sont dans le prolongement l'une de l'autre et donc de les placer aux deux extrémités d'un même axe.

Une deuxième hypothèse postule qu'un objectif n'est jamais uniquement humaniste ou réaliste, mais intègre aussi une dimension *fonctionnelle*. Il y a toujours une composante qui se rapporte à l'amélioration des systèmes éducatifs et donc qui s'analyse comme une valeur fonctionnelle.

La combinaison de ces deux postulats débouche sur la conceptualisation d'un premier espace de représentation structuré par un axe des abscisses mesurant le degré fonctionnel des objectifs et un axe des ordonnées mesurant leur niveau d'humanisme ou de réalisme.

Un objectif qui est associé à deux dimensions est figuré par un point du plan. Pour obtenir cette représentation visuelle, il faut néanmoins introduire l'étape intermédiaire consistant à évaluer la performance de l'objectif sur les deux axes. En effet, un objectif peut être modérément ou fortement réaliste, humaniste ou fonctionnel. Pour mesurer ces degrés variables d'intensité, une échelle des valeurs est nécessaire. Ses graduations et son fonctionnement seront détaillés dans les paragraphes suivants. Tous les éléments seront alors réunis pour aboutir à la mise en place du premier graphique.

Une troisième hypothèse qui s'inspire de la dualité des objectifs précédemment observée, applique la même démarche à leur dimension fonctionnelle. Celle-ci cherche globalement à accroître la performance du système éducatif. Il s'agit d'une ambition très vaste que l'on va décomposer en un aspect qui s'adresse aux usagers du système et un autre qui se concentre sur ses finalités. On obtient là deux axes qui permettent de construire une deuxième graphique afin de représenter les objectifs. Pour cela il conviendra d'établir une graduation sur les axes et d'évaluer chaque objectif sur les deux dimensions. On aura alors ses coordonnées géométriques.

Le tableau reproduit ci-dessous donne un aperçu du résultat de ces retraitements. Il s'agit d'un extrait portant sur les objectifs du programme *Comenius*. L'analyse

appliquée aux autres programmes internes européens est détaillée dans l'annexe 1, celle des programmes externes de l'UE en annexe 2.

Les résultats complets des actions américaines du Département de l'éducation et du Département d'Etat sont reproduits respectivement dans les annexes 3 et 4.

OBJECTIFS	PROGRAMMES INTERNES	OBJECTIF PRINCIPAL / SPECIFIQUE	OBJECTIFS	FONCTIONNEL	HUMANISTE / REALISTE	FONCTIONNEL PUBLIC	FONCTIONNEL FINALITE
Favoriser la connaissance de la diversité des cultures et des langues européennes et valoriser cette diversité	COMENIUS	P	H F	1	3		
Transmettre les qualifications et les compétences pour le développement personnel, l'activité professionnelle et la citoyenneté européenne.	COMENIUS	P	H F	2	4		
Accroître la mobilité des élèves et des membres du personnel éducatif	COMENIUS	S	F			2	1
Développer des partenariats entre écoles d'États membres différents, et faire participer au moins 3 millions d'élèves pendant la durée du programme	COMENIUS	S	F			3	3
Encourager l'apprentissage des langues vivantes étrangères	COMENIUS	S	H F	3	1		
Soutenir le développement de pédagogies innovantes fondées sur les TIC ;	COMENIUS	S	F			4	2
Améliorer la dimension européenne de la formation des enseignants	COMENIUS	S	F			1	3

Tableau 15 : Analyse complète des objectifs, associations des coordonnées aux finalités, l'exemple du programme Comenius

Pour chaque objectif, les quatre dernières colonnes du tableau mentionnent les coordonnées qui permettront de le situer sur un des deux graphiques. Ces valeurs indiquent l'intensité des dimensions associées aux axes. L'interprétation de ces graduations indispensable pour analyser la politique menée à travers la définition des objectifs va maintenant être présentée.

1.3.2. La construction de deux espaces de représentation

La dernière étape du protocole va permettre d'explicitier les deux graphiques qui vont traduire la disposition des objectifs et donner accès à une vision d'ensemble des pratiques européennes et américaines. Nous allons procéder dans un premier temps avec le plan humaniste – réaliste et fonctionnel et dans un deuxième temps avec le plan fonctionnel. Nous expliquerons les axes et leurs graduations puis les principales zones de ces deux diagrammes qui seront utilisés pour décrypter les politiques appliquées.

1.3.2.1. Le premier graphique type : le positionnement des objectifs sur l'espace des courants théoriques

Le graphique 1 est dédié à l'analyse du plan humaniste – réaliste et fonctionnel. Son axe des ordonnées traduit l'opposition entre les visions humanistes et réalistes auxquelles se rattachent les objectifs.

L'axe humaniste-réaliste

Par convention et sans préjugés sur la signification de ces valeurs, les ordonnées humanistes seront notées positivement et celles réalistes auront un signe négatif.

Les graduations s'échelonnent de 0 à +4 pour les ordonnées humanistes et symétriquement de 0 à -4 pour les ordonnées réalistes.

La valeur absolue de l'ordonnée est liée à l'intensité du contenu idéologique de l'objectif.

Le niveau 1 ou -1 correspond à un objectif qui ne concerne qu'un secteur du système éducation. Cette portée limitée, cette concentration sur un des aspects seulement de l'objectif global d'éducation et de formation explique la note minimale.

Le niveau 2 ou -2 est atteint dans le cas d'un objectif plus ambitieux qui vise au minimum 2 secteurs dans le domaine de la coopération en matière d'éducation et de formation.

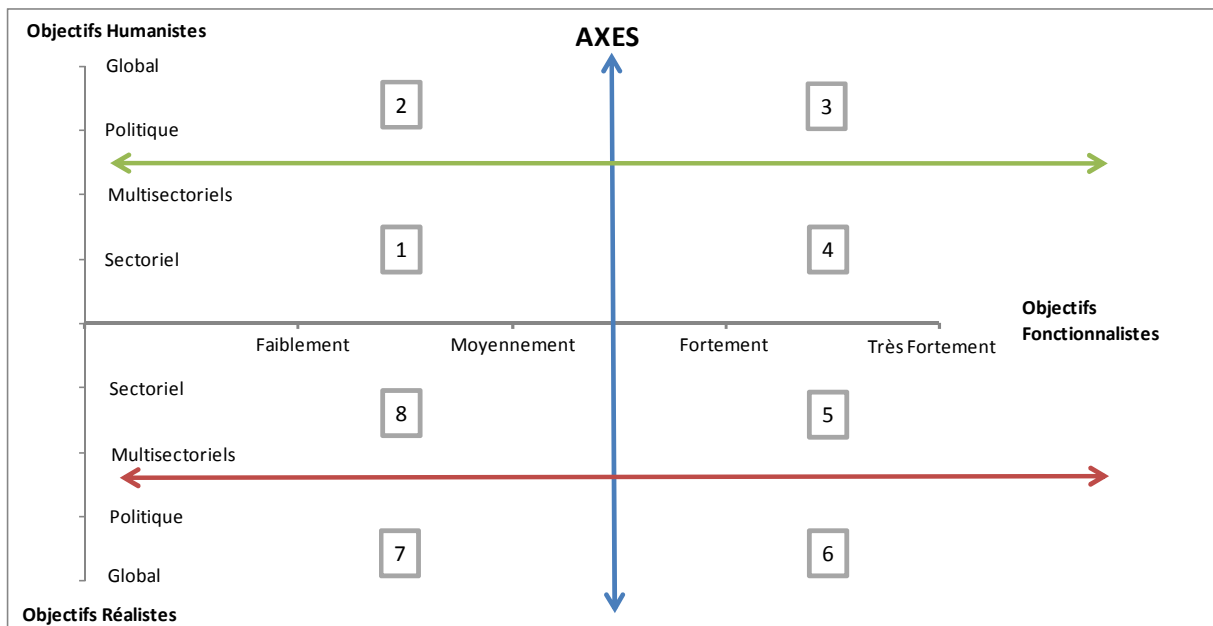
Le niveau 3 ou -3 concerne des objectifs politiques. En s'intégrant dans une politique éducative, ils apportent une dimension large qui englobe et cherche à agir sur le système d'enseignement considéré.

Le niveau 4 ou -4 est réservé aux objectifs qualifiés de globaux dans la mesure où ils correspondent à l'archétype de la catégorie. Seront évalués avec une telle note les intentions littéralement idéalistes ou nationalistes.

L'axe fonctionnel

L'objectif assigné à un programme de coopération internationale peut avoir une dimension humaniste/réaliste. Il est aussi possible de l'évaluer indépendamment sur une dimension fonctionnaliste. Le deuxième axe représente la variation croissante de cette finalité. Il est gradué de 1 à 4 selon que l'objectif est jugé faiblement (1), moyennement (2), fortement (3) ou bien très fortement (4) fonctionnel c'est-à-dire s'il cherche à améliorer l'efficacité du système d'enseignement.

La combinaison de ces deux axes donne l'espace de représentation suivant sur lequel il est possible d'identifier 8 zones ayant chacune une signification propre.



Graphique 1 : L'espace de représentation humaniste, réaliste, fonctionnel

L'interprétation des zones du graphique

Les zones 1 et 8 rassemblent les objectifs peu marqués. Leur score est faible sur les deux axes. Que ce soit sur le plan humaniste ou réaliste, ils sont donc assez limités dans leur portée qui se trouve cantonnée à un ou plusieurs secteurs mais qui reste inférieure à une ambition politique. Quant à leur dimension fonctionnelle, elle est peu marquée car ils restent en dessous du niveau fortement fonctionnel. On a ici affaire à des objectifs « pâles ».

Les zones 4 et 5 concentrent les objectifs qui ont les mêmes caractéristiques peu accentuées sur l'axe vertical mais qui affichent un profil résolument fonctionnaliste. Pour ces objectifs qui privilégient l'efficacité et la précision de finalités concentrées sur des secteurs donnés, on peut parler d'objectifs « chirurgicaux ».

Les zones 2 et 7 par opposition aux zones 4 et 5 correspondent à des objectifs qu'on peut qualifier d'« idéologiques ». Leur valeur humaniste ou réaliste est forte car ils atteignent au minimum le stade de l'action politique. Par contre, ils sont peu portés sur les aspects concrets et matériels donc ils sont mal notés sur l'axe fonctionnel, ce qui explique leur dénomination.

Les zones 3 et 6 regroupent les objectifs « parfaits ». Ils visent à la fois une dimension idéologique nettement engagée, tout à fait à même de satisfaire leurs auteurs et des retombées réelles dans l'amélioration du fonctionnement du système éducatif. Sous réserve d'être réellement efficaces, ils sont conçus sur le principe d'une synergie entre l'efficacité fonctionnelle et la vision politique qui les sous-tend.

Cette grille d'analyse est volontairement maintenue à un niveau assez général. Dans ces conditions, elle sera utilisée telle quelle pour décrypter les différents programmes de coopération internationale initiés par l'UE et les EU. Ainsi, il sera non seulement possible de comparer entre elles les ambitions européennes et américaines, mais aussi de mesurer les cohérences internes de chaque camp et les spécificités de leurs stratégies.

1.3.2.2. Le deuxième graphique type : le positionnement des objectifs sur l'espace fonctionnel

Certaines finalités sont uniquement fonctionnelles et donc ne vont pas trouver leur place sur l'axe humaniste - réaliste. Pour assurer leur analyse, il est nécessaire de concevoir un espace adapté en identifiant deux dimensions dans leur caractère fonctionnel. Dans la conception d'un programme, l'aspect fonctionnel qui lui est assigné se rapporte d'une part au public de ce programme et d'autre part à l'utilité de ce programme pour le système éducatif lui-même. En reprenant cette décomposition, on représentera sur un axe l'aspect fonctionnel lié au public et sur un autre, l'aspect fonctionnel en rapport avec les finalités. De cette façon on sera en mesure d'élaborer un deuxième graphique dédié à l'analyse des finalités fonctionnelles. Cette finalité est très fréquente parmi les objectifs des coopérations internationales par les EU et l'UE. Elle correspond à une préoccupation très répandue qui cherche à tirer profit de ces expériences pour, à court terme améliorer la performance des systèmes éducatifs impliqués et à plus long terme développer des relations durables et renforcer les liens entre les pays.

Le graphique 2 représente sur un plan la disposition des objectifs qui sont uniquement fonctionnels. L'axe horizontal représente la spécificité ou au contraire la généralité du public concerné par l'objectif du programme. L'axe vertical traduit l'ambition de la finalité du programme. Soit l'objectif poursuit une finalité très concentrée, limitée à un aspect circonscrit du système éducatif, soit au contraire, il contribue à atteindre une finalité large et ambitieuse concernant la totalité du système éducatif.

L'axe des publics

L'axe horizontal des publics est obtenu en détaillant chacun des projets américains et européens. On identifie six degrés différents dans la délimitation des publics visés qui par convention vont constituer les six graduations de cet axe allant de la cible de bénéficiaires la plus restreinte à la plus large.

Au niveau 1, l'objectif se focalise sur une catégorie de public. L'intention est très spécifique. Au sein du système d'enseignement, elle ne s'adresse qu'à une seule population clairement ciblée et nommée.

Au niveau 2, plusieurs catégories d'individus vont bénéficier des actions mises en œuvre. Néanmoins, on reste au stade d'une ambition limitée qui identifie les acteurs concernés.

Au niveau 3, l'objectif concerne une catégorie d'établissement. L'ensemble des établissements d'éducation ou de formation appartenant à cette catégorie et par conséquent, l'ensemble des individus qui en sont membres ont la possibilité de profiter du programme de coopération en question.

Au niveau 4, on rencontre des objectifs qui s'adressent à un type d'enseignement, à un mode de transmission des connaissances. On trouvera par exemple, des objectifs qui sont offerts à l'ensemble des établissements appartenant au système de formation professionnelle ou bien à l'enseignement supérieur, qu'ils soient en formation initiale ou bien continue.

Au niveau 5, on trouve le degré suivant avec des objectifs destinés à plusieurs types d'enseignement.

Au niveau 6, on fait figurer les objectifs qui s'adressent à tous. Il peut s'agir d'individus comme établissements. De même les distinctions entre les modes d'enseignement sont caduques. L'ambition est ici d'impliquer tous les publics, c'est-à-dire le système d'éducation et de formation dans son ensemble.

L'axe des finalités

Si l'axe des publics prétend étudier qui est concerné par l'objectif, l'axe des finalités s'intéresse à l'ambition de l'objectif.

De la même façon, l'étude des actions sélectionnées met en évidence une progression qui démarre avec des finalités étroites, limitées à un secteur et qui s'étend jusqu'aux finalités générales englobant le système d'enseignement.

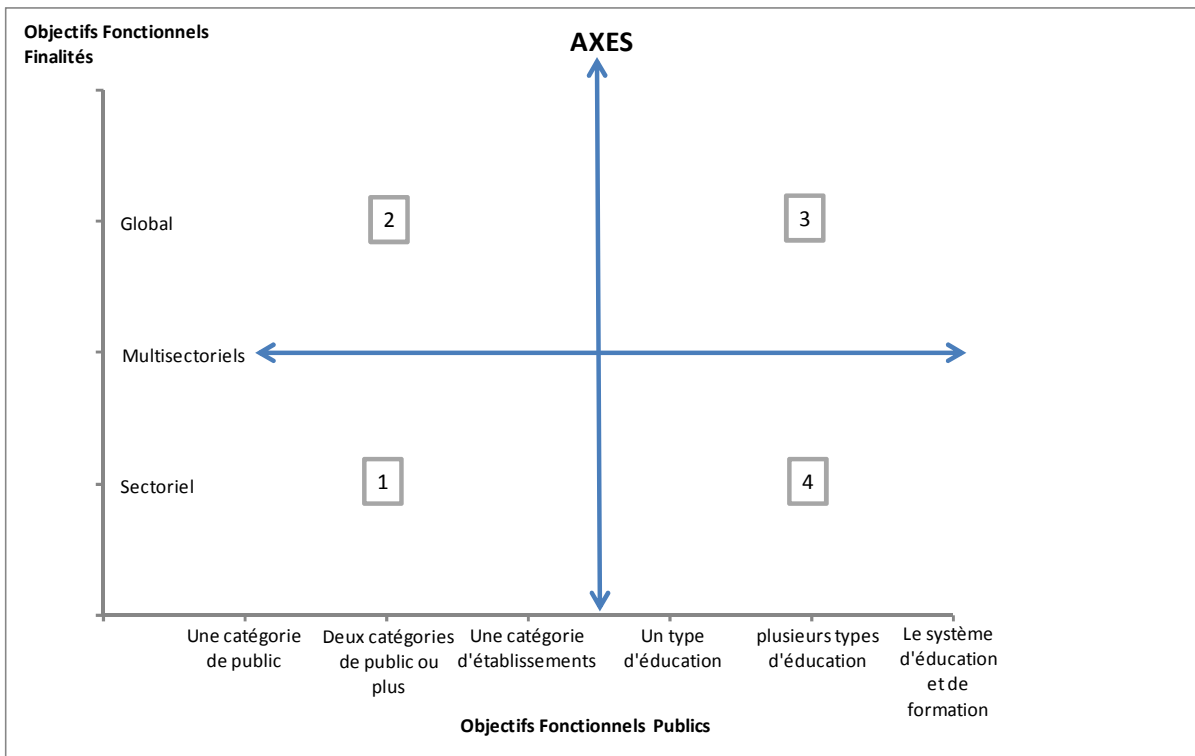
L'axe vertical des finalités comporte trois graduations.

Le niveau 1 regroupe les objectifs qui sont concentrés sur un secteur du système d'enseignement comme, l'innovation ou la promotion des langues vivantes.

Le niveau 2 est atteint lorsque l'objectif poursuit une finalité qui englobe au moins deux secteurs.

Le niveau 3 distingue les finalités les plus larges, celles qui s'adressent à tout le système d'éducation et de formation.

Le graphique suivant illustre le cadre d'analyse qui sera utilisé pour caractériser les objectifs de la catégorie « fonctionnel ». Il peut être découpé en 4 zones utiles pour synthétiser l'analyse.



Graphique 2 : L'espace de représentation fonctionnel

L'interprétation des zones du graphique

La zone 1 est celle des objectifs ciblés. Les publics concernés sont relativement restreints de même que la finalité. Il s'agit d'accompagner un public identifié dans la réalisation d'un but précis et ponctuel. C'est la zone des objectifs « concentrés ».

La zone 2 s'adresse également à un public limité, une ou plusieurs classes d'individus mais appartenant toujours à une même catégorie d'établissements. Par contre, dans ce cas la finalité est globale. L'ambition est de permettre à un groupe précis de progresser dans toutes les dimensions du système éducatif. On peut parler ici d'objectifs « entiers ».

La zone 4 combine un public visé très large et une finalité étroite. Cette association est conçue pour des objectifs techniquement limités mais universellement bénéfiques que l'on peut qualifier de « certains ».

La zone 3 offre le mérite de faire participer le plus grand nombre d'acteurs et éventuellement l'ensemble des individus et établissements concernés mais aussi de les impliquer dans la recherche de finalités globales. De tels objectifs, à la fois complets dans le public et la finalité seront baptisés « absolus ».

Une fois la succession d'étapes explicitées, il est possible d'appliquer ce protocole à l'analyse des objectifs utilisés par les différentes catégories d'acteurs européens et américains.

2. Les représentations graphiques illustrent les choix en matière d'objectifs fixés par les politiques américaines et européennes

Nous allons étudier ici le tableau de synthèse élaboré à partir des objectifs et des finalités des programmes.

Ces critères font apparaître en lignes les objectifs principaux et les objectifs spécifiques, et en colonnes les objectifs humanistes, réalistes ou bien fonctionnels. Les nombres en gras sont les effectifs réels de chaque case. Des pourcentages par priorités (en ligne), par finalités idéologiques (en colonne) et par rapport à l'effectif total de la catégorie ont été calculés pour faciliter l'analyse comparative.

Le plan de l'étude va s'intéresser à une lecture horizontale à partir des ratios Objectifs par Programmes, qui se décomposeront en Objectifs principaux par Programme et Objectifs spécifiques par Programmes.

Elle va se prolonger par une lecture verticale pour évaluer le poids respectif des finalités humanistes, réalistes et fonctionnelles.

Pour les besoins de l'analyse et en appliquant le protocole décrit, nous présenterons successivement les programmes européens puis américains.

2.1. L'Union européenne s'inspire des objectifs des programmes communautaires pour ceux qu'elle fixe à ses actions extérieures

Les 11 programmes européens sont scindés en deux, d'une part les cinq programmes internes et d'autre part les six programmes externes. Nous allons voir la catégorie des programmes internes avant de traiter les programmes externes.

2.1.1. Les programmes internes se consacrent essentiellement à l'amélioration des coopérations et du fonctionnement du système éducatif européen

Avant d'examiner les spécificités de chaque sous partie, il faut noter leur relative homogénéité.

En effet dans leur ensemble, les 11 programmes européens se voient assigner 23 objectifs principaux et 41 objectifs spécifiques. On obtient donc les ratios d'un programme cherchant à réaliser environ 2 objectifs principaux et 4 objectifs spécifiques. Cette ligne de conduite se retrouve avec quelques légères adaptations au niveau de la catégorie des 5 actions internes. En effet, en moyenne une action interne reçoit 2,1 objectifs principaux mais le nombre d'objectifs spécifiques atteint 4,6. Nous sommes ici en présence de programmes très importants sur lesquels les acteurs politiques placent de grands espoirs. Cela se traduit par des demandes importantes et donc de multiples objectifs complémentaires.

Tableau 16 : Répartition des objectifs internes de l'UE par priorités et par finalités idéologiques

	Objectifs Humanistes		Objectifs Réalistes		Objectifs Fonctionnels		Totaux	
Objectifs Principaux	5	45%	0	0%	6	55%	11	100%
	38%	15%	0%	0%	32%	18%	32%	
Objectifs Spécifiques	8	35%	2	9%	13	57%	23	100%
	62%	24%	100%	6%	68%	38%	68%	
Totaux	13	38%	2	6%	19	56%	34	100%
	100%		100%		100%		100%	

Au niveau de leurs finalités, les programmes internes ont une structure caractéristique. L'analyse d'ensemble menée sur la ligne des totaux montre qu'ils sont majoritairement fonctionnels dans 56 % des cas, mais aussi très nettement humanistes pour 38 % d'entre eux et enfin seulement réalistes dans 6 % de leurs objectifs. Cette décomposition n'est pas surprenante. Dans la mesure où ils s'adressent aux Etats membres, ces programmes sont conçus pour intensifier les échanges et les synergies entre les systèmes nationaux. Il est donc logique de leur donner des missions fonctionnelles et humanistes pour stimuler la coopération et initier de nouvelles méthodes de collaboration.

Ce point de vue est renforcé lorsqu'on distingue la répartition des objectifs principaux et celle des objectifs spécifiques. Les premiers accentuent symboliquement cette distribution. Ils sont à 55 % fonctionnels, à 45 % humanistes et réalistes à 0 %. Ces objectifs principaux traduisent clairement la priorité politique de ces programmes. L'ambition est d'améliorer les systèmes nationaux par l'ouverture aux coopérations intra européennes jugées positives et bénéfiques par nature.

La ligne des objectifs spécifiques conforte cette lecture. L'apparition de deux finalités réalistes soit 9 % du total vient à peine atténuer la prédominance fonctionnelle 57 % et humaniste 35 %.

La lecture de ce tableau permet donc de dégager 4 commentaires :

-1- En répartissant les objectifs dans ces 3 catégories, on visualise immédiatement que les objectifs réalistes sont très nettement sous-représentés. Il y a 19 objectifs fonctionnalistes soit 56 %, 13 objectifs humanistes c'est-à-dire 38 % et seulement 2 réalistes qui représentent seulement 6 %.

Cette répartition très marquée s'explique facilement lorsqu'on considère que le programme « EFTLV » est en grande partie un programme interne à l'UE. Si on met à part la Norvège, l'Islande, le Liechtenstein et la Turquie ; il s'adresse aux membres de l'UE. Dans ces conditions, les ambitions réalistes ne peuvent pas s'exprimer à l'intérieur

d'une même zone. Il est donc logique que l'UE ne se fixe pas ce type d'objectifs dans les coopérations mises en place entre les Etats européens.

-2- La proportion de base d'un objectif principal pour deux objectifs spécifiques est vérifiée au niveau global où 11 pour 23 donne la répartition : 32 % pour 68 %. On constate la même distribution pour les objectifs fonctionnalistes avec 6 objectifs principaux et 13 spécifiques ce qui revient à 32 % et 68 %.

-3- A contrario, les catégories réalistes et humanistes introduisent des écarts notables. Pour les raisons précédemment expliquées, les 2 objectifs réalistes n'apparaissent que dans les objectifs spécifiques afin d'amoindrir encore leur intentions égoïstes qui dénotent clairement dans cette logique de coopération interne. De façon symétrique, les objectifs qui sont à la fois principaux et humanistes sont surreprésentés. Par rapport à la répartition globale de 38 % de finalités humanistes, on se trouve ici à un pic de 45 %. De même, les objectifs principaux comptent pour plus de 38 % des objectifs humanistes alors que la moyenne n'est que de 32 %. On constate donc le corollaire de la sous représentativité des finalités réalistes avec la sur représentativité des objectifs humanistes conformement à la logique de partenariat et de développement commun prévalant au sein de l'UE.

-4- 56 % des objectifs sont classés dans la catégorie « fonctionnel » ce qui se comprend aisément puisque cela correspond à la nature de ces programmes de coopération.

2.1.2. Les programmes externes entendent développer des coopérations tout en demeurant réalistes

Comparés à l'ensemble des 11 actions de l'UE, les six programmes externes respectent le ratio de 2 objectifs principaux par programme mais ils ne reçoivent en moyenne que 3 objectifs spécifiques. Cette valeur sensiblement plus faible traduit assurément la volonté de mieux maîtriser leur déroulement dans un contexte plus incertain qui fait par définition appel à des partenaires extérieurs animés par leur logique propre.

Tableau 17 : Répartition des objectifs externes de l'UE par priorités et par finalités idéologiques

	Objectifs Humanistes		Objectifs Réalistes		Objectifs Fonctionnels		Totaux	
Objectifs Principaux	4	33%	5	42%	3	25%	12	100%
	44%	13%	56%	17%	25%	10%	40%	
Objectifs Spécifiques	5	28%	4	22%	9	50%	18	100%
	56%	17%	44%	13%	75%	30%	60%	
Totaux	9	30%	9	30%	12	40%	30	100%
	100%		100%		100%		100%	

La lecture horizontale détaille les finalités des objectifs. L'UE fait évoluer ses ambitions et adopte une gestion spécifique. Les objectifs réalistes occupent ici une place importante. Il y a désormais autant d'objectifs réalistes qu'humanistes, 9/30 soit 30 % dans les deux cas. En conséquence, la catégorie fonctionnelle se trouve ramenée à seulement 40 % du total. Cette particularité est encore plus accentuée lorsqu'on considère les objectifs principaux. Ils sont réalistes dans 42 % des cas. Cela devient même la catégorie la plus représentée devant les objectifs humanistes qui sont présents dans 33 %. Les buts fonctionnels sont alors en minorité avec seulement 25 %. Cette répartition propre aux programmes externes traduit une gestion adaptée. L'UE met en place des programmes de coopération avec des pays tiers mais elle entend néanmoins faire prévaloir ses intérêts et s'engager dans des actions qui lui assureront des retombées privilégiées. Au moment d'entamer des négociations avec les partenaires étrangers, l'UE semble se fixer des objectifs relativement élevés et adopter un point de vue plutôt égoïste. Cette stratégie de diplomatie cherche à défendre ses intérêts et obtenir des retours internes positifs même si avec le temps le partenariat doit évoluer vers plus de concessions en faveur du ou des pays tiers.

Par contraste les objectifs spécifiques reçoivent une répartition inversée. Ils sont majoritairement fonctionnels, neuf fois sur 18. Cela exprime leur complémentarité avec les objectifs principaux. Une fois qu'il est acquis que ces coopérations s'inscrivent dans le cadre des intérêts européens, il est possible et souhaitable qu'elles contribuent également à améliorer le fonctionnement des systèmes académiques nationaux et les relations qui les unissent. Dans cet esprit, les objectifs secondaires retrouvent une inspiration humaniste dans 28 % des cas et ne sont réalistes que pour 22 % d'entre eux. Sur l'ensemble de la catégorie des programmes externes, on constate une certaine homogénéité dans la répartition des objectifs. Si comme on vient de le souligner, les objectifs spécifiques dont la finalité est fonctionnelle sont les plus représentés, les buts

réalistes et humanistes ne sont pas délaissés, ni dans le cas des objectifs spécifiques ni dans celui des objectifs principaux.

Passons maintenant à l'analyse des objectifs américains pour voir quelles conclusions donne l'application de la même démarche.

2.2. Les Etats-Unis mobilisent une large variété de programmes d'échange sur quelques objectifs récurrents privilégiant leur intérêt national

Les tableaux 17 et 18 ci-dessous détaillent les objectifs des programmes gérés respectivement par le Département de l'Education et par le Département d'Etat. La répartition de ces objectifs sera analysée et commentée successivement.

2.2.1. Le Département de l'Education offre des coopérations mais poursuit son intérêt

Les 14 programmes offerts par le Département de l'Education se décomposent en 45 objectifs. Plus précisément, on dénombre 20 objectifs principaux et 25 objectifs spécifiques. Cela donne les ratios objectifs par programmes les plus faibles des quatre sous catégories. En moyenne, un programme du Département à l'Education poursuit 1,4 objectif principal et 1,8 objectif spécifique. Ces valeurs sont bien en deçà des rapports obtenus par les actions européennes. Le département à l'Education offre une palette de 14 programmes ce qui leur permet d'être relativement spécifiques. Ils sont adaptés à leur cible et concentrés sur un nombre restreint d'objectifs.

Tableau 18 : Répartition des objectifs du Département de l'Education par priorité et par finalité idéologique

	Objectifs Humanistes		Objectifs Réalistes		Objectifs Fonctionnels		Totaux	
Objectifs Principaux	2	10%	6	30%	12	60%	20	100%
	67%	4%	50%	13%	40%	27%	44%	
Objectifs Spécifiques	1	4%	6	24%	18	72%	25	100%
	33%	2%	50%	13%	60%	40%	56%	
Totaux	3	7%	12	27%	30	67%	45	100%
	100%		100%		100%	67%	100%	

L'analyse verticale par type de finalité révèle aussi quelques spécificités notables. On constate tout d'abord une forte représentation de la catégorie fonctionnelle, 30 objectifs sur 45 soit les deux tiers. Viennent ensuite les finalités réalistes, 12/45 soit un peu plus

d'un quart. La catégorie humaniste est par conséquent peu présente avec moins de 10 % des objectifs, 3/45 seulement.

Le ministère de l'Éducation place ses objectifs sous le signe du pragmatisme. Ils sont fortement fonctionnels afin de contribuer à la progression du système éducatif américain. Ils sont ensuite quatre fois plus souvent réalistes qu'humanistes. Cela confirme le souci de rentabiliser l'investissement consenti et de satisfaire directement les intérêts américains. Cette décomposition se retrouve au niveau des objectifs principaux qui sont fonctionnels dans 60 % des cas, réalistes dans 30 % et humanistes seulement 10 %. La répartition des objectifs spécifiques est focalisée sur la dimension utilitaire. Ils insistent sur les priorités américaines car ils sont à 72 % fonctionnalistes et encore à 24 % réalistes. Marginalement, il ne reste que 4 % des cas où les objectifs spécifiques choisissent d'être humanistes.

On assiste donc à une répartition des rôles entre les objectifs généraux qui orientent les coopérations vers des finalités représentatives des intérêts américains, et des objectifs spécifiques plus clairement focalisés sur les enjeux opérationnels avec une forte dose de fonctionnalisme. C'est ce que démontrent les finalités humanistes que l'on trouve deux fois sur trois dans la catégorie des objectifs principaux et symétriquement les finalités fonctionnelles qui sont à 60 % des objectifs spécifiques.

2.2.2. Le Département d'Etat propose simultanément une large offre de coopérations et un profil altruiste

Tableau 19 : Répartition des objectifs du Département d'Etat par priorité et par finalité idéologique

	Objectifs Humanistes		Objectifs Réalistes		Objectifs Fonctionnels		Totaux	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Objectifs Principaux	8	35%	5	22%	10	43%	23	100%
		89%		71%		50%		64%
Objectifs Spécifiques	1	8%	2	15%	10	77%	13	100%
		11%		29%		50%		36%
Totaux	9	25%	7	19%	20	56%	36	100%
		100%		100%		100%		100%

De leur côté, les neuf programmes pilotés par le Département d'Etat se divisent entre les quatre coopérations avec des zones régionales et les cinq actions *Fulbright*. Ils aboutissent à un ensemble de 36 objectifs qui se répartit pour les deux tiers en objectifs principaux, (23 / 36) et pour un tiers en objectifs spécifiques (13 / 36 soit exactement 36 %).

Par comparaison avec les mêmes données établies sur les programmes et les objectifs européens, on constate que les autorités américaines du Département d'Etat adoptent une gestion qui leur est propre. Le nombre d'objectifs principaux par projet est de 2,5 soit la valeur observée la plus élevée. Par contre le ratio des objectifs spécifiques est égal à 1,4, c'est-à-dire le niveau le plus faible. On constate donc que les objectifs spécifiques sont sous utilisés voir délaissés et qu'en contrepartie le Département d'Etat a davantage recours aux objectifs principaux.

L'examen des programmes du Département à l'Education avait souligné l'accent mis sur les finalités fonctionnelles. Les finalités du Département d'Etat apportent quelques nuances à ce pragmatisme.

Si on remarque que la catégorie fonctionnelle est toujours majoritaire avec 20 finalités sur 36, elle ne représente plus que 56 % du total. Le changement est particulièrement probant au niveau de la catégorie humaniste qui regroupe désormais neuf objectifs soit 25 % des cas, devant la catégorie réaliste qui n'en compte que sept c'est-à-dire 19 %. Le Département d'Etat propose donc une gestion différente, moins axée sur la vision et les besoins nationaux mais davantage soucieuse d'établir une coopération équilibrée dans ses rapports avec les partenaires étrangers.

Cette volonté ressort clairement de la décomposition des objectifs principaux. Seulement fonctionnels à 43 %, ils atteignent le score record de 35 % pour la colonne humaniste et par conséquent ne sont réalistes que dans 22 % des cas. Le groupe des objectifs spécifiques nuance légèrement cette vision positive et généreuse, puisqu'ils sont avant tout fonctionnels, à 77 %, puis réalistes pour 15 % d'entre eux et enfin humanistes, dans seulement 8 % des cas. Cependant plus que d'une opposition, il s'agit ici d'une réelle complémentarité entre objectifs principaux et spécifiques.

2.3. L'étude des objectifs traduit une opposition de styles : un petit nombre de programmes plutôt humanistes côté européen contre toute une gamme d'actions principalement réalistes pour les Etats-Unis

Les 14 programmes du Département à l'Education et les neuf programmes du Département d'Etat partagent la caractéristique de poursuivre des finalités essentiellement fonctionnelles. Ils divergent et sont complémentaires sur les deux autres types d'objectifs. Dans les grandes lignes, on constate que les actions du Département de l'Education ont une dominante réaliste alors que celles du Département d'Etat ont une préoccupation davantage humaniste. Si l'on précise le trait, on constate que la répartition européenne et américaine des priorités et des finalités idéologiques débouche sur les quatre remarques suivantes :

- Les programmes européens sont plus tournés vers l'humanisme. 38 % des actions internes et 30 % des actions externes appartiennent à cette catégorie. Respectivement, seulement 7 % et 25 % des actions américaines le sont.

- Les programmes américains privilégient le réalisme. Les actions du Département de l'éducation le sont dans 27 % des cas et ceux du Département des Affaires Etrangères dans 19 %. Dans le même temps, seulement 18 % des programmes européens affichent un objectif réaliste.
- L'UE concentre ses efforts sur un nombre limité de programmes, 11 au total et en contrepartie, leurs affecte 5,8 objectifs en moyenne. On observe donc un petit nombre d'actions ombrelles visant à réaliser une gamme large de finalités.
- Les EU font un choix opposé. Au total il y a plus de programmes (23) mais ils sont plus étroitement définis avec une moyenne de 3,5 objectifs à atteindre.

Passons maintenant à une cartographie de ces objectifs afin de révéler plus finement l'intensité des finalités idéologiques qui leurs sont assignés.

3. Une représentation graphique des finalités américaines et européennes sur l'espace des courants théoriques des Relations Internationales

La description du protocole de recherche effectuée dans le premier paragraphe de ce chapitre avait insisté sur le prolongement de l'analyse des objectifs. Afin d'exploiter leurs potentiels et d'aboutir à une mise à plat des finalités assignées aux programmes de coopération, deux espaces de représentations ont été construits. C'est à leur exploitation que nous allons consacrer les développements suivants.

On débutera avec les programmes européens en distinguant les actions internes des actions externes, puis ce sera au tour des programmes américains, en commençant par ceux du Département de l'éducation et en finissant par ceux du département d'Etat. Chacun de ces quatre ensembles sera représenté sur l'espace humaniste-réaliste et fonctionnel, puis sur l'espace fonctionnel.

Cette procédure systématique permettra de détailler les spécificités de chaque catégorie de programmes et de faire apparaître tous les points de comparaisons entre les pratiques américaines et européennes.

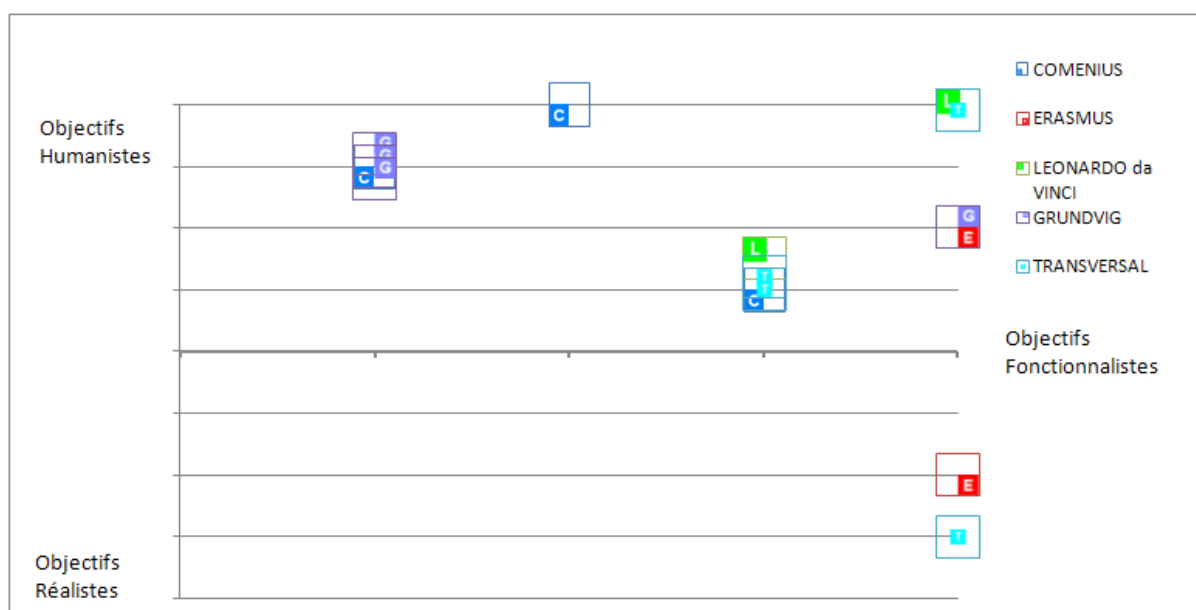
3.1. Le choix fréquent d'objectifs humanistes exprime l'universalisme de la politique européenne en matière de programmes d'échange

Les représentations graphiques des objectifs ont pour but de visualiser les finalités qui sont réellement poursuivies à travers la réalisation de ces programmes. Les données intermédiaires ont été préalablement traitées et figurent dans les tableaux des annexes 1 et 2 du chapitre 4.

3.1.1. Les programmes internes convergent majoritairement vers des objectifs humanistes et fonctionnels

A partir de coordonnées associées à chaque programme interne, nous allons positionner les objectifs sur chacun des deux graphiques. Ceci nous permettra de mener une analyse d'ensemble à l'intérieur de cette catégorie puis sur une analyse comparative entre chaque action interne.

3.1.1.1. Analyse globale sur l'espace des courants théoriques des Relations Internationales



Graphique 3 : Représentation des programmes européens de coopération interne sur l'espace humaniste, réaliste, fonctionnel

La lecture des objectifs disposés sur ce premier graphique inspire trois commentaires :

-1- La répartition des points sur les huit zones n'est pas homogène et on constate une nette concentration. Pour l'essentiel les objectifs sont présents dans trois zones du graphique qui regroupent ainsi 13 objectifs, alors que deux autres zones accueillent chacune un objectif et que trois zones sont totalement vides.

-2- Les objectifs humanistes dominent très largement, on en dénombre 13 pour seulement deux objectifs réalistes. De plus sur ces 13 recensés, sept sont positionnés dans les cadrans supérieurs qui correspondent à une dimension humaniste marquée.

-3- A travers les programmes de coopération mis en place, l'UE poursuit une logique fonctionnaliste puisque 10 objectifs obtiennent un score élevé (fortement ou très fortement) sur cet axe.

En résumé, l'analyse des programmes de coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation institués entre les Etats membres par l'UE montre leur bon

positionnement. Ils sont clairement humanistes, dans 47 % des cas et ils sont majoritairement fonctionnels pour 67 % d'entre eux. En conséquence, ils reçoivent peu d'objectifs réalistes, 13 % seulement.

Cette analyse menée globalement pour l'ensemble du programme « Education et Formation Tout au Long de la Vie » peut être détaillée au niveau de chacune des 5 actions.

3.1.1.2. Analyse par programmes.

Comenius

On comptabilise 3 objectifs, sensiblement humanistes. Leur caractère fonctionnel n'est en revanche pas prononcé puisqu'ils sont répartis sur les trois quarts de l'axe fonctionnel.

Erasmus

Il n'y a que 2 objectifs seulement. Ils partagent la caractéristique d'être très fortement fonctionnel et d'être symétriquement opposés quant à leur degré d'humanisme (+2) et de réalisme (-2).

Leonardo da Vinci

Les 2 objectifs sont positionnés dans la partie très fonctionnelle et nettement humaniste.

Grundtvig

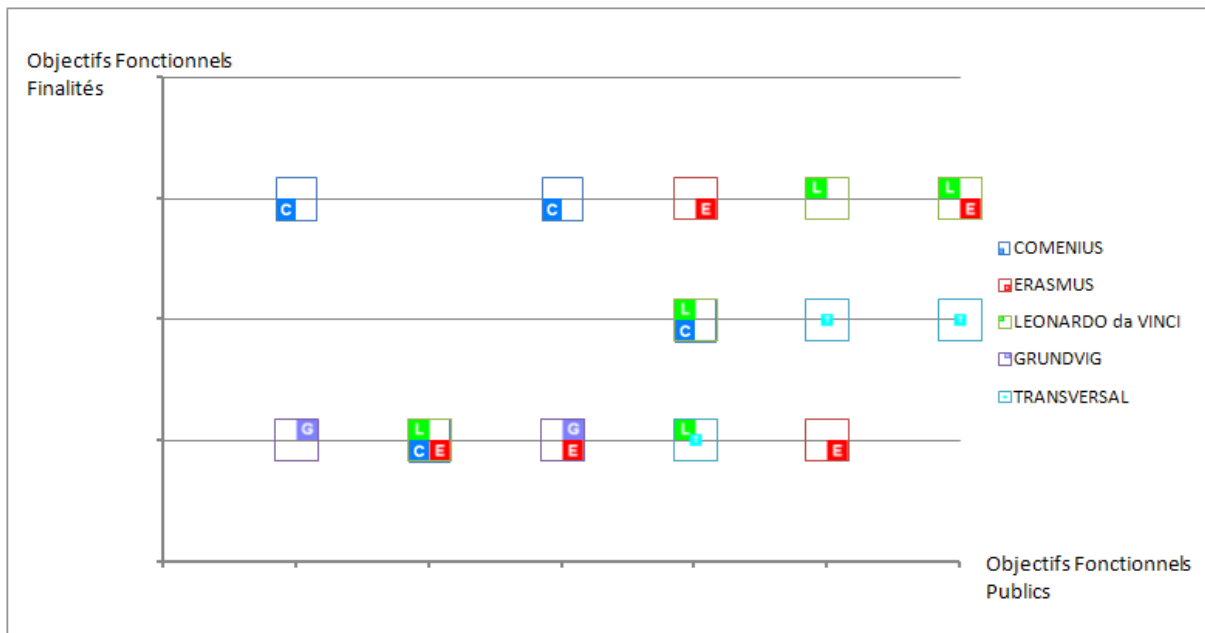
Ce programme affiche 4 points dont 3 sont contigus. L'ensemble partage le caractère humaniste. Le groupe de 3 est très peu fonctionnel, alors que le quatrième l'est complètement.

Transversal

Il y a 4 objectifs qui sont tous clairement fonctionnels. Un se détache des 3 autres en étant très réaliste.

Représentons à présent ces mêmes finalités sur le deuxième graphique afin d'approfondir leur dimension fonctionnelle.

3.1.1.3. Analyse globale sur l'espace fonctionnel.



Graphique 4 : Représentation des programmes européens sur l'espace fonctionnel

La répartition des 19 objectifs sur les axes fonctionnels montre une occupation beaucoup plus homogène de l'espace. Néanmoins, deux précisions s'imposent :

- La zone 3 des « objectifs absolus » concentre les intentions de la politique européenne car c'est là que la densité de points est maximale.
- Il est possible d'identifier une répartition le long de la première bissectrice qui révèle la cohérence et la continuité des objectifs, allant des plus « précis » vers les plus « absolus ».

Il semble difficile de formuler plus de commentaires sur ce niveau global, c'est pourquoi nous poursuivrons avec l'analyse des programmes pris individuellement.

3.1.1.4. Analyse par programmes

Comenius

Sur les quatre objectifs représentés dans l'espace fonctionnel, trois concernent un public ciblé. Les finalités quant à elles sont mieux réparties sur la totalité de l'axe. Cette disposition s'explique facilement par le fait que *Comenius* s'adresse avant tout à un public défini pour lequel il compte atteindre une large palette de finalités.

Erasmus

Ce programme affiche cinq objectifs qui sont à la fois plutôt sectoriels (3/5 ne concernent qu'un seul secteur) et en même temps plutôt destinés à une audience large (3/5 sont dans la partie droite de l'axe des publics). *Erasmus* couvre donc un champ varié et complémentaire de finalités. Cette gestion particulière semble possible compte tenu de l'ampleur des moyens dont il est doté et de l'importance qu'il occupe dans la représentation collective que les acteurs entretiennent des programmes de coopération.

Leonardo da Vinci

Les cinq objectifs sont disposés le long de la première bissectrice. On constate un équilibre naturel entre les objectifs avec tout de même une prédominance des finalités globales et des publics les plus larges. Ceci s'explique par la spécificité de *Leonardo da Vinci* qui se consacre au développement du vaste domaine de la formation professionnelle.

Grundtvig

A la différence des autres actions, *Grundtvig* affiche seulement deux objectifs très cohérents car regroupés dans la zone « précis » des publics restreints et des finalités sectorielles. *Grundtvig* est destiné aux personnes adultes, c'est pourquoi le public est très ciblé. Afin de renforcer son impact, les finalités assignées sont distinctement identifiées.

Transversal

Dans la mesure où le *programme transversal* cherche à créer des synergies entre les acteurs et les mesures déjà adoptées, ses trois objectifs concernent assez largement le système éducatif et poursuivent des finalités précises voir très précises.

3.1.2. Les programmes externes présentent une offre équilibrée d'objectifs, propre à satisfaire toutes les attentes

La même méthodologie ayant été appliquée dans le traitement de la catégorie des programmes que l'Europe met en place afin d'établir des coopérations avec des pays tiers, cela nous permet de dresser des graphiques comparables qui seront commentés selon le même protocole.

Dans un premier temps, une lecture globale puis nous détaillerons chaque programme en particulier.

Nous serons alors en mesure de mettre en perspective les programmes internes et les programmes externes pour savoir si l'UE maintient une même stratégie ou au contraire adapte ses moyens en fonction des partenaires.

3.1.2.1. Précision méthodologique préalable

L'analyse exhaustive des programmes de coopération avait traité de façon séparée les six partenariats mis en place respectivement avec les EU, le Canada, le Japon, la Corée du Sud, l'Australie et la Nouvelle Zélande.

En maintenant cette approche distinctive, le travail sur les objectifs a révélé que ces collaborations étaient toutes très proches les unes des autres et que les relations initialement établies entre les EU et le Canada avaient fortement influencé les partenariats instaurés par la suite avec les quatre autres Etats. Les graphiques illustrent cette proximité flagrante.

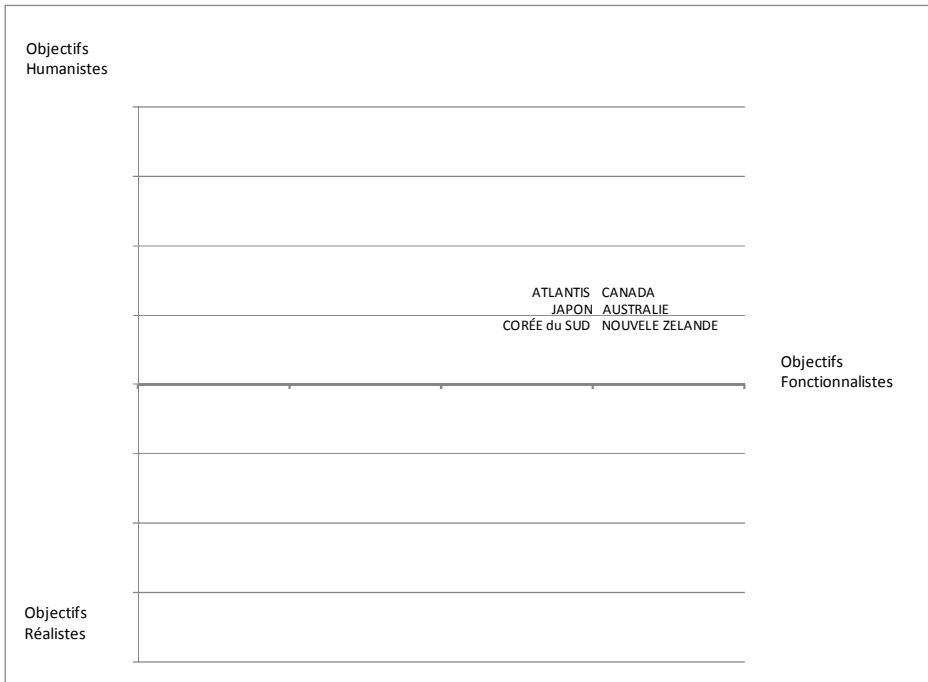


Figure 18 : Répartition des 6 pays sur l'espace humaniste, réaliste, fonctionnel

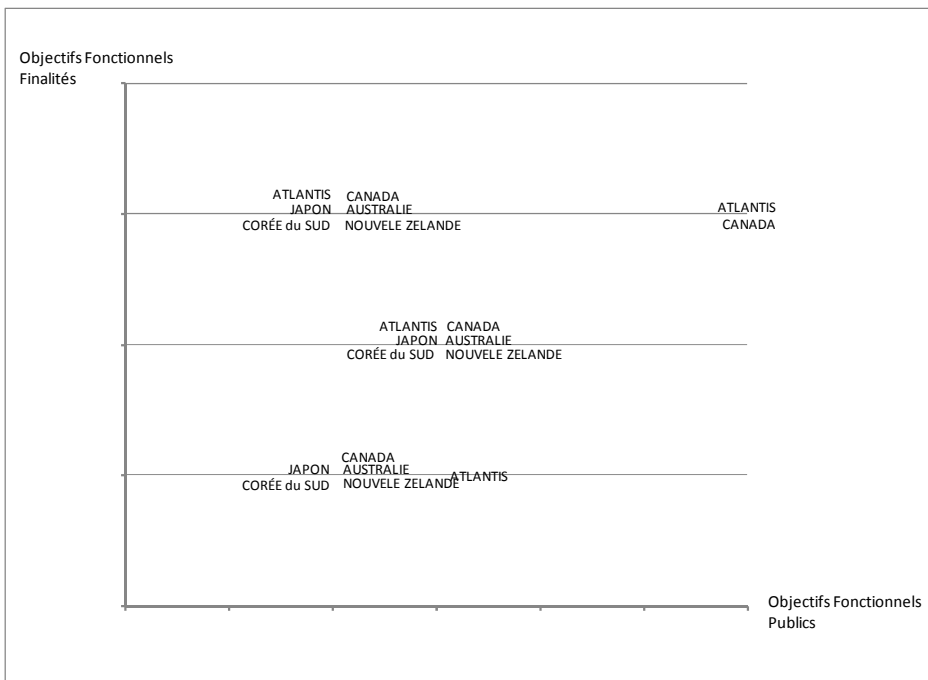


Figure 19 : Répartition des six pays sur l'espace fonctionnel

Chaque programme reçoit quatre objectifs, à l'exception des collaborations avec les EU et le Canada qui en ont un supplémentaire. A chaque fois les ambitions sont identiques ; excepté pour l'objectif de mobilité des EU qui diffère très légèrement dans la mesure où

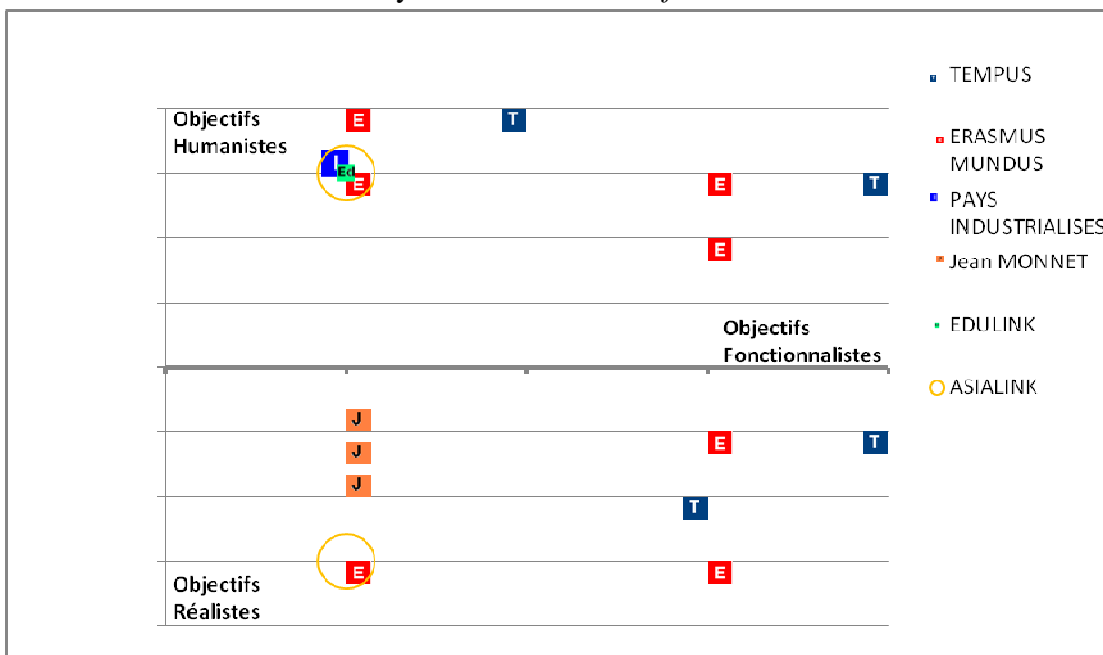
il prévoit d'inclure des consortiums là où les cinq autres pays ne considèrent que des mobilités pour les individus.

Compte tenu de ces spécificités, deux hypothèses simplificatrices sont introduites. Premièrement, les six programmes instaurés avec les six Etats sont remplacés dans la suite de l'analyse, par un programme unique qualifié de partenariat avec les Pays Industrialisés. Ce partenariat se voit affecter les objectifs dévolus aux EU et au Canada. La justification tient dans la proximité existante entre les programmes de ces six pays. Son intérêt est la simplification de l'analyse qui en découle avec un seul point à représenter plutôt que six.

Deuxièmement, le choix de ne retenir que les cinq objectifs des EU et du Canada et non pas les quatre des autres pays provient du statut de chef de file que jouent les programmes de coopération de ces deux pays. Si l'on prolonge cette tendance, il y a de fortes probabilités que dans quelques années, tous les partenariats entre l'UE et les pays industrialisés fonctionnent sur ce même modèle avec cinq objectifs affectés.

3.1.2.2. Analyse globale sur l'espace des courants théoriques des Relations Internationales

Les six programmes de coopération que l'UE a établis avec des pays tiers génèrent au total 30 objectifs. 18 appartiennent au répertoire *humaniste, réaliste, fonctionnel*, et 12 seront détaillés lors de l'analyse des dimensions *fonctionnelles*.



Graphique 5 : Les programmes de coopération externe sur l'espace humaniste, réaliste, fonctionnel

A ce stade, deux remarques s'imposent :

-1- Il y a un équilibre parfait entre objectifs humanistes et réalistes, soit neuf et neuf. La répartition de 13 finalités humanistes pour deux finalités réalistes des programmes

internes est complètement modifiée. Si on détaille zone par zone, il existe huit finalités fortement humanistes contre trois seulement qui sont fortement réalisées. On constate que les objectifs réalistes le sont modérément, à six reprises alors qu'il n'y a qu'un point dans la zone légèrement humaniste. Si le centre de gravité pour ces programmes externes reste tout de même dans la partie humaniste, on remarque une inflexion évidente. La répartition du nuage démontre clairement que l'UE adapte ses objectifs en fonction de ses partenaires et différencie les programmes à visées internes des programmes tournés vers l'extérieur.

-2- La tendance fonctionnelle est elle aussi beaucoup moins présente que pour les objectifs des programmes internes. Au total 11 objectifs soit 61 % se positionnent dans la zone modérément fonctionnelle. Dans le cas des programmes internes, la proportion était inversée puisque cinq sur 15 soit exactement un tiers se trouvaient dans cette partie.

La lecture globale montre une réorientation des objectifs des programmes de coopération externes vers plus de réalisme et moins de fonctionnalisme.

Ce résultat sera à étudier plus avant afin d'être confirmé dans la suite du travail de recherche. Il semble d'ores et déjà démontrer la gestion différenciée des programmes de coopération et l'adaptation à des partenaires plus distants.

D'une part, l'UE fait prévaloir son intérêt lorsqu'elle établit ce type de relation en insistant davantage sur les retombées réalistes, d'autre part la plus grande distance géographique mais aussi culturelle freine la possibilité de concevoir des collaborations étroites. Les objectifs fonctionnels sont de ce fait plus limités et moins ambitieux. L'UE donne l'impression de ne pas être en mesure d'exploiter pleinement le potentiel fonctionnel de la coopération pour servir et améliorer les systèmes d'enseignement respectifs.

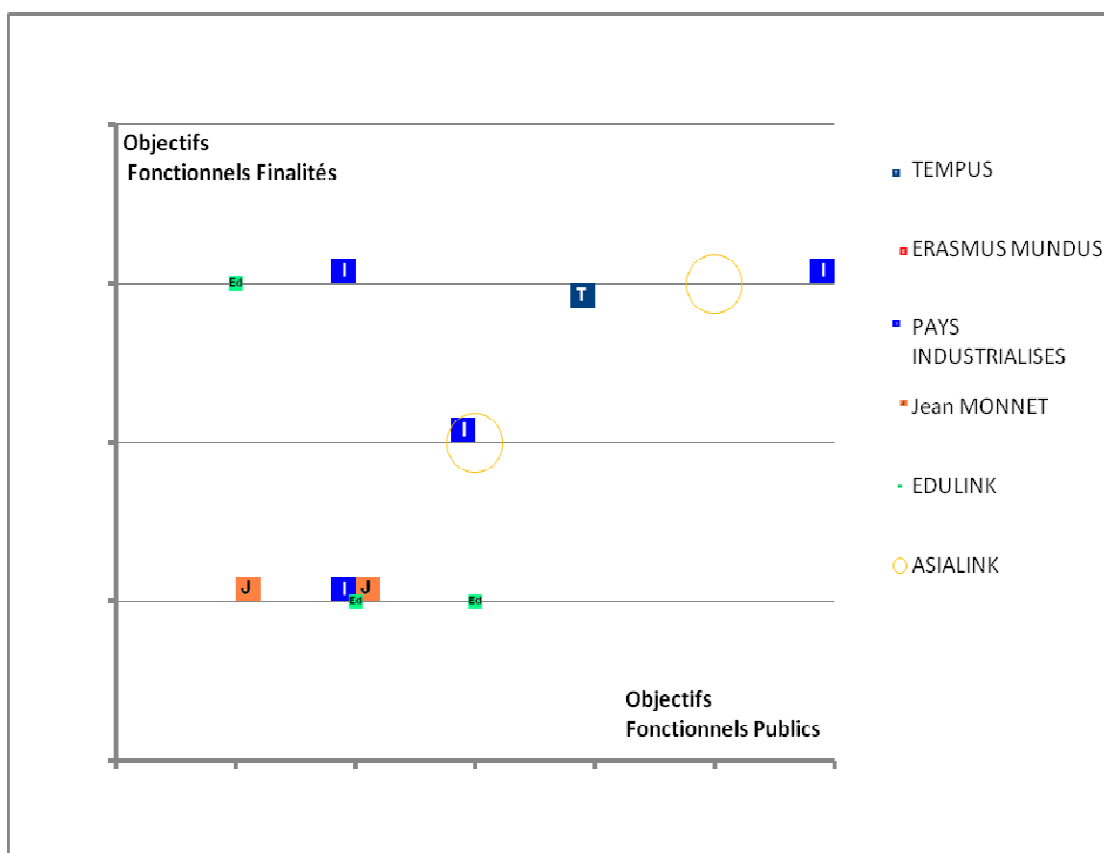
3.1.2.3. Analyse par programmes

-1- Les actions *Tempus*, *Erasmus Mundus* et dans une moindre mesure, *Asia Link* occupent largement les champs du graphique. Leurs objectifs sont conçus pour former une gamme cohérente qui cherche à couvrir le maximum d'espace pour satisfaire le maximum d'attentes. Les acteurs politiques ont visiblement eu en tête des ambitions étendues pour les relations qu'ils souhaitaient instaurer avec les pays par l'intermédiaire de ces programmes de coopération.

-2- Par opposition le programme *Jean Monnet* affiche trois objectifs très similaires dénotant une action très spécifique, concentrée sur un type précis de finalité adaptée. En effet, on retrouve la caractéristique du programme *Jean Monnet* qui est d'être axé sur la connaissance et la promotion de l'UE en tant qu'objet d'études politiques.

-3- Avec un seul objectif représenté, les actions *EduLink* et Pays Industrialisés ne rentrent pas dans cette logique. On peut noter cependant que leurs objectifs occupent la même place, à la fois fortement humaniste est très modérément fonctionnelle.

3.1.2.4. Analyse globale sur l'espace fonctionnel.



Graphique 6 : Les programmes de coopération externes sur l'espace fonctionnel

Ce graphique comporte 12 objectifs pour les programmes externes alors qu'il en comprendrait 19 dans le cas des programmes internes.

Outre le fait que l'aspect fonctionnel est moins marqué, il est possible de formuler les constatations suivantes :

- 1- Les objectifs se voient assignés des publics plutôt ciblés, dans 75 % des cas. La zone 4 des objectifs « certains », à publics larges et finalités précises est vide. L'UE privilégie la stratégie d'adaptation. A des participants clairement identifiés, sont assignées des finalités étroites et évaluables. Cinq objectifs suivent cette logique et même sept si on inclut les deux qui sont en limite de zone, soit 58 % du total.
- 2- La zone 3 des objectifs « ambitieux » compte trois programmes. L'UE sait se montrer visionnaire et globale dans sa démarche de partenariat et pas seulement frileuse et soucieuse de retour rapide sur investissement. Néanmoins cette façade est permise soit par la nature même de l'action *Tempus*, soit par le fait que les programmes *Asia Link* et *Pays Industrialisés* reçoivent des objectifs tout à fait ponctuels.
- 3- La représentation des objectifs forme un nuage de points qui s'allonge approximativement le long de la première bissectrice. L'UE applique une stratégie progressive en mettant en place un assortiment d'objectifs évoluant des plus « précis » vers les plus « absolus ».

3.1.2.5. Analyse par programmes

Tempus - Erasmus Mundus

Les commentaires sur *Tempus*, un objectif représenté ou sur *Erasmus Mundus*, aucun objectif sur ce plan, sont soit peu significatifs soit carrément impossible à faire.

Pays Industrialisés

Le programme des pays industrialisés affiche 4 points ce qui offre la possibilité de couvrir un large champ. On constate cependant une prédominance des objectifs à public restreint, trois sur quatre. C'est une constatation logique car cette action s'adresse spécifiquement à l'enseignement supérieur.

EduLink - Asia Link

A première vue, *EduLink* et *Asia Link* ont chacun leur spécificité géographique mais présentent des profils similaires puisqu'ils s'adressent à des Pays en Voie de Développement et plus particulièrement au groupe des Pays les Moins Avancés. Cependant, l'analyse graphique montre une gestion distincte. A travers *EduLink*, la région ACP met en place des projets « précis » réservés à des publics clairement définis avec des finalités très ciblées. Cette coopération donne l'impression de débiter avec des ambitions limitées ou bien de faire collaborer deux partenaires très différents sur leur plus petit dénominateur commun.

De façon inverse, *Asia Link* se voit affecter un objectif positionné dans la zone « absolu » et un second qui tend vers cet espace du graphique. Le partenariat Asie Europe semble mieux fonctionner et évolue vers des finalités nettement plus ambitieuses.

Jean Monnet

Le programme *Jean Monnet* de son côté reste sur ses spécificités intrinsèques et continue à afficher deux objectifs « précis ».

3.2. Des objectifs intéressés et utilitaristes traduisent une conception américaine réaliste des programmes d'échange

Le protocole utilisé est celui qui a été appliqué aux programmes européens. Les finalités du Département de l'Education seront analysées puis celles du Département d'Etat, avec à chaque fois la mobilisation des deux espaces graphiques. Les caractéristiques et leurs intensités sont détaillées dans les tableaux des annexes 3 et 4. Cette méthode permettra de faire clairement ressortir les spécificités des pratiques américaines comparées aux politiques européennes.

3.2.1. Le Département de l'Education multiplie les programmes et leurs objectifs mais poursuit essentiellement des finalités réalistes et fonctionnelles

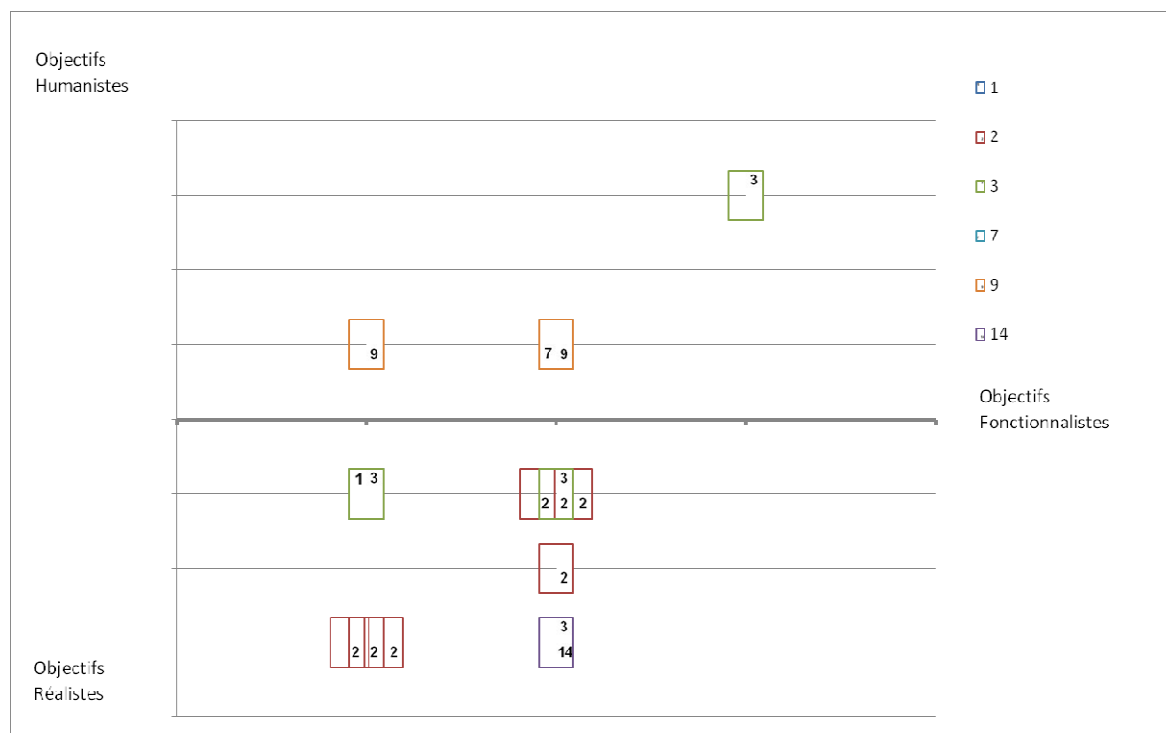
Afin de faciliter l'interprétation des analyses de cette section, le tableau ci-dessous résume les 14 programmes qui vont être commentés en leur associant un numéro. Pour des raisons de commodité, ce numéro sera utilisé pour les désigner sur les graphiques. La dernière colonne mentionne pour chacun d'eux le nombre d'objectifs. L'ensemble de ces finalités faisant l'objet d'une étude comparative.

N°	Programmes du Département à l'Education	Nombre d'objectifs
1	Centres de recherche américains à l'étranger	2
2	Programme éducatif pour l'internationalisation de la gestion	10
3	Les centres pour l'internationalisation de la gestion	5
4	Les bourses pour les langues vivantes et les études transversales	1
5	Les bourses <i>Fulbright – Hays</i> pour la recherche doctorale à l'étranger	3
6	Les bourses <i>Fulbright – Hays</i> pour la recherche des enseignants à l'étranger	3
7	Les bourses <i>Fulbright – Hays</i> pour les projets collectifs à l'étranger	3
8	Les séminaires à l'étranger et projets bilatéraux <i>Fulbright – Hays</i>	2
9	L'institut de politique publique internationale	3
10	Les études et recherches internationales	2
11	Les centres de ressources linguistiques	4
12	Les centres de ressources en langues vivantes et en études transversales	1
13	La coopération et l'innovation technologique pour l'accès aux informations étrangères	1
14	Les études transversales et linguistiques pour le premier cycle universitaire	5
	Total :	45

Tableau 20 Liste des 14 programmes du Département à l'Education

3.2.1.1. Analyse globale sur l'espace des courants théoriques des Relations Internationales

Nous allons procéder à la représentation sur l'axe humaniste / réaliste et sur l'axe fonctionnel des programmes du Département de l'Education en appliquant le protocole défini avec les programmes européens. Puis nous formulerons quelques commentaires.



Graphique 7 : Représentation des programmes du Département de l'Éducation sur l'espace humaniste, réaliste, fonctionnel

Sur les 14 programmes proposés par le Département de l'Éducation qui poursuivent au total 45 objectifs, seulement six sont représentés sur ce plan au travers des 16 objectifs contenant une dimension humaniste ou réaliste. On en déduit deux commentaires. Premièrement, les objectifs de ces programmes sont peu associés à ces finalités, 16 sur 45 correspond à moins de la moitié. Deuxièmement, la répartition des points sur le plan est notablement concentrée.

On constate que les points sont très majoritairement présents sur seulement un quart du graphique. En reprenant l'analyse et la terminologie vue avec les programmes européens, (cf. chapitre 3 paragraphe 2.3.1), on observe que les deux zones n°7 et n°8 qualifiées respectivement d'idéologique et de pale accueillent 75 % des objectifs (12/16).

Les 25 % restants se répartissent sur la zone 1, pour trois d'entre eux et sur la région 3, pour un seul objectif. Corrélativement quatre zones du graphique demeurent inoccupées. La perspective d'ensemble de cette répartition renforce la prégnance des finalités réalistes. On visualise un nuage massivement centré sur les zones réalistes et qui s'étire vers le haut et la droite. Cette partie du graphique représente les finalités humanistes les plus positives. Le nuage de points donne l'impression de vouloir se présenter sous un jour plus positif et coopératif. Il inclut des objectifs garants de l'intérêt général mais qui ne parviennent pas réellement à compenser une politique trop ouvertement préoccupée par l'intérêt national.

Les conclusions de la lecture verticale se retrouvent encore plus accentuées dans l'analyse horizontale menée sur l'axe fonctionnel. Un objectif sur 16 soit 6 % ne parvient pas à occuper l'espace et compenser le fait qu'à 94 % les objectifs de ces programmes sont dans la partie faiblement ou moyennement fonctionnelle. Leurs contributions aux perfectionnements du système éducatif sont secondaires, leurs finalités apparaissent à ce niveau clairement limitées et en phase avec leur réalisme idéologique.

3.2.1.2. Analyse par programmes

Il est possible d'étudier pour chaque programme américain, la disposition de ses objectifs afin de formuler quelques remarques.

Actions 1 et 14 : Ces deux programmes ne comptent qu'un point chacun sur le graphique mais qui toutefois est placé dans la zone de convergence des objectifs des autres programmes. Les actions 1 et 14 sont donc conformes à l'esprit de ce sous-ensemble.

Action 2 : Sept objectifs. On constate une forte concentration des points sur un périmètre réduit. Il s'agit d'un programme important par le nombre d'objectifs affichés et cohérent par la grande proximité des points.

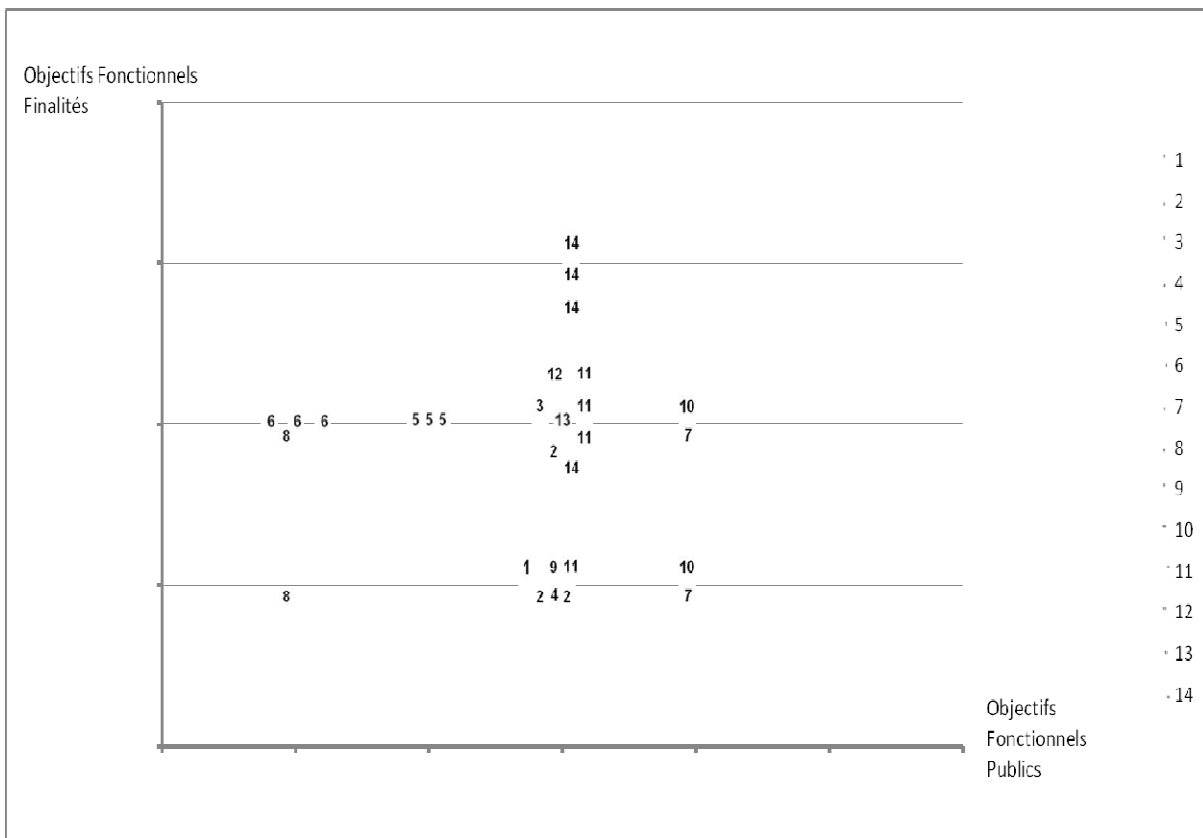
Action 3 : Quatre objectifs. Au contraire de l'action 2, on remarque la complémentarité des objectifs représentés qui se retrouvent dispersés sur le plan.

Action 7 et 9: Ces actions sont proches. Elles sont les seules à occuper la zone 1 avec respectivement un et deux objectifs. Ces trois finalités ne sont pas assez nombreuses et trop timorées pour parvenir à rétablir l'équilibre en faveur de plus d'humanisme.

En conclusion, on peut souligner qu'il existe une diversité par programme et une complémentarité qui leur permet d'aboutir à un ensemble homogène. A travers ces actions, le Département de l'Education mène une politique spécifique et cohérente, conçue autour d'objectifs clairement réalistes accompagnés de quelques finalités humanistes offrant ainsi une vision d'ensemble tout à fait présentable.

3.2.1.3. Analyse globale sur l'espace fonctionnel

Ce deuxième graphique poursuit l'étude des programmes du Département de l'Education. L'espace de représentation est ici formé par les dimensions fonctionnelles. L'intégralité des 14 programmes du Département de l'Education y figurent ainsi que 29 objectifs sur le total de 45. La dimension fonctionnelle est donc une préoccupation majeure pour les responsables politiques qui ont conçu ces actions.



Graphique 8 : Graphique 4 : Représentation des programmes du Département de l'Éducation sur l'espace fonctionnel

Le nuage ainsi formé est assez dense du fait du nombre de points qui le composent et de leur faible dispersion.

Sur l'axe horizontal, on constate que les actions s'adressent principalement à une catégorie d'établissement (17/29 soit 59 %). Il existe aussi des objectifs centrés sur un public plus ciblé. 5/29 c'est-à-dire 17 % sont conçues pour un seul type exclusif de participants et 3/29 (10 %) sont destinés à deux catégories d'acteurs.

Seuls quatre objectifs qui représentent 14 % du total s'adressent à un niveau plus global constitué par tous les acteurs d'un type d'enseignement.

Les finalités de ces objectifs fonctionnels sont majoritairement multisectorielles, dans 59 % des cas (17/29). C'est tout à fait logique puisqu'il s'agit, à travers ces actions, de réaliser des progrès dans le domaine des langues et des connaissances interculturelles. Neuf objectifs sur 29, soit 31 % sont centrés sur une finalité unique et seulement trois représentants 10 % ont l'ambition de s'adresser à l'ensemble du système national d'éducation.

3.2.1.4. Analyse par programmes

La répartition des objectifs de chacun des 14 programmes présente quelques caractéristiques notables.

Six programmes ne figurent sur le graphique que pour un seul point. Néanmoins ils se retrouvent au centre du nuage ce qui démontre qu'ils sont en phase avec l'action du Département de l'Éducation.

Les autres programmes affichent deux, trois ou quatre objectifs sur le diagramme. On peut noter qu'à quatre reprises, les points sont adjacents, soulignant ainsi la similitude voire la redondance dans les objectifs assignés.

De plus cinq programmes présentent des objectifs disposés verticalement. Le public auquel ils s'adressent reste le même mais la dualité de leurs objectifs leur permet de viser à la fois une finalité sectorielle et multisectorielle.

En conclusion, on peut dire que l'ensemble illustre une politique centrée sur des objectifs pragmatiques et modestement ambitieux. Le Département de l'Education cherche avant tout à atteindre ses objectifs afin de procurer des retombées directes et identifiables pour les quelques catégories de participants qu'il a choisi de soutenir et d'impliquer.

3.2.2. Le Département d'Etat fait de la diplomatie éducative en proposant des finalités larges à des acteurs ciblés

Les neuf programmes du Département d'Etat qui vont être analysés dans cette section s'adressent indistinctement à l'ensemble des pays tiers. Sur ce point, ils s'apparentent à ceux du Département à l'Education et aux programmes extérieurs de l'UE. C'est donc avec eux que sera menée l'analyse comparative destinée à dégager leurs spécificités. Le tableau ci-dessous mentionne le numéro par lequel ils seront désignés dans les représentations graphiques, ainsi que la répartition des 35 objectifs qui leurs sont associés.

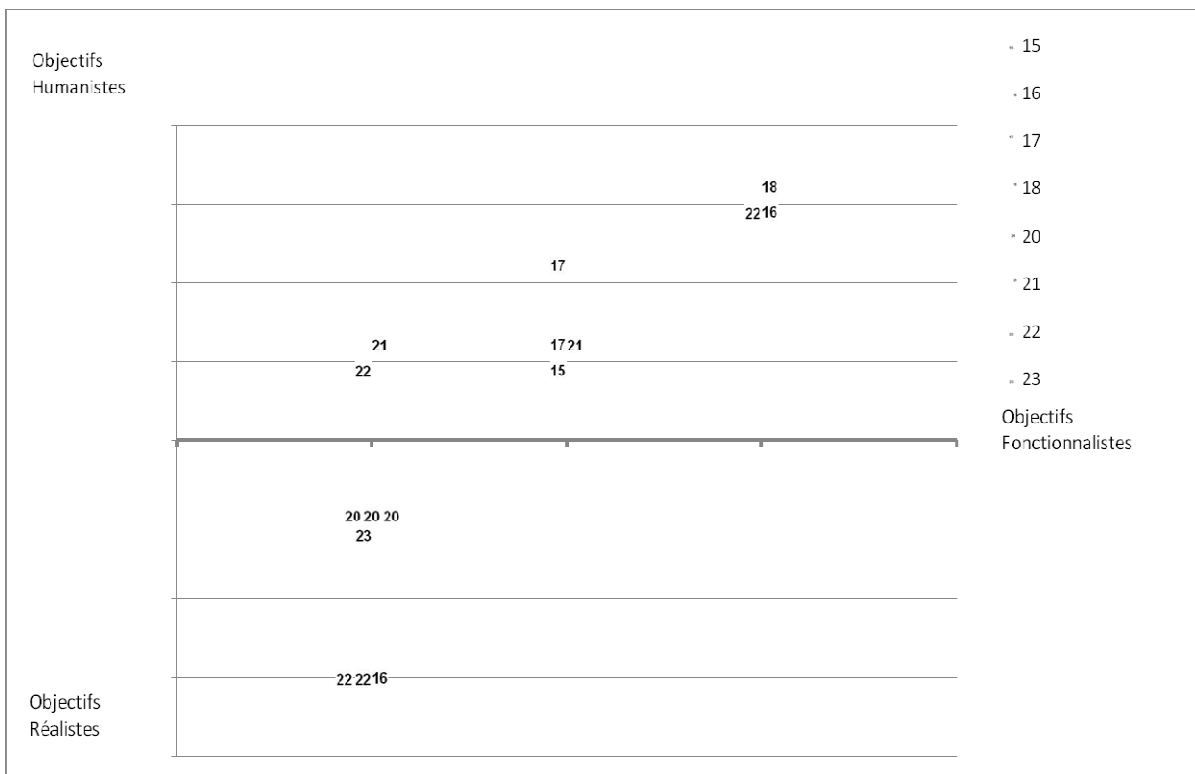
N°	Programmes du Département d'Etat	Nombre d'objectifs
15	Programme <i>ATLANTIS</i> de coopération EU /UE	4
16	Programme pour la mobilité nord-américaine dans l'enseignement supérieur	7
17	Programme EU/ Russie pour la recherche et l'éducation dans l'enseignement supérieur	2
18	Programme de consortia brésilien – américain dans l'enseignement supérieur	6
19	<i>FULBRIGHT</i> pour les étudiants américains	1
20	<i>FULBRIGHT</i> pour les étudiants non américains	4
21	<i>FULBRIGHT</i> pour les post doctorats actions pour les experts américains	5
22	<i>FULBRIGHT</i> pour les post doctorats actions pour les experts non américains	5
23	<i>FULBRIGHT</i> autres bourses	2
	Total :	36

Tableau 21 Liste des neuf programmes du Département d'Etat

3.2.2.1. Analyse globale sur l'espace des courants théoriques des Relations Internationales

Le premier constat porte sur la pertinence de ce graphique pour appréhender la gestion du Département d'Etat. En effet huit des neuf programmes sont représentés à travers les 16 objectifs appartenant à l'espace humaniste/réaliste et fonctionnel. Cela correspond à 44 % des objectifs (16 sur 36) soit nettement plus que le taux de 36 % atteint par les objectifs des programmes du Département à l'Education.

Par ailleurs, on retrouve globalement la même disposition des points formant un nuage qui s'étire du sud-ouest vers le nord-est. Dans ce cas, la répartition étant plus homogène, son centre de gravité est proche de l'axe horizontal et se situe même dans la zone humaniste.



Graphique 9 : Les programmes de coopération du Département d'Etat sur l'espace humaniste, réaliste, fonctionnel

La lecture verticale révèle l'évolution et les spécificités apportées par ce graphique. La majorité des objectifs est désormais humaniste, 9/16 soit 56 %. Pour mémoire, ils n'étaient que 25 % pour les programmes du Département de l'Education.

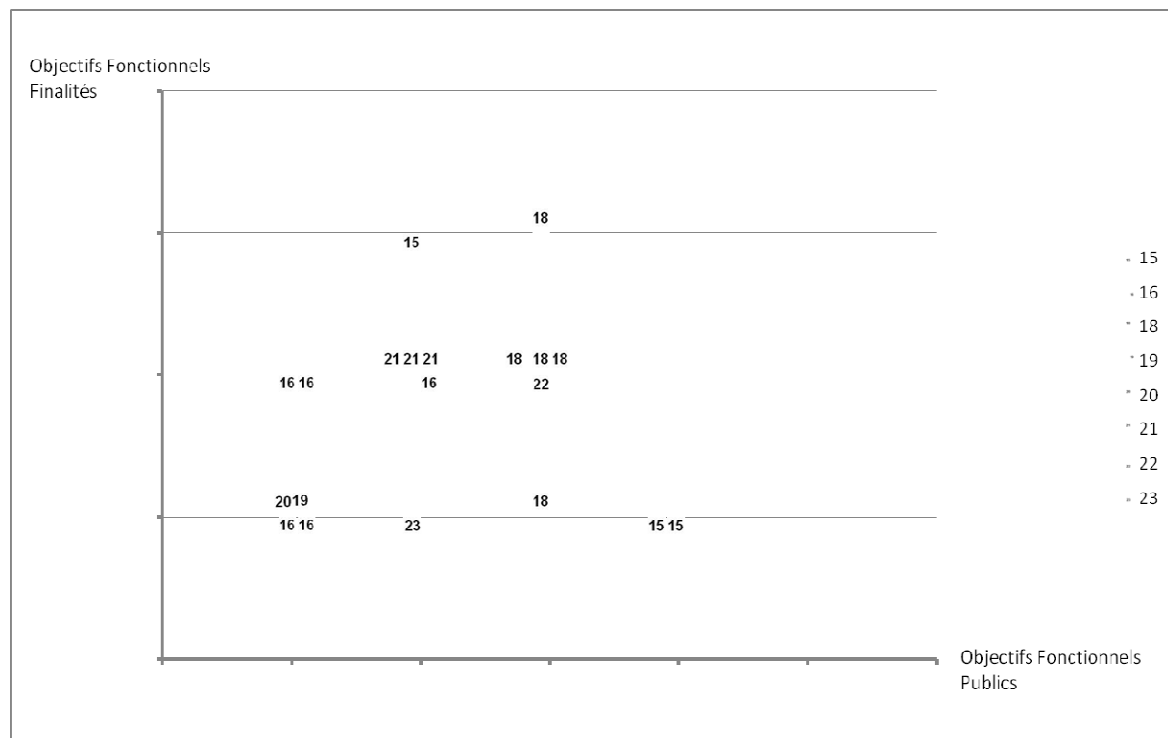
L'axe horizontal montre clairement que les points sont concentrés sur la gauche du plan. On est en présence d'objectifs faiblement (9/16) ou moyennement fonctionnels (4/16). Au total, ils sont dans 75 % peu portés sur l'amélioration du système éducatif et davantage soucieux de la dimension idéologique qui est représentée en ordonnée.

3.2.2.2. Analyse par programmes

Les programmes 15, 18 et 23 ne comportent qu'un seul objectif qui se trouve être assez différent de l'un à l'autre. Les autres programmes affichent de deux à quatre objectifs qui sont soit très groupés, soit très largement répartis. Face à autant de disparités, il est délicat de dégager des régularités si ce n'est que le département d'Etat utilise librement la gestion de ces actions et semble concevoir des programmes au cas par cas sans adopter de modèle contraignant dans la définition des objectifs qui leurs sont associés.

3.2.2.3. Analyse globale sur l'espace fonctionnel

Ce dernier graphique représente la disposition des 20 objectifs offerts par huit des neuf programmes de cette catégorie.



Graphique 10 : Les programmes de coopération du Département d'Etat sur l'espace fonctionnel

Il apparaît nettement que le département d'Etat promeut des actions qui sont destinés aux individus et qui reposent sur leur implication pour réussir. Le nuage de points est cantonné dans le cadran gauche du plan. Deux objectifs seulement s'adressent au niveau 4 de l'axe des publics, celui qui est assez large pour concerner un type d'enseignement. Les 18 autres points soit 90 % du nuage se répartissent entre des actions qui ne s'adressent qu'à un seul type d'acteur (30 %), plusieurs acteurs différents (30 %) ou qui vont au maximum jusqu'à une catégorie d'établissements (30 %).

3.2.2.4. Analyse par programmes

Le détail de chacun des programmes indique que :

- Quatre actions (19, 20, 22 et 23) ne comportent qu'un seul objectif
- Les actions 15 et 21 affichent trois objectifs
- Les actions 16 et 18 en comptent cinq

Ces finalités paraissent nombreuses mais sont souvent très proches. En effet, la représentation graphique offre l'avantage d'identifier visuellement des paires ou des triplets qui dénotent une proximité forte entre les objectifs assignés à une même action. Il y a donc une cohérence forte et une volonté certaine d'orienter les efforts des participants à ces projets et d'obtenir les résultats espérés. La proximité observée entre les paires d'objectifs d'un même programme correspond à une certaine redondance dans la définition des finalités et apparaît alors comme le prix à payer pour maximiser les chances de parvenir à une situation souhaitée par la réalisation de ces actions.

Conclusion

L'analyse approfondie des finalités des programmes d'échanges éducatifs menée à partir de leurs objectifs, de leurs priorités et de leurs orientations idéologiques, révèle plusieurs traits remarquables associés aux pratiques américaines et européennes.

Les EU adoptent une politique plus ouvertement centrée sur leur intérêt national. La part des objectifs réalistes est conséquente, nettement plus importante que dans le cas de l'UE.

Les EU cherchent également à répondre aux besoins de leur système d'éducation et de formation. Les objectifs fonctionnels occupent une place majeure. Cette dimension apparaît avec plus ou moins d'intensité mais elle est quasiment toujours présente. De plus, les EU confirment leur approche pragmatique en proposant des programmes de coopération conçus autour de quelques objectifs moins nombreux et plus clairement délimités comparativement aux pratiques européennes dans ce domaine.

Par contraste, l'analyse qualitative des objectifs européens montrent qu'ils ont tendance à être plus ambitieux et plus généreux. Ils s'inscrivent plus couramment dans la vision humaniste en affichant une volonté désintéressée de faire progresser de concert le système éducatif européen, de même que ceux des pays partenaires. Ils fonctionnent aussi plus régulièrement avec une approche globale et font moins appel à des actions ciblées et concentrées.

Ce travail de recherche reposait sur l'hypothèse selon laquelle les programmes de coopération internationale dans le domaine de l'éducation sont des instruments de la politique étrangère des Etats. Les EU et l'UE étant par nature deux acteurs politiques distincts, il est logique de constater deux pratiques distinctes de la diplomatie par l'éducation.

Ainsi, ce chapitre permet de montrer que l'offre de programme de coopération est dépendante de la finalité que les acteurs politiques poursuivent. La volonté des concepteurs et des décideurs se matérialise in fine dans l'offre et la gestion des programmes éducatifs internationaux.

Distincts par nature, les EU et l'UE mettent donc en place une politique étrangère dans le domaine de l'éducation qui leur est propre. Cette conclusion n'est alors qu'un constat intermédiaire qui appelle de nouvelles questions.

Dans la mesure où les spécificités européennes et américaines sont acquises, il faut poursuivre la recherche et envisager désormais quelle est l'influence du contexte institutionnel et quel est le rôle de l'intérêt national pour expliquer cette divergence ?

En laissant de côté momentanément les différences majeures existant entre les EU et l'UE, nous nous concentrerons sur le deuxième facteur. La suite de l'étude comparative va analyser le processus politique et ses acteurs afin de comprendre comment est façonnée la diplomatie en matière de programmes éducatifs. Dans cette perspective, il faudra s'interroger sur les responsables et nous efforcer d'identifier leur référentiel idéologique, leurs réseaux politiques, leurs accès aux centres de décisions. Nous serons alors en mesure de préciser le rôle joué par chacun d'eux dans la détermination des objectifs et des finalités des programmes de coopération.

Cependant, avant de pouvoir répondre à cette question et afin de mieux appréhender les références doctrinales des acteurs, il apparaît opportun de s'interroger sur l'éclairage que les principaux courants de pensée des Relations Internationales peuvent apporter concernant les coopérations internationales en matière d'éducation.

2^{ème} Partie

Une analyse comparée des contextes théoriques, historiques et politiques de l'émergence des programmes d'échanges éducatifs dans les relations extérieures américaines et européennes

Chapitre 5

Ecoles de pensées et programmes d'échanges : éclairages théoriques de la pratique des relations éducatives internationales

Qu'aurait pu penser Karl Marx des programmes de coopérations internationales en matière d'éducation ?

L'anachronisme de cette interrogation est évident. Et pourtant, l'objet de ce chapitre consiste à y apporter une réponse. Si Marx, pour la partie de son œuvre qui traite des échanges interétatiques, comme d'ailleurs la plupart des auteurs de théories des Relations Internationales ne se sont pas prononcés directement, il est néanmoins possible de relire leurs travaux afin d'y chercher des références et ainsi de préciser leur position sur ce sujet.

L'ambition de ce chapitre est de parcourir les théories incontournables de la discipline à la recherche de passages éclairant notre objet d'étude.

Recenser les interprétations et les positions des écoles de pensée dominantes en Occident nous permettra d'expliquer, dans ce chapitre, le cadre dans lequel les acteurs des programmes d'échanges éducatifs ont évolué, mais surtout de mettre à jour les motivations des principaux décideurs qui en ont été à l'origine.

Cette étape nous a paru être un préalable important à l'identification des paradigmes dans lesquels s'inscrivent la rationalité des intervenants et à la compréhension des stratégies qu'ils ont pu déployer dans le but de faire prévaloir leur vision du rôle des programmes de coopération dans l'éducation.

Si les écrits de Karl Marx sont connus pour leurs multiples niveaux d'analyses et les champs disciplinaires qu'ils couvrent, le domaine des Relations internationales n'est pas forcément le plus présent dans son œuvre. Néanmoins, l'ampleur de la réflexion de cet auteur lui confère une dimension internationale, ne serait-ce que lorsqu'il souligne l'existence d'une situation de « dépendance mutuelle entre les nations ». Dans le prolongement de sa pensée initiale, les auteurs du courant marxiste ont largement introduit, dans leurs réflexions, une vision bien spécifique des interactions entre Etats. Ce faisant, il peut être intéressant de voir si, et comment, il est possible d'appliquer leur grille de lecture au cas des politiques de coopération éducative pour en éclairer la nature et les intentions de ses acteurs.

1. Des programmes d'échange instrumentalisés par la mondialisation, selon la grille de lecture du marxisme

La théorie marxiste en raison de son caractère absolu est capable d'expliquer les programmes de coopération internationaux dans le domaine de l'éducation. Elle fournit une lecture de lecture séduisante dans la mesure où elle intègre les aspects dynamiques et symboliques de ces pratiques.

La vision proposée par l'analyse marxiste repose sur la domination d'une classe capitaliste désireuse de pérenniser son pouvoir économique et politique⁸⁵. A la base, dans chaque pays, une minorité de capitalistes parvient à exploiter une majorité de prolétaires grâce à la propriété des moyens de production et la complicité de l'Etat. Celui-ci n'est qu'un instrument utilisé par les capitalistes pour organiser la société selon leurs intérêts. Conformément à leurs besoins, il intervient pour institutionnaliser la propriété privée et le système juridique adapté. De même, il légitime les relations sociales nécessaires au bon fonctionnement de l'économie. La répartition de la valeur ajoutée entre capital et travail est « aussi généreuse » que le consentent les capitalistes. En transposant, maintenant, le raisonnement aux actions de coopérations en matière d'éducation, celles-ci sont introduites et pilotées par les Etats qui les gèrent dans le but de former la main d'œuvre utile au processus de production global. Cette instrumentalisation va successivement prendre une forme dynamique, symbolique et cloisonnante pour légitimer son discours.

⁸⁵ L'interprétation du modèle économique de Karl Marx utilisé dans ce chapitre est basée sur la présentation proposée par Frédéric POULON dans ses cours d'économie générale et dans ses manuels. Frédéric POULON, *Economie générale*, Dunod, Paris, 4^{ème} édition, 2002, p 55-71

1.1. Des coopérations éducatives financées par les Etats pour former une main d'œuvre adaptée au capitalisme mondialisé

L'objectif des capitalistes est de maintenir en l'état un système de production, même si celui-ci est fondamentalement inégalitaire, car il leur est pleinement bénéfique. Néanmoins, ils doivent veiller à faire évoluer leur organisation économique au rythme de la mondialisation. Le progrès technique, les moyens de communication et de transport et la dérèglementation dans ces domaines et dans ceux des sphères bancaires et financières, ont accéléré la relocalisation des activités productives à l'échelle du globe. La mobilité des salariés doit accompagner les changements dans la géographie de la production. Sur ce point, les évolutions sont fortes. La division internationale des processus de production provoque des réaffectations majeures au sein des activités économiques exercées par les pays. Cette mobilité évolue qualitativement et quantitativement. Au niveau qualitatif, elle n'est plus limitée à des collaborateurs de haut niveau comme des directeurs financiers, commerciaux ou opérationnels. Désormais elle concerne aussi les profils d'ingénieurs et de cadres qui sont chargés de concrétiser le développement international des entreprises. Cette évolution se traduit aussi par une augmentation des effectifs impliqués. A la minorité réduite des « expatriés », ces salariés mobiles qui réalisent leur carrière à l'étranger, vient s'ajouter une catégorie croissante de collaborateurs qui vont connaître une expérience de mobilité plus limitée, conçue pour compléter leur parcours professionnel. De plus, même les salariés sédentaires sont amenés à collaborer avec des partenaires étrangers. Compte tenu de cette tendance, le capitalisme a besoin de développer des formations qui préparent aux échanges interculturels, à la mobilité, au travail à distance et en réseau. Pour le courant marxiste, il est clair que la classe dominante obtient que les Etats coopèrent pour mettre en place des programmes de formations répondant aux besoins de leur processus de production globalisé. On retrouve le schéma classique de l'analyse marxiste expliquant la prise en charge par la collectivité d'investissements peu ou pas rentables afin d'améliorer la profitabilité des groupes privés. Il est appliqué ici au cas des dépenses dans les systèmes éducatifs chargés d'offrir des parcours de formation qui correspondent aux besoins des entreprises mais dont le coût est assumé collectivement.

De même, on peut interpréter le déclin du rôle régulateur des Etats comme la volonté des dirigeants économiques de bénéficier de plus de flexibilité pour accomplir leurs activités. Selon la théorie marxiste, les entrepreneurs capitalistes sont partis au cours du XIX^e siècle, à la conquête de colonies afin de maintenir leur taux de profit. Cette expansion internationale a été la première étape qui a préfiguré la mondialisation actuelle. Aujourd'hui, celle-ci repose sur la domination des grands opérateurs financiers qui exercent une quasi-tutelle sur les politiques publiques des Etats et sur les stratégies des grandes entreprises et banques cotées. Les processus de dérèglementations et de démantèlement des spécificités nationales y trouvent leurs origines. La réforme des systèmes éducatifs apporte sa contribution à ce projet. Jusqu'à présent, les référentiels et programmes officiels d'éducation étaient chargés de transmettre un socle de valeurs

nationales. Désormais, il leur est demandé de valoriser l'ouverture à l'international. Ainsi la mobilité des capitaux qui est la règle de l'économie globale, est facilitée et accompagnée par la formation des travailleurs, transformés de fait en variables d'ajustement du système. La rentabilité des investissements internationaux dans toutes les opérations de production ou de service conditionne ainsi directement leur employabilité et leur niveau de salaire.

1.2. La contribution des coopérations éducatives à l'hégémonie culturelle du capitalisme

Le discours marxiste accorde beaucoup d'importance aux valeurs affichées et à la représentation de la réalité. Selon ce point de vue, le capitalisme s'efforce d'offrir une façade présentable et consensuelle afin de masquer sa violence structurelle. Les accords entre pays pour mettre en place des programmes de formation correspondent pleinement à cette interprétation. En apparence, ils sont généreusement offerts aux étudiants et aux sociétés nationales. Pour les postulants, ces programmes se présentent comme une opportunité de bénéficier d'une formation moderne et valorisante. Les compétences acquises seront recherchées et rémunérées par les employeurs. Les Etats jouent ici pleinement leur rôle en assurant la promotion sociale des individus. Pour les sociétés civiles, les liens tissés renforcent les échanges, affaiblissent le risque d'incompréhension et de rivalité. Tout cela contribue à un monde plus solidaire et plus sûr.

Dans la réalité, les motivations sont bien différentes. Un auteur comme Antonio Gramsci propose une lecture décodée de cette façade à l'aide de la notion d'hégémonie culturelle qui complète l'analyse de Karl Marx. Si le capitalisme persiste dans son fonctionnement inégalitaire et repousse la révolution prolétaire qui doit établir une société collectiviste, c'est parce qu'il est en mesure d'obtenir le consentement des individus. Cette manipulation prend plusieurs formes parmi lesquelles se trouve l'éducation. A travers l'Etat, la bourgeoisie instrumentalise le système éducatif pour former les travailleurs dont elle a besoin. L'école sert à transmettre les valeurs d'obéissance et de respect nécessaires à la reproduction du système tout en affichant la façade présentable d'un développement personnel accessible car offert à tous. La domination solidement établie est totale car elle est double : pour imposer sa volonté, l'Etat peut compter sur la force légitimée par le droit ; sans avoir recours à ces extrémités, il peut également compter sur la libre adhésion des prolétaires. L'aliénation des sujets est complète, ce qui la rend durable. Le système éducatif joue un rôle fondamental. Sous couvert d'émancipation et de promotion sociale, il ne fait que conditionner les individus. Il véhicule les valeurs conformes aux besoins et aux intérêts de l'économie capitaliste mondialisée.

1.3. L'explication de la concurrence instaurée entre les participants à des coopérations éducatives

Les théories de Johan Galtung avec ses notions de centre et de périphérie appliquées aux pays et aux classes, et d'Immanuel Wallerstein avec sa domination d'un système mondial conditionnant les individus, expliquent le manque de solidarité entre les individus. Malgré la mise en place de programmes de coopérations internationaux dans l'éducation, les capitalistes maintiennent les divisions et perpétuent l'exploitation des travailleurs quel que soit leur pays d'appartenance.

Johan Galtung⁸⁶ affine son analyse en termes de centre et de périphérie qu'il applique à la fois aux pays et aux classes. Il obtient quatre catégories : les pays développés forment le centre et les pays en voie de développement, la périphérie. Dans chaque cas, on trouve des capitalistes qui constituent le centre et des prolétaires qui représentent la périphérie. Il aboutit à une hiérarchie dominée par le centre du centre, c'est-à-dire les capitalistes des pays développés. Ceux-ci s'appuient sur le centre de la périphérie, les capitalistes des pays en développement, pour exploiter la périphérie de la périphérie constituée par les prolétaires des pays en développement et redistribuer quelques avantages à la périphérie du centre que sont les prolétaires de leur propre pays. Ces maigres compensations accordées empêchent la solidarité qui devrait s'installer entre prolétaires et repoussent le risque d'une révolution dont « Prolétaires de tous les pays, unissez-vous⁸⁷ » est au niveau international le signal de départ.

Immanuel Wallerstein⁸⁸ développe le concept de système mondial qui peut prendre deux formes. La première est une forme politique qui correspond à l'empire monde c'est-à-dire à un système qui s'appuie sur sa puissance militaire pour administrer sa zone d'influence. La deuxième est une forme économique baptisée en référence à Fernand Braudel⁸⁹, *l'économie monde*. Les capitalistes y utilisent l'économie de marché et l'action des Etats pour maximiser la rentabilité de leurs investissements au détriment des autres catégories sociales. Pour Wallerstein, la conséquence de cette organisation est que les individus sont conditionnés par le système en fonction de la zone à laquelle ils appartiennent. Il existe trois zones qui sont le centre, la périphérie et la semi-périphérie. Seule la notion de semi-périphérie est novatrice dans la mesure où les deux autres sont largement diffusées par la littérature marxiste. Pour Wallerstein, la semi-périphérie désigne des zones et des populations qui jouissent d'une situation intermédiaire, nettement en dessous des avantages du centre mais néanmoins privilégiée par rapport

⁸⁶ Johan GATLUNG, "A Structural Theory of Imperialism", *Journal of Peace Research*, 8 (2), 2^{ème} trimestre 1971, p. 81-117.

⁸⁷ Ultime phrase du Manifeste du parti communiste écrit par Karl MARX et ENGELS et publié en 1848.

⁸⁸ Immanuel WALLERSTEIN, *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*, Paris, La Découverte, 2006.

⁸⁹ Fernand BRAUDEL propose le concept d'économie monde qu'il définit comme : « un morceau de la planète économiquement autonome, capable pour l'essentiel de se suffire à lui-même et auquel ses liaisons et ses échanges intérieurs confèrent une certaine unité organique ». Fernand BRAUDEL, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Armand Colin, 1949, p. 12.

aux conditions de vie de la périphérie. La semi-périphérie occupe un rôle économique fondamental dans la formation des profits. Cette zone offre une main d'œuvre abondante et bon marché tout en ayant un certain niveau de qualification. Le centre prend en charge les formations nécessaires afin de maintenir le niveau de productivité qui est déterminant pour rentabiliser les investissements consentis dans le capital fixe. L'offre de travail qui en résulte répond qualitativement à la demande et se trouve quantitativement assez abondante pour maintenir les salaires à un faible niveau. Dans ces conditions, le système capitaliste mondial régit le comportement de ses membres. L'existence et les espérances de chacun sont totalement déterminées par son appartenance à l'une de ces trois zones.

Les explications de ces deux auteurs décrivent l'hégémonie mondiale d'une classe capitaliste qui prolonge sa domination en parvenant à cloisonner les catégories sociales qu'elle exploite.

1.4. L'assimilation ex-post des programmes d'échange par la théorie marxiste

Les firmes américaines et européennes sont parmi les plus puissantes et les plus influentes et par conséquent, les plus impliquées dans le processus de mondialisation de leurs activités. Elles auraient donc un intérêt matériel à influencer les Etats afin qu'ils conçoivent des programmes de formation adaptés. Le but est que les Etats prennent à leur charge le coût des investissements de formation de la main d'œuvre afin de ne pas faire chuter les taux de profits des firmes capitalistes. Cette vision n'est pas validée par la réalité. Les programmes d'échanges qui constituent le sujet de notre recherche ne représentent qu'une petite partie des formations internationales qui sont offertes par des acteurs privés de l'enseignement supérieur ou tout du moins ayant adoptés la même logique marchande que ceux-ci. Ce mode de financement est possible car, les formations proposées sont jugées rentables. Pour les bénéficiaires, leur coût est compensé par les retombées des carrières professionnelles auxquelles elles préparent. Si les Etats interviennent eux aussi c'est plus pour démocratiser l'accès et ainsi valider les effets bénéfiques mis à jour par des organismes privés qui ont joué le rôle de pionniers dans ce domaine.

Néanmoins, l'explication symbolique de ces coopérations conserve un attrait propre. Dans la mesure où elle se rattache à l'analyse sociologique plus qu'aux champs politique ou économique, elle est plus difficile à réfuter. En effet, même si le capitalisme a survécu au processus de décolonisation contrairement aux prévisions marxistes, il est impossible de nier que des relations de domination subsistent. Si les échanges progressent entre pays riches et pays en développement, le partage des bénéfices entre les participants n'est pas totalement équitable et reste favorable aux pays riches. Il est difficile d'écarter la référence à l'hégémonie culturelle. De plus, cette forme d'exploitation se rapproche de la perfection car elle fait appel au consentement des agents qui la subissent. Dans ce cas, l'éducation joue un rôle fondamental en contribuant à l'intériorisation du consentement.

Même si le volet économique des thèses marxistes reposant sur le concept dépassé de valeur-travail est inadapté, il faut bien avouer que la vision révolutionnaire plane sur les motivations qui poussent les EU et l'UE à contrôler leur système éducatif et à instaurer des coopérations conformes à leurs intérêts. En suivant cette logique, le système d'enseignement supérieur définirait ses propres normes, ses propres classements, et valoriseraient artificiellement les formations présentées comme indispensables pour accéder aux carrières professionnelles rémunératrices. En rendant les formations qu'ils offrent nécessaires à la réussite professionnelle, les établissements font en sorte que les étudiants fassent le choix d'investir eux même dans le financement de leurs études afin de bénéficier du parcours professionnel conforme au modèle qui leur est inculqué.

2. Des programmes d'échanges en adéquation avec l'espérance du libéralisme

Un objet d'étude comme la coopération interétatique en matière d'éducation se trouve naturellement au cœur du paradigme libéral des relations internationales et de ses différents courants. La symbiose entre la théorie et le domaine d'étude est parfaite car leurs acteurs raisonnent plus en termes de convergence vers des situations mutuellement profitables que vers l'affrontement armé. Dans la droite ligne de l'héritage des Lumières, le thème porte sur la faculté que l'homme possède, d'apprendre et de progresser. Après avoir maîtrisé de façon spectaculaire les lois de la nature, il lui reste à contrôler ses propres pulsions pour permettre à l'humanité de vivre en harmonie. Le défi consiste à accéder à une sagesse suffisante pour dépasser les antagonismes issus de pays cloisonnés et rivaux, car au cours des siècles, l'histoire a montré que ces oppositions se sont soldées par des guerres fratricides. L'objectif est de remplacer cet état conflictuel par la «société universelle» décrite par E Kant. Cette idée de progrès est fondamentalement commune à l'approche libérale et au thème de l'éducation. L'amélioration de la formation des individus doit éveiller leur citoyenneté et leur responsabilité. L'éducation doit faciliter cette prise de conscience individuelle et collective qui est une condition nécessaire à la réalisation de la société internationale.

Si on adopte une perspective historique, on peut constater que, dans un premier temps, le commerce a tissé des liens pacificateurs entre pays rivaux. Dans un deuxième temps, l'intensification des relations nées du commerce et des échanges a abouti à la création d'institutions internationales. Ces deux premières phases ont préparé le terrain pour une troisième étape. Actuellement, les conditions matérielles et technologiques sont réunies pour que les sociétés nationales et les individus convergent. Cette troisième étape a une importance cruciale, car en se réalisant elle concrétiserait la vision libérale et affirmerait sa supériorité par rapport aux autres courants de pensée des Relations internationales.

Si la coopération internationale en matière d'éducation permet aux hommes de progresser en sagesse au point de prendre conscience de leur humanité commune et ainsi d'aboutir à la constitution d'une communauté humaine internationale, alors le libéralisme sera le référentiel théorique validé par l'évolution des faits historiques. L'anarchie et l'état de guerre permanent entre les Etats seront dépassés. Le réalisme

n'aura été qu'une théorie pertinente pour expliquer une période donnée de l'histoire. Les progrès accomplis par l'homme dans le domaine de la technique et surtout dans le domaine de la sagesse auront in fine, débouchés sur une humanité unifiée, pacifiée et pacifique. Pour construire cette progression vers l'aboutissement libéral, nous présenterons trois étapes successives : une vision idéaliste, une vision rationaliste, une vision pragmatique.

2.1. Le libéralisme idéaliste dans l'attente des effets positifs de l'éducation

Pour les auteurs du libéralisme idéaliste, l'éducation joue un rôle fondamental. En contribuant au progrès des individus, elle permet d'accéder à cette société mondiale. Il est possible d'identifier deux catégories parmi eux. Les auteurs qui sont issus de la philosophie des Lumières et ceux qui sont à l'origine des relations internationales en tant que discipline scientifiquement étudiée et enseignée. Cette partition chronologique se double d'une conception propre de l'humanité et de la place de l'éducation. Dans la première catégorie, se retrouvent les auteurs utopiques, naïfs, résolument confiants dans la capacité de l'homme à progresser. Dans la deuxième catégorie, les penseurs tirent des leçons des échecs passés et confient à l'éducation le rôle de surmonter les bégaiements de l'histoire et de permettre un progrès qu'ils vont théoriser.

2.1.1. Pour les idéalistes utopiques, l'éducation crée, parmi d'autres facteurs, les conditions favorables à l'unification du monde

Pour ces auteurs, l'éducation ne fait pas l'objet d'une attention particulière. Elle fait simplement partie des éléments comme les institutions, le droit, les connaissances scientifiques qui sont amenés à se développer avec les progrès de l'humanité. Progressivement, ces acquis matériels et intellectuels vont s'accumuler et ainsi constituer les conditions favorables pour unir tous les pays. Nous présenterons les principaux auteurs qui partagent cette conception par ordre chronologique.

Pour Grotius (1583 – 1645), le développement du droit international est un préalable aux coopérations dans l'éducation

Hugo Grotius⁹⁰ étant un juriste des Provinces Unies, sa contribution première à l'édification d'un corpus théorique de travaux sur les relations internationales traite des fondations du droit international basé sur le droit naturel. Il part du postulat selon lequel, il existe une multitude de peuples répartis en Etats indépendants mais qu'à terme le genre humain est destiné à s'unifier. Il prévoit que cette intégration se réalisera

⁹⁰ Le droit de la guerre et de la paix [1625], par Hugo Grotius, traduit par P. Pradier-Fodéré, Paris, Guillaumin et Cie, 1867, 3 tomes, réédité par Denis Alland et Simone Goyard-Fabre, Paris, Presses universitaires de France, collection « Léviathan », 1999, 868 p. Commentaire de Jean-François THIBAUT, "Lecture de Grotius", *Politique et Sociétés*, vol. 19, n° 1, 2000, p. 163-169

progressivement grâce aux Etats désireux de confier au droit international le règlement de leurs interactions.

Déjà à son époque, Grotius remarque que « certaines lois ont pu naître entre [...] les Etats, [...] en vertu de leur consentement [...], tendant à l'utilité non de chaque association d'hommes en particulier, mais du vaste assemblage de toutes ces associations.⁹¹ » Cette approche juridique considère que l'Etat est au service des individus. Il n'est que le mandataire des intérêts des citoyens. Son fonctionnement est neutre et temporaire. Neutre car l'organisation westphalienne⁹² ne perturbe pas l'évolution vers la société mondiale. Temporaire car cette séparation en nations distinctes n'est qu'un point de passage dans l'évolution de l'histoire de l'humanité.

Selon cette vision, la coopération entre Etats s'analyse comme un progrès apporté par le droit international qui permet de dépasser le stade des rapports uniquement conflictuels. Le processus va se poursuivre jusqu'à la disparition complète du recours à la violence, à la disparition des entités nationales distinctes et à leur intégration finale dans une communauté universelle. Conformément à cette vision, la coopération entre Etats en matière d'éducation est un des facteurs de cette inexorable évolution idéaliste.

Pour Locke (1632 – 1704), le droit et l'éducation permettent à l'état de nature d'évoluer vers une société universelle pacifiée

En tant précurseur de l'Enlightenment⁹³, John Locke a laissé son empreinte sur le plan philosophique où il est un adepte de l'empirisme ; et sur le plan politique où il est considéré comme un des fondateurs du libéralisme.

Son approche des relations internationales se rattache à l'idéalisme lorsqu'il décrit en des termes positifs l'état de nature : « quoique l'état de nature soit un état de liberté, ce n'est nullement un état de licence⁹⁴ ».

De plus, même si l'anarchie règne, elle est compatible avec des relations de coopération. « La différence qu'il y a entre l'état de nature et l'état de guerre, [...] un état de paix, de bienveillance, d'assistance et de conservation mutuelle, et un état d'inimitié, de malice, de violence, et de mutuelle destruction⁹⁵ » Il partage aussi la vision d'un avenir meilleur pour l'humanité grâce au progrès du droit et au développement d'une conscience éclairée chez les individus. En écrivant : « les accords, les traités, les alliances [...] sont des liens indissolubles pour les princes du monde⁹⁶ », il exprime son idéalisme dans les vertus du droit et la capacité d'évolution des hommes. La situation

⁹¹ Hugo GROTIUS, *Le droit de la guerre et de la paix*, Paris PUF, 1999, p. 17

⁹² L'expression fait référence aux traités de Westphalie, signés à Münster et Osnabrück en 1648. Ils mettent fin à la guerre de Trente Ans qui a embrasé l'Europe entière. Vincent GOURDON, « WESTPHALIE TRAITÉS DE (1648) », Encyclopædia Universalis. En consacrant la souveraineté des Etats, le traité aboutit à la reconnaissance de l'Etat d'anarchie qui caractérise les relations internationales. Cf. pages 35 et 36 pour le détail des conséquences sur le système interétatique.

⁹³ *Les Lumières* sont un mouvement culturel et philosophique qui émerge dans la seconde moitié du XVII^e siècle sous l'impulsion de philosophes comme Spinoza, Locke, Bayle, Newton et Voltaire, avant de se développer dans toute l'Europe. En Angleterre, l'*Enlightenment* peut être distingué assez aisément de la « philosophie des Lumières » française. Il ne se préoccupe pas de lutter contre l'Église, mais cherche à exploiter la révolution newtonienne et ses conséquences. Olivier JUILLIARD, « ENLIGHTENMENT », Encyclopædia Universalis

⁹⁴ John LOCKE, *Second Traité du gouvernement civil*, Garnier-Flammarion, Traduction David MAZEL, Deuxième édition corrigée, 1984, p. 173-175.

⁹⁵ Ibid. p. 187.

⁹⁶ Ibid. p. 189.

anarchique insatisfaisante de son époque sera dépassée grâce aux progrès apportés par le droit et l'éducation. Les préférences d'individus de plus en plus instruits sont orientées vers la paix. Par conséquent, toutes les initiatives qui contribuent à la diffusion de l'éducation, que ce soit au niveau national ou international accélère l'intégration de la société universelle.

Pour Kant (1724 – 1804) : la contribution de l'éducation s'inscrit dans un processus historique

Dans le domaine des théories des relations internationales, Emmanuel Kant couvre plusieurs courants de pensée comme le *globalisme* et le *libéralisme*⁹⁷. On choisira néanmoins de le rattacher à ce dernier paradigme. En effet, il est facile de trouver dans sa réflexion des marques de sa foi dans l'individu et de sa vision d'un processus historique qui doit mener les hommes vers l'avènement d'une communauté universelle. Il considère que l'anarchie qui prévaut à son époque n'est qu'un point de passage obligé que les hommes subissent pour comprendre qu'il leur faut s'en extraire afin de poursuivre leur processus historique. Il conçoit l'anarchie comme « un dessein de la nature », destinée à mettre à l'épreuve « l'insociable sociabilité des hommes ». Cet état conflictuel n'est que transitoire et permet d'« entrer dans une société des nations ». Kant entrevoit au terme du processus historique un « état de calme et de sécurité » au niveau des relations internationales. L'apprentissage vécu par les Etats et les individus est fonction du niveau d'intelligence de leur situation. A partir du moment où leur éducation leur permettra d'analyser et comprendre que les guerres sont sans issues, ils chercheront à explorer de nouvelles solutions. Kant parie sur les vertus de la république pour apporter la « paix perpétuelle » et unifier l'humanité dans une « communauté formée par les peuples de la terre⁹⁸ ».

Pour Kant comme pour Grotius et Locke cités précédemment, l'existence de partenariat dans le domaine de l'éducation entre pays s'inscrirait dans la vision qui mène à une société mondiale. L'histoire est un processus qui s'appuie sur le droit et sur le civisme des individus. Pour être des acteurs responsables et instruits de cette évolution, les citoyens tireraient profit des programmes éducatifs nationaux mais aussi internationaux. Pour les auteurs du XX^e siècle, cette conception a besoin d'être reformulée. En se basant sur le constat historique du XIX^e siècle et de la première guerre mondiale, ils concluent qu'une évolution passive n'est pas suffisante. Ils proposent alors des constructions théoriques nettement plus volontaristes afin de concrétiser la vision libérale.

⁹⁷ La notion de Globalisme conçoit l'anarchie comme une étape historique dans le processus d'émergence d'une communauté mondiale. Par opposition, le libéralisme considère l'anarchie comme une variable évolutive résultant des préférences des sociétés civiles. Dario BATTISTELLA, *Théories des relations internationales*, Paris, Presses de Sciences Po, 2^eme ed, p. 54.

⁹⁸ Les citations sont extraites de Emmanuel KANT, *Idée d'une histoire universelle du point de vue cosmopolitique*, explicitées par Dario BATTISTELLA. Dario BATTISTELLA, *Théories des relations internationales*, op. cit. p.65.

2.1.2. Pour les idéalistes volontaristes, l'éducation est une étape nécessaire

La tragédie de la première guerre mondiale a infirmé les conclusions du paradigme libéral. Elle a obligé les auteurs de ce courant à fournir de nouvelles conjectures mieux à même d'expliquer la situation internationale qui s'est brutalement écartée du cours qu'ils avaient anticipé. Un groupe de théoriciens et d'acteurs a formulé des propositions dans ce sens.

Pour Wilson (1856 – 1924) : la paix au prix d'une action volontaire impliquant nécessairement l'éducation

Thomas Woodrow Wilson en tant que vingt-huitième président des États-Unis d'Amérique, a développé une vision idéaliste des relations entre les nations qui repose sur l'hypothèse que le modèle américain est exportable car les peuples sont demandeurs de démocratie.

Le 8 janvier 1918, Wilson prononce devant le Congrès, un discours intitulé « The world must be made safe for democracy » La paix dans le monde pour l'établissement de la démocratie. Ce discours connu sous le nom des quatorze points de Wilson énumère 14 propositions nécessaires pour mettre fin à la première Guerre mondiale, pour reconstruire l'Europe et établir la paix.

Wilson s'inscrit parfaitement dans la philosophie libérale. Il partage les mêmes postulats positifs comme « l'affirmation du souci humain pour le bonheur d'autrui, l'imputation du comportement humain égoïste à l'imperfection des institutions, l'appel à l'institutionnalisation de la société internationale en vue d'éliminer l'anarchie qui rend probable la guerre et l'injustice⁹⁹ ». On pourrait aisément le taxer d'idéalisme utopique. Cependant, sa position n'est pas totalement naïve. Ayant constaté la montée des nationalismes et leurs responsabilités dans le déclenchement du premier conflit mondial, il en tire les leçons et fait preuve de volontarisme avec sa première proposition. Il souhaite substituer à la « *old diplomacy* », une diplomatie ouverte reposant sur « des traités de paix ouverts, auxquels on a librement abouti, après lesquels il n'y aura plus aucune espèce d'alliances internationales privées, mais une diplomatie franche et transparente¹⁰⁰ ». Wilson comprend qu'il faut s'appuyer sur les opinions publiques. Les citoyens ont les qualités morales qui les éloignent naturellement des excès des affrontements armés. A condition qu'ils soient convenablement informés sur les enjeux internationaux, ils sauront dicter des choix responsables et pacifiques. Wilson compte à la fois sur des réformes du système international et sur l'implication de citoyens éduqués pour éviter la résurgence d'une nouvelle guerre. Il se rallie à un libéralisme interventionniste qui dépasse l'idéalisme libéral et accorde une place essentielle à l'éducation civique¹⁰¹ ainsi qu'à la régulation économique et à la sécurité collective afin

⁹⁹ Dario BATTISTELLA, *Théories des relations internationales*, op. cit. p.159.

¹⁰⁰ Premiers des 14 points propose par le Président Wilson, discours consultable sur le site The world war I document archive : http://wwi.lib.byu.edu/index.php/President_Wilson%27s_Fourteen_Points (lien actif en décembre 2012)

¹⁰¹ Dario BATTISTELLA, *Théories des relations internationales*, Paris Presses de Sciences Po, 4ème éd., p 190.

d'aider les individus à discerner les politiques progressistes et solidaires des mauvais réflexes nationalistes et belliqueux.

Pour Zimmern (1879 – 1957) : l'éducation doit éclairer les choix des individus

Alfred Zimmern est l'un des promoteurs les plus connus de l'idéalisme. Pour lui, la rationalité humaine doit permettre de régler les conflits sans effusion de sang. Les institutions supra-étatiques, comme la Société des Nations offriront un lieu de négociation pour canaliser pacifiquement les tensions politiques entre les États.

Afin de réaliser cet idéal, Zimmern compte avant tout sur l'éducation. La tâche est vaste car il fait le constat que « les hommes [...] sont des êtres de tempérament conservateur et d'intelligence limitée ». Malgré tout l'espoir existe car il considère qu'il n'y a pas de raison qu'ils « ne puissent pas être éduqués à une conscience sociale mondiale ». Pour cela, il propose « la création d'une bibliothèque de prêt susceptible de permettre aux foyers modestes d'accéder aux livres coûteux...¹⁰² ». Cette mesure volontariste est la réponse de Zimmern aux conflits incessants entre nations. Il refuse l'explication réaliste et « la tendance digne d'un perroquet¹⁰³ » qui conçoit les rapports internationaux comme une suite continue d'affrontements armés. Si la vision libérale ne triomphe pas, ce n'est pas la nature humaine qui est en cause mais l'imperfection des institutions. Pour surmonter ce handicap, il propose de former les individus pour qu'ils comprennent que le recours à la force est vain. Pour maximiser le bien être de la population qui est l'objectif global de toute politique y compris dans le domaine des relations internationales, il insiste sur les conditions nécessaires à la création de valeurs. Il propose d'encourager la productivité des facteurs et les échanges entre pays afin d'augmenter la richesse créée. En déclarant que les conflits sont contreproductifs, Zimmern fait confiance à la rationalité des individus. S'ils sont suffisamment instruits, ils seront capables de choisir le bien être de sociétés pacifiées et de s'épargner les coûts engendrés par l'insécurité et les agressions extérieures.

Pour Woolf (1880 – 1969) et Angell (1872 – 1967) : l'éducation doit combler l'écart entre les opportunités réelles et les contraintes perçues

Leonard Sidney Woolf a accompli une carrière remarquable de fonctionnaire, d'écrivain, et de théoricien en science politique. Fortement marqué par la première guerre mondiale, il publia en 1916, « International Government¹⁰⁴ » dans lequel il défend ses convictions humanistes et libérales. Il propose notamment de mettre en place une agence internationale pour imposer la paix entre États.

Sir Ralph Norman Angell a été journaliste, écrivain et membre du parlement anglais. Il a reçu le prix Nobel de la paix en 1933 notamment pour son ouvrage de 1909 « Europe's Optical Illusion¹⁰⁵ » plus connu sous le titre de « The Great Illusion ».

¹⁰² Alfred ZIMMERN, cité par Dario BATTISTELLA, *Théories des relations internationales*, 2^{ème} éd., op. cit. p.160-161.

¹⁰³ Alfred ZIMMERN, cité par Dario BATTISTELLA, *Théories des relations internationales*, 2^{ème} éd., op. cit. p. 78.

¹⁰⁴ Leonard WOOLF, *International government*, New York, Brentano's, 1916, 412 p

¹⁰⁵ Norman ANGELL, *The great illusion: A Study of the Relation of Military Power to National Advantage*, 1910, 335 p.

Ces deux auteurs libéraux idéalistes partagent le même diagnostic sur les maux de leur temps. Ils expliquent que l'évolution du monde sous l'influence du progrès technique et du commerce a été trop rapide pour les mentalités et les perceptions des individus. L'organisation politique qui repose sur cette conception dépassée, est inefficace et dangereuse. Elle donne trop d'importance aux nationalismes et sous-estime le degré réel d'ouverture et d'interdépendance des Etats. Elle laisse croire qu'un repli autarcique est possible. Alors qu'au contraire, elle devrait encourager les opinions publiques à adopter des mesures permettant de profiter de l'intégration réelle largement insoupçonnée et sous-exploitée. Ainsi ils écrivent : « les nations et les peuples sont si intimement liés les uns aux autres, une partie du monde est à tel point dépendante de toutes les autres parties, que la perte subie par une nation est presque toujours une perte pour toutes les autres nations, et que le gain pour une nation est un gain pour toutes les autres. Et pourtant, le monde continue d'être organisé par un système politique digne de l'époque des tribus pastorales ou des villes fortifiées¹⁰⁶ » pour insister sur ce décalage entre monde réel et monde perçu. La solution qu'ils préconisent passe par l'éducation afin d'aider les citoyens et les décideurs à faire évoluer leur cadre de pensée au rythme du système international : « le principal obstacle à l'abolition des vieilles politiques sont les difficultés morales et intellectuelles, les habitudes mentales, les opinions et impulsions des hommes, qui n'ont pas été à la hauteur des changements entraînés par le progrès des contraintes mécaniques.¹⁰⁷ »

Woolf et Angell mettent l'accent sur ce processus volontariste de formation afin de réduire le décalage entre les avancées de l'intégration économique et la gestion politique. Ils appellent de leurs vœux une action correctrice majeure pour éduquer les mentalités à l'interdépendance et ainsi éviter un réveil brutal et potentiellement violent. Le choc de la mondialisation et du progrès technique, actuellement accusés de détruire les équilibres nationaux au profit des puissances extérieures rappelle étrangement le diagnostic formulé par Woolf et Angel au début du XX^e siècle. De même, les actuels programmes de coopération internationale dans l'éducation incarnent les actions qu'ils appelaient de leurs vœux.

Par rapport aux idéalistes utopiques qui avaient confiance dans l'évolution historique pour unifier le monde, les idéalistes volontaires font le constat qu'une politique interventionniste est nécessaire. Elle doit avoir une dimension économique pour réguler les flux commerciaux denses. Elle doit avoir une dimension politique pour établir des institutions garantissant une sécurité collective entre Etats interdépendants. Elle doit également comprendre un programme d'éducation enseignant aux citoyens que leur bien-être sera maximum dans une société unie, libérale et pacifique.

Comme l'avaient fait avant eux les philosophes des Lumières, les idéalistes tentent d'éclairer leurs concitoyens sur leur situation réelle. Ils ont compris que seuls des esprits

¹⁰⁶ Leonard WOOLF, cité par Dario BATTISTELLA, *Théories des relations internationales*, 2^{ème} éd., op. cit., p. 167.

¹⁰⁷ Norman ANGELL, cité par Dario BATTISTELLA, *Théories des relations internationales*, 2^{ème} éd., op. cit., p. 167.

instruits seront capables d'analyser les contraintes et les défis de leur époque et de mettre en œuvre des politiques étrangères basées sur la négociation et la coopération.

Cette vision a été tragiquement infirmée par la période de l'entre deux guerres et tout particulièrement par le deuxième conflit mondial. Cette incapacité de la théorie libérale à expliquer le monde a bien failli lui être fatale, en la reléguant à jouer les seconds rôles face à des théories affichant clairement une orientation « réaliste ».

Bien sûr il est facile de penser que le courant idéaliste a péché par naïveté et optimisme sur la nature humaine. On peut aussi considérer qu'il s'agit d'un échec momentané. L'idéalisme serait victime d'un décalage entre sa vision et la réalité de son époque. Si le XX^e siècle infirme son explication des relations internationales, les dernières années du siècle offrent un contexte nettement plus favorable. Les technologies qui facilitent l'extension et l'enrichissement des échanges et l'évolution des opinions publiques sur les relations entre pays constituent des progrès certains même si les conditions matérielles et l'environnement international se sont dégradés depuis le déclenchement de la crise financière de 2008.

Les coopérations dans le domaine de l'éducation symbolisent cette évolution. Elles s'appuient sur les opportunités offertes par la technologie et les attentes des individus pour développer des relations plus solidaires et pacifiques. La pensée des auteurs libéraux retrouve toute sa pertinence. Il est donc nécessaire de pousser plus avant la vérification d'un processus historique conduisant à une société mondiale.

Pour cela nous allons aborder au sein du paradigme libéral, le courant rationaliste.

2.2. Le libéralisme résolument confiant dans la rationalité des individus

Par rapport au libéralisme idéaliste, le libéralisme rationaliste se place dans la continuité lorsqu'il considère que les individus sont les acteurs du système international et qu'ils recherchent une politique intérieure et extérieure pacifiée. Le courant rationaliste doit sa spécificité au comportement rationnel qui est prêté aux agents. Nous présenterons dans un premier temps cette rationalité en nous appuyant sur l'analyse d'Andrew Moravcsik, puis dans un deuxième temps nous analyserons les conséquences qui en découlent sur les relations entre Etats à travers la théorie des régimes et de la coopération.

2.2.1. Le système international positivement influencé par acteurs individuels dans l'analyse d'A Moravcsik

Andrew Moravcsik est un spécialiste de l'intégration européenne et de la politique transatlantique. Sa contribution nous conduira dans un premier temps à analyser le rôle des individus dans la politique de l'Etat puis dans un deuxième temps, le rôle des individus dans la politique extérieure.

2.2.1.1. Le contrôle de la politique des Etats par des coalitions d'agents rationnels

L'analyse de Moravcsik est construite sur l'hypothèse de rationalité des individus. Chaque personne est un acteur rationnel dont le comportement est guidé par la recherche de son bien-être maximum. Cette réflexion appartient à l'individualisme méthodologique qui affirme de façon ontologique que l'individu est libre et prime sur la structure. Dans ces conditions, les agents occupent une place centrale dans l'analyse car ils permettent d'expliquer le fonctionnement de la société.

On aboutit à la théorie du choix rationnel qui a une portée générale et universelle.

Moravcsik applique ce principe au domaine politique et postule que « Les acteurs fondamentaux de la politique internationale sont les individus et les groupes privés, [...] rationnels et répugnant au risque¹⁰⁸ ». Selon ce point de vue, la politique internationale repose sur l'agrégation des décisions individuelles. Dans leur souci d'améliorer leur situation les acteurs fondent des coalitions pour défendre collectivement leurs intérêts. Ces actions collectives sont à l'origine des Etats qui sont interprétés comme des instruments utilisés par les agents. Au plan international, l'Etat agit comme le représentant des individus qui le composent et qui lui assignent ses objectifs. Moravcsik précise que son modèle est valable quelle que soit la forme politique de l'Etat. Ainsi, le fonctionnement d'une démocratie n'est pas forcément toujours démocratique. Une coalition minoritaire peut accéder au pouvoir. Elle peut aussi obtenir de l'exécutif qu'il défende ses intérêts comme s'ils émanaient de l'ensemble de la population. On en déduit que la politique étrangère est dictée par les intérêts des individus qui contrôlent l'Etat, qu'ils soient majoritaires ou qu'ils soient suffisamment habiles pour s'imposer à la majorité tout en étant minoritaires.

Appliqué au domaine de la coopération en matière d'éducation, cela revient à dire que les EU et l'UE vont s'engager dans cette voie afin de satisfaire une demande exprimée par leurs membres. Cette volonté peut être issue de la majorité des citoyens qui sont convaincus de l'intérêt de ce type de partenariat éducatif et qui souhaitent que leur Etat agisse afin d'obtenir un meilleur résultat que leurs actions isolées ne le permettraient. Mais elle peut aussi émaner d'un groupe de pression qui impose sa vision et obtient de l'Etat qu'il la mette en œuvre. Cette logique s'applique de la même façon à une dictature ou une oligarchie. Moravcsik en déduit que la politique étrangère d'un pays ne dépend pas de sa forme politique mais du groupe social qui a accès au pouvoir. Une oligarchie pourrait instaurer une coopération en matière d'éducation non pas au profit de l'ensemble des citoyens sur des critères de mérite par exemple, mais pour que ses membres y aient accès. Dans ce cas, les ressources financières et politiques de l'Etat seraient monopolisées pour satisfaire des intérêts particuliers.

2.2.1.2. L'application de la rationalité des individus sur la longue période à la politique éducative

Deuxième conséquence de la représentation de Moravcsik, les relations entre pays dépendent des intérêts que les individus espèrent en retirer. Si les individus sont à

¹⁰⁸ Andrew MORAVCISK, cité par Dario BATTISTELLA, *Théories des relations internationales*, 4^{ème} éd., op. cit., p.204

l'origine des choix de leur Etat, ils doivent néanmoins tenir compte du système international qui constitue le cadre donné des actions possibles. Chaque pays cherche « à satisfaire ses propres préférences compte tenu des contraintes représentées par les préférences des autres Etats¹⁰⁹ ».

Moravcsik prend en compte ces interactions entre pays, c'est-à-dire avec les stratégies d'autres groupes sociaux aux commandes dans d'autres Etats. Il en déduit que des externalités positives ou négatives vont créer trois catégories de rapports possibles.

- Les Etats dégagent mutuellement des effets externes positifs. C'est bien sûr le cas le plus favorable qui correspond à l'idéal de la coopération en matière d'éducation. Les progrès dans les connaissances et les savoir-faire s'auto entretiennent et profitent aux pays participants. Les partenaires comme les EU et l'UE ont tout intérêt à s'entendre pour développer des coopérations qui vont produire de tels effets positifs. Les bénéfiques sont d'autant plus rentables que l'investissement initial est partagé.
- On peut évacuer rapidement le cas inverse où la coopération fait naître des externalités négatives. Cette situation perdant/perdant, plus difficile à envisager dans le domaine de l'éducation correspondrait à une coopération qui ferait supporter à chacun des coûts nouveaux. On peut imaginer que les échanges sont tellement difficiles à mettre en place qu'ils consomment beaucoup trop de ressources et font chuter la productivité de la collaboration. Chaque pays est perdant car il reçoit moins que ce qu'il apporte. Si le bilan est négatif, l'expérience est interrompue. Comme les parties subissent conjointement les désavantages, il n'y a pas de conflits sur cette issue.
- La troisième interaction possible du système international crée des externalités tant positives et négatives. Cette situation est à la fois la plus indéterminée et aussi la plus probable. Chaque partenaire va essayer de poursuivre l'échange tant qu'il fonctionne à son avantage. Tout repose sur l'estimation des coûts et des bénéfiques bien qu'elle soit particulièrement difficile à réaliser car les externalités échappent par définition aux procédures de comptabilisation et de rémunération usuelles. De plus, la complexité de l'évaluation du résultat augmente lorsqu'on considère qu'elle doit se faire en actualisant des retombées futures. Au niveau des systèmes éducatifs, ces externalités peuvent s'observer avec les phénomènes de « brain drain » et de « productivity gap ».

Le « brain drain » ou fuite des cerveaux correspond aux flux de personnes qualifiées quittant leur pays d'origine pour valoriser leurs connaissances dans un pays offrant de meilleures conditions de travail ou de meilleures rémunérations. Généralement, de tels flux fonctionnent entre les pays en développement et les pays développés, plus précisément entre la plupart des pays et les EU. Lorsqu'il existe une coopération en matière d'éducation entre ces pays, elle va accentuer le flux migratoire. Les étudiants impliqués dans l'échange reçoivent des informations qui facilitent la comparaison entre les différentes situations nationales. Ils comprennent que leur intérêt personnel est de

¹⁰⁹ Andrew MORAVCSIK, cité par Dario BATTISTELLA, *Théories des relations internationales*, 4ème éd., op. cit., p.209

réaliser une mobilité vers le pays le plus attirant. Nous sommes bien en présence d'une externalité positive pour les EU ou l'UE qui reçoivent une main d'œuvre qualifiée sans avoir supporté la totalité des coûts de formation. Symétriquement, on constate une externalité négative pour les autres pays qui investissent des ressources publiques dans l'éducation mais n'en perçoivent pas le retour dans l'amélioration des qualifications de leurs travailleurs. Cette situation inégale devrait pousser les pays perdants à interrompre unilatéralement la coopération. Toutefois, le bilan n'est pas si déséquilibré. Si les pays désavantagés à court terme, intègrent le long terme dans leurs raisonnements, ils peuvent opter pour le maintien de la relation. Dans ce cas, et si leur situation politique et sociale s'avère stable, ils anticipent qu'après quelques années, les flux migratoires se rétabliront. Ils accueilleront alors leurs ex-étudiants qui après un séjour universitaire et professionnel prolongé auront acquis des compétences de tout premier plan. Sans cette expatriation durable, jamais ces pays n'auraient pu bénéficier de tels savoir-faire. Si l'horizon temporel est suffisamment long, les externalités négatives et positives se compensent. Une coopération entre Etats est avantageuse pour chaque partie, à condition, toutefois, que la situation interne du pays en développement ne se détériore pas.

Le « productivity gap » ou écart de productivité désigne la différence entre la productivité élevée du ou des pays dont le niveau de connaissances est le plus avancé et le niveau de productivité faible des pays en retard en terme de savoirs. A priori une coopération dans le domaine de la formation peut permettre aux pays en retard de combler ce dernier. En évitant les tâtonnements et les erreurs commises par les pionniers, les suiveurs profitent de l'expérience acquise et progressent plus vite. Dans ce cas, le leader voit fondre son avantage concurrentiel alors que le challenger gomme son handicap structurel sans supporter la totalité des coûts d'apprentissage. Historiquement ce phénomène a été observé au cours de la période de forte croissance de l'après seconde guerre mondiale. Les pays du bloc occidental se sont placés dans le sillage des EU et ont profité de son modèle. En copiant les bons comportements, ils ont accéléré leur croissance. Cette coopération a desservi les EU qui ont soutenu le développement de leurs propres compétiteurs. Mais cette analyse de l'histoire contemporaine n'est pas forcément partagée par les Américains, sinon comment expliquer qu'ils ont maintenu leurs engagements dans des partenariats éducatifs. Leur point de vue repose sur deux arguments : la prise en considération d'un horizon temporel éloigné et le rôle du processus d'apprentissage.

Le long terme permet de prendre en compte la totalité des conséquences d'une politique et donc d'aboutir à un bilan plus exact. Les avantages se manifestent surtout dans le futur et compensent largement les pertes initiales, ou inversement. Ici les gains générés par la croissance économique des alliés, par l'intensification des échanges internationaux et par la diffusion des modes de fonctionnement américains et leur adoption par les pays de la zone d'influence sont bien supérieurs à la dégradation du solde commercial des EU.

Le deuxième argument pour expliquer les bénéfices retirés par les EU est observable sur la fin du XX^e siècle et la période actuelle. Cet argument est illustré par la fameuse

déclaration de Robert Solow Prix d'économie de la Banque de Suède en mémoire d'Alfred Nobel en 1987 et spécialiste de la croissance. Le 12 juillet 1987 : Robert Solow écrit un article¹¹⁰ pour la New York Review of Books, dans lequel il affirme « You can see the computer age everywhere but in the productivity statistics. », (On voit des ordinateurs partout, sauf dans les statistiques de la productivité).

Cette affirmation connue sous le nom de « paradoxe de Solow », insiste sur le caractère fondamental du processus d'apprentissage et sur les retombées superficielles de l'imitation. Ce qui compte dans l'exemple de l'informatisation de l'économie américaine c'est la formation de la main d'œuvre aux nouveaux outils. Il est vrai que dans un premier temps comme l'a constaté Solow, la productivité n'a pas augmenté. Cela s'explique par les coûts cachés liés à la diffusion des technologies de l'information et de la communication. Pendant une première phase assez décourageante, la nouvelle technologie génère principalement des inconvénients comme : la difficulté d'assimiler des formations, la présence de dysfonctionnements initiaux, les détournements d'usages ou les résistances de la part des agents. Après cette phase incontournable, force est de constater que les gains de productivité réalisés aux EU ont été parmi les plus élevés.

Un pays en avance peut donc maintenir son programme de coopération dans l'éducation sans craindre d'être rattrapé. Dans ce domaine comme dans le domaine des compétitions sportives, ce qui compte c'est l'entraînement qui débouche sur la performance. C'est en pratiquant que l'on s'améliore, c'est en apprenant que l'on progresse. Les partenariats comme les compétitions donnent l'occasion de grandir au contact des challengers et illustrent parfaitement que le statut d'observateur ne permet pas d'accroître ses compétences suffisamment pour menacer les positions du leader.

Moravcsik propose une analyse des relations internationales basée sur la rationalité des individus. Ceux-ci instrumentalisent les Etats et leur politique étrangère afin de réaliser plus efficacement leurs objectifs personnels. Si leurs actions s'inscrivent dans un comportement rationnel visant à atteindre leurs objectifs connus, les interactions entre Etats rendent le système complexe et l'anarchie difficile à décrypter. On retrouve cette problématique dans la théorie des régimes que nous allons maintenant présenter et confronter à notre objet d'étude.

2.2.2. Le rôle des régimes dans la régulation des interactions internationales prépare la mise en place des programmes de coopération

Les analyses théoriques sur les régimes internationaux partent de la problématique suivante : comment la coopération peut-elle se développer dans des situations où chacun se comporte de façon strictement égoïste ? Les réponses avancées peuvent se rattacher à plusieurs courants de pensées mais nous ne présenterons dans cette sous partie que la

¹¹⁰ Robert SOLOW, "We'd better watch out", New York Times Book Review, July 12, 1987, p. 36. [en ligne] <http://www.standupeconomist.com/pdf/misc/solow-computer-productivity.pdf> (lien actif en décembre 2012)

conception du paradigme libéral. Fidèles à leur approche, les néo libéraux ont tendance à minimiser le poids de l'anarchie entre les Etats et insistent sur les possibilités d'entente. La théorie des régimes cherche à explorer les mécanismes d'interactions sociales. Les sciences sociales ont constaté que, quelle que soit leur nature, les acteurs ont recours à trois attitudes : la récompense, la sanction ou l'harmonie. Nous allons voir que par hypothèse, un régime exclut une situation harmonieuse au sens de l'équilibre classique dans laquelle une « main invisible » fait converger des fins individuelles opposées. Il va donc être intéressant de comprendre comment dans un contexte de tension, les agents ne pouvant avoir recours qu'à la rétribution et la punition vont interagir pour atteindre une situation mutuellement satisfaisante.

2.2.2.1. La généralisation des conditions nécessaires à l'établissement d'un régime

Il existe plusieurs définitions parallèles pour la notion de régimes. Stephen Krasner, décrit «des ensembles explicites ou implicites de principes, de normes, de règles et de procédures de prise de décision autour desquels les attentes des acteurs convergent dans un domaine donné des relations internationales.»¹¹¹ De son côté John Ruggie évoque «un ensemble d'anticipations communes, de règles et de régulations, de plans, d'accords et d'engagement [...] qui sont acceptés par un groupe de pays ».¹¹²

On peut donc retenir qu'un régime est une réponse pour substituer une régulation éventuellement partielle à la situation anarchique qui prévaut sur la scène internationale. Toutefois, il existe deux conditions nécessaires pour que des Etats indépendants acceptent volontairement de limiter leur choix :

- la première condition porte sur l'équilibre qui va spontanément se réaliser au niveau du système international. Contrairement au cas général, le système n'aboutit pas à l'équilibre optimal qui se forme habituellement entre acteurs agissant de manière tout à fait égoïste. Dans le cas particulier d'un régime, le principe de la main invisible est défaillant, l'équilibre du système international qui résulte de choix individualistes est sous optimal. Dans ces conditions, les acteurs se comportant rationnellement comprennent qu'ils ont intérêt à coopérer s'ils veulent améliorer leur satisfaction.

On peut illustrer ce besoin de compenser un équilibre sous optimal en l'appliquant au domaine des coopérations éducatives. Si les Etats se laissent guider par une stratégie individualiste en matière d'éducation, ils vont être amenés à consacrer chacun séparément des ressources pour former leurs citoyens. En acceptant de coopérer sur des programmes d'apprentissage, ils vont mettre en commun leurs ressources pour en accroître la rentabilité. La coopération permet d'acquérir des compétences universelles de façon plus rentable. Elle permet aussi d'obtenir des connaissances détenues par un partenaire en l'associant à un projet

¹¹¹ Stephen KRASNER, "Structural Causes and Regimes Consequences. Regime as Intervening Variables", 1982, Stephen KRASNER, *International Regimes*, Ithaca, Cornell University Press, 1983.

¹¹² J G RUGGIE, "International Responses to Technology, Concepts and Trends", *International Organization*, 29 (3) été 1975, p.557-583, cité par D BATTISTELLA, *Théories des relations internationales*, 2^e éd. Paris, Presse de Sciences Po 2006. Op. cit., p. 396.

international. Par exemple, les EU ont intérêt à proposer à L'UE de lui transmettre une connaissance américaine en contrepartie d'une spécifiquement européenne plutôt que de consacrer séparément des ressources pour les acquérir sans l'aide de l'autre.

- la deuxième condition se rapporte au comportement des acteurs. Dans le paradigme libéral, les individus poursuivent leur but en s'appuyant sur l'Etat. Pour qu'un régime apparaisse, les acteurs du système international doivent faire preuve de rationalité afin de comprendre que l'équilibre individualiste qui résulte de la jouissance de leur pleine souveraineté est sous optimal. Ils en déduisent que pour améliorer leur situation, ils ont intérêt à coopérer dans le cadre d'un régime, et donc qu'ils doivent accepter de restreindre leur souveraineté. Cette renonciation, même partielle n'est pas facile car elle correspond à une stratégie risquée. En effet, les régimes reposent sur le principe de la révélation des décisions d'acteurs individualistes qui sont bien souvent des adversaires. Le passage d'une politique de suspicion et de confrontation à une politique d'ouverture et de coopération n'est pas facile. Ainsi, pour reprendre l'exemple historique de référence constitué par la crise des missiles de Cuba, Khrouchtchev et Kennedy symbolisaient cette alternative entre affrontement et apaisement. Les relations entre ces deux acteurs pouvaient prendre des formes si contrastées que Lipson¹¹³ cite ce passage, résumant bien les relations entre acteurs, où Khrouchtchev constate en parlant de Kennedy : « qu'il était, en quelque sorte, à la fois mon partenaire et mon adversaire ». Malgré cette incertitude extrême sur le comportement de l'autre, les joueurs doivent s'engager et choisir entre la coopération ou la rivalité.

Les Etats se retrouvent dans la situation du dilemme du prisonnier décrite par la théorie des jeux qui est largement issue des travaux de John Von Neumann (1903 – 1957). Elle s'applique à l'analyse des décisions prises en situation d'adversité. La collaboration entre Von Neumann et Oskar Morgenstern va déboucher sur la modélisation mathématique d'interactions observables dans les sciences sociales.¹¹⁴ A l'intérieur du cadre proposé par la théorie des jeux, R Luce et H Raïffa ont conceptualisé une situation type connue sous le nom de dilemme du prisonnier¹¹⁵. En raison de l'intérêt que présente ce cadre d'analyse, il nous a paru nécessaire de le présenter plus en détail.

2.2.2.2. La portée explicative d'un régime de coopération éducative illustré par le cas général du dilemme du prisonnier

Il s'agit d'un dilemme car les deux acteurs doivent choisir entre une stratégie de coopération ou une stratégie de conflit. En temps normal, la stratégie de conflit s'imposerait naturellement parce qu'elle correspond au comportement habituel

¹¹³ Charles LIPSON "International Cooperation in Security and Economic Affairs", 1984, dans David BALDWIN, *Neorealism and Neoliberalism. The Contemporary Debate*, New York, Columbia University Press, 1993, p. 60-84.

¹¹⁴ John Von NEUMANN et Oskar MORGENSTERN, *Theory of Games and Economic Behavior*, Princeton, Univ Press, 1944.

¹¹⁵ Robert LUCE, Howard RAIFFA, *Games and Decisions*, New York, John Wiley and Sons, 1957.

individualiste. Cependant, le résultat produit par la coopération est supérieur. Logiquement, il ne devrait pas y avoir de dilemme : les individus choisissant rationnellement de maximiser leur satisfaction devraient convenir qu'ils se trouvent placés dans un cas particulier où la coopération l'emporte sur leur égoïsme habituel. Pourtant, le dilemme demeure car choisir la coopération n'a rien d'évident. Il existe une situation encore plus rémunératrice et donc encore plus enviable pour chacun des joueurs. Elle est obtenue par le participant qui choisit de trahir alors que l'autre joue en confiance et mise sur la coopération.

On aboutit à une situation imprévisible où quelle que soit la décision du joueur, coopération ou défection, le résultat qu'il va obtenir *in fine* dépend de la décision de l'autre. Opter pour la coopération peut être meilleur que choisir la défection si l'autre se comporte de la même façon. A l'inverse, la situation peut empirer si l'autre trahit notre confiance. Symétriquement, vouloir se protéger du pire en se repliant sur la défection, peut rapporter un très mauvais résultat si l'autre décode notre calcul. Pour pallier cela, chacun des joueurs va œuvrer pour évoluer vers la coopération, tout en sachant qu'il n'évitera pas les risques que l'on vient de décrire pour cette stratégie conciliante.

Chaque situation composée des protagonistes et de leur environnement est particulière. Il n'a donc pas de solution universelle pour le dilemme du prisonnier mais uniquement des équilibres contingents et provisoires.

Il est possible d'appliquer ces raisonnements tactiques au cas particulier de la décision de coopérer ou non dans le domaine de l'éducation. On se place dans la situation des EU ou de l'UE qui envisagent une collaboration avec un pays tiers. Chacun des deux joueurs se retrouve avec les deux possibilités précédemment évoquées : soit coopérer loyalement, soit faire défection. Il existe au total quatre combinaisons possibles : coopération – coopération ; coopération – défection ; défection – coopération et défection – défection.

- Le choix défection – défection est peu intéressant. Il traduit le fait que les deux acteurs ne sont pas prêts à s'engager sincèrement. S'ils parviennent à mettre en place un programme de collaboration dans l'enseignement c'est avec l'intention de profiter du savoir de l'autre. Ils sont incapables de simuler une façade de bonne volonté et se démasquent aussitôt. L'issue est évidente, chacun constate les mauvaises dispositions de l'autre et peut ainsi justifier son désengagement sans avoir à s'étendre sur son propre comportement. La coopération est ajournée d'un commun accord. Elle est remise à une date future lorsque les acteurs impliqués seront plus sincères.
- Le choix coopération – coopération est bien sur le plus favorable. Il s'impose aux acteurs rationnels. Deux raisonnements peuvent y conduire : soit les pays participants partagent le même idéalisme et considèrent que l'éducation est un terrain neutre où leurs rivalités récurrentes et leurs intérêts mesquins ne doivent pas s'exprimer ; soit ils constatent rationnellement que leurs intérêts nationaux seront mieux servis par une coopération répétée. En générant des savoirs supplémentaires celle-ci va augmenter leur influence. Chacun écarte la tentation de prendre un avantage limité résultant d'une défection unilatérale. Acquérir un savoir supplémentaire en décevant le partenaire serait irrationnel car serait alors mis en péril l'ensemble des savoirs apportés par des collaborations répétées dans le futur.

- Enfin les choix coopération – défection et défection – coopération peuvent s’analyser ensemble dans la mesure où ils sont symétriques. Faire défection consiste à tenter de duper l’autre en lui faisant croire qu’on est prêt à coopérer de bonne foi alors qu’en fait on prévoit d’appliquer une stratégie de trahison. Sur le court terme, cette manœuvre permet de maximiser le gain relatif. Sur la matrice des rémunérations, l’autre joueur subit la perte la plus forte alors qu’on enregistre le gain le plus élevé. Transposés à notre sujet, ces jeux s’interprètent comme la tentative d’un participant de récupérer plus de savoirs que l’autre, ou alors des savoirs particuliers sans offrir de contrepartie de valeur. L’idéal est de prolonger cet échange inégal le plus longtemps possible afin de maximiser les bénéfices avant d’être mis à jour et voir le programme interrompu.

Ces choix stratégiques ont été présentés de façon approfondie car ils correspondent à la situation du Dilemme du prisonnier qui est la forme la plus générale de la théorie des jeux. En se basant sur cet exemple détaillé, nous allons évoquer d’autres formes de jeux pouvant s’appliquer à la coopération éducative.

2.2.2.3. Les coopérations dans l’éducation expliquées par des formes dérivées de régimes

Les analyses sur les conditions de coopération entre acteurs souverains sont nombreuses. A partir du même cadre fourni par le Dilemme du prisonnier, on peut obtenir différentes versions en modifiant la matrice des rémunérations. Ces changements introduisent des incitations nouvelles entre les choix stratégiques de conflit ou de coopération. La distribution des probabilités entre les situations d’équilibre varie comme on peut le voir à travers le jeu dit de la Bataille des sexes.

Cette forme a été proposée par Luce et Raïffa¹¹⁶. Dans sa version type, elle décrit le comportement d’un couple qui pour occuper une soirée, a le choix entre la proposition de Madame : assister à un opéra ou la proposition de Monsieur : se rendre à un match de football.

La matrice des gains est alors tout à fait symétrique.

- Madame sera ravie si la réponse est opéra – opéra alors que Monsieur n’aura que la satisfaction minimale d’avoir fait plaisir à sa femme. Inversement si le couple répond football – football, Monsieur jubile alors que Madame fait une bonne action.
- Si les égoïsmes prévalent : opéra – football et football – opéra ; chacun voit son plaisir gâché par le fait de ne pas être accompagné par son conjoint.

On retrouve ce jeu explicité par Stein¹¹⁷ sous le nom de « jeu avec une mutuelle aversion ». Cette dénomination illustre le fait que les joueurs redoutent surtout les situations où ils ne forment pas les mêmes choix. A partir de là, que la proposition de l’un ou de l’autre l’emporte est secondaire. Dans la réalité, on rencontre ce jeu lorsque

¹¹⁶ Pour une présentation synthétique des principaux concepts et résultats de la théorie des jeux, se référer à Thierry de MONTBRIAL, *L’action et le système du monde*, Presses universitaires de France, 2002, Annexe du chapitre IV, p. 179-192.

¹¹⁷ Arthur STEIN, "Coordination and Collaboration Regimes in an Anarchic World" (1982), David BALDWIN, *Neorealism and Neoliberalism, The Contemporary Debate*, New York, Columbia University Press, 1993 p. 29.

deux pays doivent choisir une norme commune. Peu importe la nationalité de la solution adoptée, le bénéfice sera supérieur, dans le cas d'une coopération, à une situation qui verrait chacun conserver sa norme nationale incompatible.

La stratégie de ce jeu s'applique parfaitement bien aux coopérations en matière d'éducation. Étant donné les effets positifs générés, la priorité est d'établir un partenariat plutôt que de rester isolé. Par la suite, chaque État va chercher à satisfaire ses objectifs en faisant porter la coopération sur son centre d'intérêt et sur ses besoins nationaux.

Par exemple, on pourrait imaginer que si les EU veulent profiter d'un savoir européen dans l'aéronautique, ils chercheront à positionner le partenariat dans ce domaine. Inversement, si les Européens voulaient bénéficier de l'avancée des Américains en électronique, les manœuvres de séduction, d'intimidations, de menaces de rupture seraient à mettre en place dans ce sens.

En conclusion on peut dire que la théorie des régimes s'applique particulièrement bien au domaine de l'éducation. Cette analyse générale sur la coopération entre acteurs souverains et rivaux illustre d'une part qu'une stratégie individualiste est sous optimale et d'autre part que la coopération est rationnellement fondée. À partir d'une analyse des coûts et des bénéfices, les États mesurent la rentabilité des sacrifices qu'ils concèdent à leur souveraineté. Ils réalisent que leur intérêt est de ne pas se laisser aller à des comportements d'affrontements. Ils ont plus à gagner avec l'augmentation de leurs connaissances, avec l'apprentissage du fonctionnement d'un régime de coopération éducative et avec l'établissement de relations positives durables avec les autres acteurs. Ce bilan semble conforme à la vision libérale car il décrit des acteurs individuels ou étatiques constatant que leurs intérêts sont mieux servis par la coopération au sein d'une société appelée à se mondialiser que par le repli sur soi et la crainte de l'étranger (proche ou lointain). Cependant comme le souligne R Keohane, cité par D Battistella¹¹⁸ : « dans un monde aux nombreux enjeux, l'apparente auto-abnégation reflète en fait un égoïsme rationnel »¹¹⁹. Cette phrase rappelle que dans certaines conditions, la meilleure stratégie pour faire triompher ses intérêts nationaux est d'avancer sous le masque de la coopération et de l'entente. La volonté de conciliation peut s'expliquer aussi bien par le postulat libéral de communauté humaine universelle, que par le réflexe individualiste du paradigme réaliste.

Le régime est perçu comme un moyen, mais la question fondamentale est de savoir quelle fin il permet d'atteindre ? Les acteurs coopèrent-ils sincèrement pour progresser vers un monde plus sûr ou bien se donnent-ils l'image de partenaires fidèles en attendant de trahir pour satisfaire leur intérêt national ?

¹¹⁸ Dario BATTISTELLA, *Théories des relations internationales*, 2^{ème} éd. op. cit., p. 411.

¹¹⁹ Robert KEOHANE, *After Hegemony. Cooperation and Discord in the World Political Economy*, Princeton, Princeton University Press, 1984.

Nous allons poursuivre avec le courant fonctionnaliste. Cette approche qui insiste sur le poids des réalisations concrètes et des résultats qui en découlent, correspond à une lecture pragmatique du libéralisme.

2.3. Le libéralisme fonctionnaliste, aux fondements des programmes de coopération

En suivant le fil de l'histoire de la pensée des Relations internationales, on peut identifier au cours des années 30, le courant fonctionnaliste. Cette analyse en avance sur son époque va produire des résultats empiriques forts pertinents après la seconde guerre mondiale. De fait, le fonctionnalisme va théoriser et accompagner la mise en place des nombreux régimes internationaux et plus particulièrement l'intégration européenne qui en constitue la matérialisation la plus aboutie. Contemporaine des conceptions idéalistes du début du XX^e siècle, la réflexion fonctionnaliste contient un programme d'action qui conduit à la description d'une société future universelle et pacifique. Elle se distingue des libéraux idéalistes par une démarche propre, caractérisée par ses hypothèses, sa méthode et ses résultats.

2.3.1. Les hypothèses du courant fonctionnaliste à la base d'une méthode concrète de coopération internationale

Le fonctionnalisme est une théorie relative à l'ordre mondial élaborée notamment par David Mitrany¹²⁰. Il avance que si les nations s'unissaient en une interdépendance économique et sociale et que si le bien-être de chaque pays dépendait du maintien de la paix, le monde serait plus sûr. Cette théorie a influencé la fondation de l'ONU, et dans la même lignée, la création d'agences fonctionnelles spécialisées et d'organismes en charge de questions économiques et sociales. Cette approche fait plus confiance aux organisations internationales pour établir la paix qu'à l'action politique. Mitrany est persuadé qu'une « société mondiale est bien davantage susceptible de résulter des interactions ayant lieu sur une place de marché que des pactes signés dans les chancelleries »¹²¹. Selon cette logique, une démarche fédéraliste est inefficace car elle fait appel à des mécanismes politiques et juridiques qui ne sont pas assez solides face à la souveraineté des Etats. Dans le meilleur des cas, on enregistre des déclarations de bonne volonté et des accords internationaux. Matériellement, ces bonnes intentions ne résisteront pas aux intérêts nationaux qui tôt ou tard les supplanteront faute d'autorité

¹²⁰ David MITRANY (1888 – 1975), né en Roumanie et naturalisé britannique, est connu pour ses travaux sur le Fonctionnalisme, qui s'inscrit dans le courant libéral idéaliste des relations internationales initié par Kant puis Woodrow WILSON. Professeur d'économie internationale, il a enseigné à Harvard, à Yale et à Princeton, mais se distingue de la plupart des théoriciens fonctionnalistes en ce qu'il a exercé davantage des activités journalistiques et de conseiller et analyse de politique étrangère qu'une activité universitaire. http://fr.wikipedia.org/wiki/David_Mitrany (lien actif en décembre 2012)

¹²¹ David MITRANY, *A Working Peace System*, Chicago, Quadrangle, 2^{ème} éd. 1966 cité par D. BATISTELLA, *Théories des relations internationales*, op. cit., p. 369.

supérieure pour les imposer aux Etats. Il n'y a pas non plus de conscience mondiale à l'intérieur des pays pour s'opposer au réveil des réflexes nationalistes. Enfin, il n'y a pas assez de liens entre les pays, pour rendre la rupture des relations internationales coûteuse et douloureuse. Ainsi, l'histoire est jalonnée de conflits ayant succédé aux meilleurs pactes d'amitié et de coopération.

Pour contourner cette difficulté, le fonctionnalisme avance trois hypothèses qui vont progressivement construire la paix.

- Premièrement, il propose de s'appuyer sur des actions concrètes plutôt que sur des discours et des promesses. Dans cette logique, les questions économiques et technologiques l'emportent sur les considérations politiques. Si on parvient à dépolitiser les rapports entre les Etats, alors, il sera possible de traiter leurs multiples interactions. Si on obtient des résultats objectifs avec cette méthode, on pourra les opposer aux refus des sceptiques pour poursuivre.
- Cela correspond à la deuxième hypothèse qui considère qu'un premier succès est capable de faire tache d'huile, de déborder de son champ d'origine pour se répandre dans d'autres domaines. On retrouve l'image d'effets de débordement et d'effets d'entraînement attachés à la notion de « spill over » que les auteurs fonctionnalistes mentionnent de façon récurrente.
- Troisième postulat, pour faire face aux problèmes posés par le développement des relations entre pays, il faut apporter une réponse qui soit elle aussi conçue à l'échelle globale. Toutefois, il ne faut pas commettre l'erreur de confondre l'apport d'une réponse internationale avec l'apport d'une solution mondiale. Une réponse internationale peut être limitée et partielle en terme de pays impliqués et de champ de coopération couvert, comparée à une solution mondiale. Encore une fois, il vaut mieux s'appuyer sur une réussite limitée mais réelle, plutôt que d'être trop ambitieux et vouloir tout régler entre tous les protagonistes.

Ces hypothèses pragmatiques vont être mises en application par la méthode fonctionnaliste.

2.3.2. L'exemple de la méthode fonctionnaliste transposée à la problématique des coopérations dans l'éducation

L'application de ces trois hypothèses débouche sur une méthode forcément pragmatique qui se concentre sur des sujets d'ordre économique, technique ou social. Historiquement, au début du XIX^e siècle, les premières coopérations fonctionnelles ont pris la forme de commissions techniques. JJ Roche fait référence à la Commission centrale pour la navigation du Rhin de 1815¹²². Depuis, cette méthode qui préconise de contourner les gouvernements et de se concentrer sur la résolution du problème a été souvent répétée. L'intégration européenne a été lancée à partir de cette conception. Ainsi dans sa déclaration du 9 mai 1950, Robert Schuman énonce : « L'Europe ne se fera pas

¹²² Jean Jacques ROCHE, *Relations internationales*, 3^{ème} éd. L.G.D.J. 2007, p. 170.

d'un coup, ni dans une construction d'ensemble : elle se fera par des réalisations concrètes créant d'abord une solidarité de fait. [...] Dans ce but, le gouvernement français propose immédiatement l'action sur un point limité mais décisif. Le gouvernement français propose de placer l'ensemble de la production franco-allemande de charbon et d'acier sous une Haute Autorité commune, [...] La solidarité de production qui sera ainsi nouée manifesterait que toute guerre entre la France et l'Allemagne devient non seulement impensable, mais matériellement impossible. » La démarche adoptée identifie les besoins émanant du terrain pour créer les institutions adaptées. Cette perspective dite « bottom-up » partage avec le principe de subsidiarité le souci de résoudre les problèmes au niveau où ils apparaissent. De plus, l'action sur les besoins vise à établir une dynamique de succès qui doit s'étendre pour à terme créer une « communauté mondiale pacifique »¹²³. Par rapport au courant idéologique qui se fixe le même objectif d'universalisme, le fonctionnalisme se distingue grâce à sa méthode pragmatique.

2.3.3. Les résultats finalement décevants du fonctionnalisme dans la diffusion des coopérations éducatives

Confiant dans des hypothèses et une méthode qu'il considère comme robustes, Mitrany est particulièrement ambitieux quant au futur qu'il décrit : « dans la mesure où les activités créatrices de la paix se développeront et réussiront, on peut espérer que l'activité visant uniquement à prévenir les conflits, pour essentielle qu'elle soit, occupera un jour une place subordonnée dans le plan des choses internationales, tandis que nous nous tournerons avant tout vers la tâche réelle de notre société : la victoire sur la pauvreté, sur la maladie et l'ignorance. »¹²⁴

Il est à noter que ces objectifs se rapprochent fortement de ceux de l'UNESCO. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture est née le 16 novembre 1945. Cette émanation de l'ONU s'est fixée l'ambitieuse mission de « construire la paix dans l'esprit des hommes » à travers l'éducation, la science, la culture et la communication. Comme pour les fonctionnalistes, la paix n'est pas simplement l'absence de conflit. C'est pourquoi, l'UNESCO dans sa déclaration d'intention affirme que ses objectifs sont « la mise à disposition de budgets consacrés à construire et non pas à détruire, des infrastructures et des services qui fonctionnent et améliorent le quotidien des populations ».

Cette organisation internationale représente l'illustration la plus poussée de l'analyse fonctionnaliste appliquée au domaine de l'éducation. Dans ces conditions, les résultats obtenus peuvent servir de tests pour valider la vision fonctionnaliste. Or, il faut bien admettre que le constat est plutôt décevant. L'UNESCO n'est pas vraiment parvenue à

¹²³ David MITRANY, *A Working Peace System*, op. cit. p 368

¹²⁴ David MITRANY, 1966, cité par D BATTISTELLA, MC SMOUTS, P VENNESSON, *Dictionnaire des relations internationales*, 2e édition, Dalloz, 2006, article sur le fonctionnalisme.

enclencher un effet d'entraînement en initiant un processus de création d'agences opérationnelles connexes. Même s'il existe un réseau important de forums, de consortiums, d'agences et de programmes qui relayent son action, ces organisations ne donnent pas l'impression d'avoir, à leur tour développé d'autres relais. Si on se focalise sur le cas des relations initiées par les EU ou l'UE, on constate qu'il n'y a pas d'organisme autonome. Les programmes de coopération sont gérés conjointement par des services spécialisés de l'administration américaine ou de la direction générale Education et Culture pour l'UE.

Il semble donc que malgré son projet clairement axé sur la construction d'un monde uni et solidaire, et en dépit de sa démarche concrète le fonctionnalisme ne produise pas les résultats escomptés. Néanmoins avant de l'enterrer, il convient d'examiner les compléments apportés par le néo-fonctionnalisme et replacer ses arguments dans une perspective historique de long terme.

La prise en compte d'un horizon temporel éloigné offre au fonctionnalisme une chance de se maintenir parmi les représentations théoriques des Relations internationales.

Cette remarque s'applique en fait, à l'ensemble du paradigme libéral. En effet, les versions idéalistes, rationnelles et pragmatiques subissent la critique imparable de la réalité. Années après années, il est difficile de dire que le monde est moins conflictuel et plus sûr. Face à cette contestation empirique, le seul argument opposable est de considérer que le processus est en cours. La marche vers la société mondiale que les libéraux prévoient, est engagée. Le contexte mondial devient potentiellement de plus en plus favorable grâce aux applications bénéfiques du progrès technique. Néanmoins, il demeure des obstacles qui ralentissent la progression. Malgré cela la coopération en matière d'éducation est une contribution utile qui apportera des effets positifs directs et diffusera un état d'esprit réceptif pour qu'à terme, la vision de la théorie libérale soit validée.

Si le libéralisme laisse entrevoir paix et progrès dans le temps long, il semble alors intéressant de chercher à savoir, dans une troisième partie, si le courant transnationaliste attend des résultats similaires, mais dans des délais plus rapides ?

3. Des programmes d'échange parfaitement intégrés dans le courant du transnationalisme

Pour le courant transnationaliste la vision stato-centrée est dépassée. Désormais, les Etats sont analysés comme des acteurs insérés dans un vaste réseau mondial de relations non seulement politiques et juridiques mais aussi, économiques, culturelles, sociales et scientifiques. Cela introduit un nouveau paradigme pour la discipline des Relations Internationales.

Le monde actuel fournit de nombreux exemples de relations transfrontalières empiriques initiées et entretenues par les individus ou les organisations. Il semble donc que l'on

assiste à une convergence naturelle entre l'évolution du monde et celle de la réflexion théorique. Le courant transnational se situe au point de rencontre. Il offre un cadre d'analyse adapté pour comprendre notre environnement moderne. C'est ce que nous verrons en présentant les concepts des auteurs incontournables du transnationalisme. Puis en s'appuyant sur ces notions, nous envisagerons l'éducation sous la perspective de bien public mondial.

3.1. Le transnationalisme théorise un environnement international propice aux coopérations éducatives

L'avantage d'un courant de pensée contemporain c'est d'introduire des concepts qui sont d'une part novateurs et adaptés à l'environnement qui les a inspirés. Cette relation entre contexte et réflexion fait la force explicative de représentations comme le *soft power*, « l'interdépendance complexe », « les réseaux multidimensionnels », « la turbulence » que nous allons décrire pour actualiser notre compréhension du système international moderne.

3.1.1. Le potentiel en matière de programmes de coopération internationale révélé par Keohane et Nye

Ces deux auteurs américains contemporains proposent une vision du monde qui refuse la séparation entre politique extérieure et politique intérieure. A la place, ils formulent l'hypothèse d'une continuité qui reposerait sur l'implication de tous les agents et sur la diversité des échanges qu'ils entretiendraient. En opposition à l'analyse stato-centrée, Keohane et Nye décrivent des relations internationales animées par plusieurs catégories d'acteurs. En premier lieu, les individus se voient reconnaître la capacité d'agir au-delà des frontières. Ils ne passent pas par l'intermédiaire de l'Etat qui agissait avec le statut de mandataire de leurs intérêts comme l'a décrit Moravcsik pour le libéralisme individualiste. Ils ne sont pas non plus enfermés dans la boîte noire que le réalisme utilise pour représenter l'Etat sur la scène internationale. Ils sont des acteurs à part entière, en mesure de peser sur le choix de leur gouvernement ou bien d'entretenir des relations autonomes et directes avec leurs homologues étrangers. A côté des individus, les organisations diverses vont avoir les mêmes prérogatives. Ainsi les acteurs collectifs tels que les entreprises, les ONG ou les autres types d'associations complètent la liste des participants aux relations internationales.

A la multitude des acteurs, Keohane et Nye ajoutent celles des interactions. Les rapports entre pays ne sont plus limités au domaine politique mais s'étendent aussi aux différents champs d'actions. La hiérarchie antérieure où dominaient les aspects militaires disparaît.

Les nouvelles règles sont basées sur le concept « d'interdépendance complexe¹²⁵ ». Les Etats doivent oublier la vision monocritère réaliste où l'objectif était de maximiser leur puissance militaire. Désormais, ils cherchent à être performants simultanément dans la sécurité militaire, mais aussi au niveau du bien-être économique et du progrès technologique. Cette gestion multicritère est nécessaire et leur assure une bonne place dans la hiérarchie mondiale. De plus, ils tissent un réseau de partenariats. L'interdépendance des Etats leur a révélé les coûts associés à une rupture ou même à une modification des relations. Comme l'autarcie n'est plus envisageable, ils en déduisent qu'il leur faut multiplier et différencier leur partenaires.

De cette description de la situation internationale, les Etats déduisent logiquement qu'ils ont intérêt à coopérer dans le domaine de l'éducation. La création ou la participation à un programme de formation réunissant des participants gouvernementaux et non gouvernementaux va leur apporter trois avantages concrets :

- Moins de vulnérabilité. La constitution d'un réseau dense de partenaires offre des alternatives si un membre vient à faire défection à ses engagements.
- Moins de sensibilité. Les relations de coopérations sont riches en échanges d'informations. Chaque Etat utilise ses canaux pour détecter les modifications de l'environnement. En améliorant son processus de veille stratégique, ils deviennent plus réactifs et ils disposent de meilleurs délais pour s'adapter. Leurs capacités à anticiper les changements réduisent leur sensibilité aux variations de l'environnement.
- Plus de retombées. La coopération génère des progrès dans les connaissances qui vont permettre d'améliorer la performance nationale dans les différents champs de rivalité.

Cette validation de la théorie transnationaliste par l'évolution des relations observables entre pays, fonde sa pertinence.

3.1.2. La densité des relations est favorable aux programmes de coopération selon Burton

John Burton se place résolument dans la perspective transnationaliste en partant du constat que les relations transfrontalières constituent l'immense majorité des échanges par rapport au petit nombre de conflits éclatants entre Etats. Ceci l'amène à écrire que les « communications ont supplanté la puissance et sont devenues le principal facteur qui structure la société mondiale »¹²⁶. On retrouve ici l'expression du déclin de la puissance sous sa forme classique c'est-à-dire militaire et en contrepartie l'émergence du rôle central joué par la communication et les réseaux. L'interdépendance complexe devient intégratrice. La communication aplanit les tensions. Les pays convergent vers une société unique. Burton affirme sa vision avec le concept de « cobweb model ». A travers ce modèle de la toile d'araignée, il décrit un réseau de relations dans lequel « il y a tellement de communications ou de systèmes qu'une carte du monde qui chercherait à les représenter ressemblerait à un ensemble de toiles d'araignées superposées les unes

¹²⁵ Robert KEHOANE, Joseph NYE, *Power and Interdependence*, 1997, New York Addison Wesley, 2001, cite par Dario Battistella, *Théories des relations internationales*, 2^{ème} éd. op. cit., p 196.

¹²⁶ James BURTON, *World Society*, Cambridge, Cambridge University Press, 1972, p. 45.

aux autres, avec des fils convergeant davantage en certains points qu'en d'autres et davantage concentrés en certains points qu'en d'autres.»¹²⁷ Son interprétation personnelle de l'interdépendance complexe insiste sur la profusion et la confusion des relations. Il n'est plus possible d'imaginer des Etats monopolisant les échanges internationaux.

Burton se veut pédagogue dans sa description pour que ses concitoyens réalisent qu'il est néfaste d'avoir une représentation du monde tellement obsolète qu'elle ne correspond plus à la réalité. En écrivant « le modèle que nous avons dans nos têtes détermine notre interprétation des événements, nos théories, et nos politiques. [...] Une image qui comprend des entités étatiques séparées, toutes potentiellement hostiles les unes envers les autres, conduit logiquement à des politiques défensives. [...] Une image de la société mondiale qui dépeint les transactions [...] conduit raisonnablement à des politiques intégratives »¹²⁸. Il rejoint Woolf et son libéralisme idéaliste prêchant lui aussi, pour la prise en compte de l'évolution de la société.

Si on considère le domaine de la coopération dans l'éducation entre EU et UE, on constate que l'analyse de Burton s'applique parfaitement.

- Les programmes de partenariat des Etats viennent en complément des très nombreuses relations existantes entre acteurs non gouvernementaux. En effet, la mobilité des étudiants, des professeurs, les investissements directs des entreprises et les relations à distance, par internet notamment, constituent déjà l'essentiel des échanges et se développent à un rythme accéléré.
- Les relations sont suffisamment étroites pour fédérer une véritable communauté éducative. Les événements survenant en un point de celle-ci vont être ressentis partout dans le monde. Par exemple, les procédures de recrutement des chercheurs, les parcours de formations des étudiants, les stratégies concurrentielles des organismes de formation sont des décisions individuelles mais elles interagissent et produisent des effets à l'échelle mondiale.

La conclusion de Burton qui prophétise un processus allant vers un monde plus solidaire et plus sûr, relève davantage du vœu pieux que de la démonstration formelle. Ce scepticisme est également partagé par James Rosenau qui centre son analyse sur le comportement des individus et sur l'utilisation qu'ils font de leur nouvelle liberté.

3.1.3. Les programmes de coopération canalisent positivement l'autonomie nouvelle des individus pour Rosenau

James Rosenau complète les concepts théoriques de l'analyse transnationaliste avec sa notion de « skillful individual » et son modèle de la « turbulence » dont Michel Girard donne une présentation synthétique et directement accessible¹²⁹. Compte tenu du progrès

¹²⁷ *ibid.*, p. 43.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 45.

¹²⁹ Michel GIRARD, "Turbulence dans la théorie politique internationale ou James Rosenau, inventeur" In *Revue française de science politique*, 42e année, n°4, 1992. pp. 636-646.

technique et des conséquences directes sur les moyens de communication et d'information, les individus peuvent adopter de nouveaux comportements dont il faut tenir compte dans les théories des relations internationales. En étant mieux informés, ils s'intéressent et comprennent la politique étrangère. Ils sont conscients du fonctionnement des rapports de force. Ils n'hésitent pas à s'en servir en s'engageant pour agir sur l'évolution du monde. On se trouve ici à l'opposé de la « mood theory » où Gabriel Almond¹³⁰ décrit des individus incultes et versatiles composant une opinion publique changeante et donc manipulable. J. Rosenau prévient que cette liberté de choix et d'engagement appartient aux individus, et qu'ils n'en feront pas forcément tous un usage positif. Ainsi, pour des citoyens militant en faveur d'Amnesty International, ou finançant des actions humanitaires, on va aussi en rencontrer d'autres véhiculant des valeurs racistes ou belliqueuses. Désormais, la relation entre les individus et l'autorité politique nationale dont ils dépendent est atténuée. Les personnes ne réservent plus leur loyauté à leur Etat mais la répartissent aussi vers d'autres acteurs non étatiques. On retrouve ici la spécificité du transnationalisme.

On peut penser que le niveau d'éducation améliore l'insertion professionnelle des bénéficiaires et assure ainsi de meilleures conditions de vie. Ces facteurs positifs sont complétés par le fait qu'une instruction plus poussée favorise la citoyenneté et l'exercice des responsabilités. Compte tenu de ces effets vertueux, les Etats comme les EU et l'UE ont intérêt à organiser des coopérations dans le domaine de l'éducation pour offrir à leurs étudiants et à leurs citoyens des occasions de s'investir dans des formes positives de relations internationales.

A l'issue de cette rapide présentation des apports conceptuels, on constate que l'analyse transnationaliste dépeint une situation nouvelle dans laquelle il y a une redistribution générale des positions. Du côté des perdants on trouve les Etats et la primauté de la puissance militaire. Du côté des gagnants figurent les individus et les organisations mais aussi les autres champs d'actions, notamment dans le domaine économique. Face à cette multiplication et cet enchevêtrement croissants des relations transfrontalières, les outils d'analyse proposés par l'économie politique internationale seront bien utiles. Ils vont permettre d'appréhender le rôle des Etats dans ce contexte nouveau mais aussi la politique internationale qu'ils peuvent conduire et plus particulièrement dans le domaine des programmes éducatifs.

3.2. L'éducation et le statut de bien public mondial

L'économie politique internationale (EPI) est en phase avec la réflexion transnationaliste. Elle partage le même constat d'un monde globalisé, dans lequel le pouvoir politique aurait perdu sa prédominance. Elle met en avant le développement exponentiel des échanges économiques pour s'interroger sur les interactions entre la sphère politique et la sphère marchande. La notion de bien public mondial éclaire cette question en pointant les limites du marché et en replaçant l'action volontariste au centre

¹³⁰ Gabriel ALMOND, *The American People and Foreign Policy*, New York, Praeger, 1950, 269 p.

du système international. Nous explorerons les relations entre éducation et bien public mondial pour envisager les conséquences possibles sur les relations interétatiques et préciser les enjeux futurs en termes de création de richesses et d'affirmation de pouvoirs.

3.2.1. Le cadre des biens publics mondiaux appliqué à l'analyse des programmes de coopération

La théorie du « capital humain » de Gary Becker¹³¹ offre un cadre complet pour analyser les décisions individuelles et collectives dans le domaine de l'éducation. Elle décrit le comportement d'individus comprenant qu'il leur faut investir dans leur propre formation pour satisfaire les exigences des emplois offerts. Dans un contexte de mondialisation de la concurrence et d'accélération du progrès technique, la formation est analysée comme un investissement personnel destiné à constituer un capital productif.

Dans un exemple d'application de cette théorie, Alan Krueger¹³² montre qu'à caractéristiques égales, les salariés qui utilisent des ordinateurs dans leur activité de travail ont des salaires de 10 à 15% supérieurs à ceux qui n'en utilisent pas. Cette rémunération supplémentaire vient d'une part récompenser la pertinence du choix antérieur quand ils ont décidé d'acquérir des compétences informatiques qui sont aujourd'hui recherchées par les employeurs. D'autre part, le supplément de salaire compense les efforts et les sacrifices consentis pour développer ces savoir-faire.

Ce raisonnement explique pourquoi on observe une augmentation des candidats pour des programmes de formation internationaux. Dans la logique transnationale, les individus sont en mesure de percevoir toutes les dimensions de leur environnement. Libres de leurs choix, ils en déduisent qu'à l'avenir ils auront besoin de maîtriser les trois champs décrits par Alexandre Léné¹³³ : le premier appelé compétences cognitives, comprend les savoirs professionnels nécessaires et la maîtrise de langages ; le second inclut des compétences organisationnelles qui correspondent à la capacité d'être autonome et de percevoir sa responsabilité individuelle dans la réalisation des objectifs sociaux ; le troisième enfin, regroupe des compétences relationnelles nécessaires pour travailler en équipe, établir des diagnostics et résoudre des problèmes.

Cette vision résolument micro-économique est complétée par les politiques macro-économiques adoptées par les Etats. Au niveau d'un pays, les choix en matière d'éducation soulèvent plusieurs questions parfois contradictoires :

- L'Etat se doit d'encourager l'investissement en capital humain réalisé par les citoyens. Compte tenu des effets externes positifs dégagés par l'amélioration des compétences d'un individu, les pouvoirs publics cherchent à éviter un sous-investissement dommageable pour la création de richesses et l'activité économique. Comme l'ont

¹³¹ Gary BECKER, *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago, Univ. of Chicago Press, 1994, 412 p.

¹³² Alan KRUEGER, "How computers have changed the wage structure", *Quarterly Journal of Economics*, vol. 108 n°1, 1993, p. 33-60

¹³³ Alexandre LÉNÉ, "L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance : approches économiques", *Education et sociétés*, De Boeck Université, no 15, 1/2005, p. 91-103.

démontré les auteurs de la « croissance endogène »¹³⁴, ils ont tout intérêt à entretenir cette dynamique. Paul Romer insiste sur l'effet spill over provoqué par le progrès technique, Robert Barro met en avant le rôle moteur des dépenses publiques convenablement orientées. Robert Lucas détaille les retombées positives de l'éducation.

- Néanmoins, le gouvernement doit veiller à éviter le gaspillage des fonds publics. Cette situation peut se présenter en cas de « sur-investissement éducatif dans l'enseignement supérieur ». Richard Freeman¹³⁵ a décrit des situations exceptionnelles où le rendement de l'éducation¹³⁶ aux EU a diminué au cours des années 1970, puis a augmenté pendant les années 1980. En Europe, d'une façon générale, le rendement de l'éducation a suivi la même courbe en U, mais décalée dans le temps. Par rapport à son niveau des années 60, le rendement de l'éducation a baissé au cours des années 70 et 80. Il ne s'est redressé qu'au début des années 90. Pour la France, les travaux de Selz et Thélot¹³⁷ montrent une évolution conforme à la tendance européenne. La rentabilité a été décroissante entre 1962 et 1984 et s'est stabilisée ensuite.
- Une rentabilité insuffisante provoque deux inconvénients. La collectivité gaspille ses ressources par rapport aux usages alternatifs et les individus sont frustrés de ne pas percevoir les revenus espérés. Cependant ce serait une erreur d'en déduire que les Etats sont actuellement soucieux de ne pas basculer dans le sur investissement. Le contexte a changé sous l'influence du progrès technique et de la concurrence internationale. Dans un monde aussi turbulent, toutes les compétences des individus sont les bienvenues pour maintenir ou améliorer la position nationale. A partir de ce constat facile, si les gouvernements ne s'engagent pas davantage c'est parce qu'ils sont dans un contexte général de restrictions budgétaires. De plus ils manquent de connaissances sur le domaine relativement nouveau des programmes éducatifs internationaux. C'est aussi parce que, conformément à l'approche transnationaliste, les individus et les organisations décident eux-mêmes et ont déjà établi leur réseau de relations transfrontalières.

L'action économique rejoint ici la sphère politique. La position qu'un pays adopte dans le débat international dépend de ses forces et faiblesses nationales. Les stratégies adoptées par rapport aux programmes de coopérations internationales en matière

¹³⁴ Paul ROMER, "Endogenous Technological Change", *Journal of Political Economy*, Oct. 1990, Vol. 98, No. 5, Part 2, p. S71-S102.

Robert BARRO, Xavier SALA-I-MARTIN, *Economic Growth*, Second Edition, MIT Press, 2004, 672 p.

Robert LUCAS, "On the Mechanics of Economic Development", *Journal of Monetary Economics*, 1988, vol. 22, p. 3-42.

¹³⁵ Richard FREEMAN, "Overinvestment in College Training?", *The Journal of Human Resources*, 1975, Vol. 10, No. 3, p. 287-311.

¹³⁶ Habituellement, la notion de rendement de l'éducation est mesurée par une estimation économique des bénéfices nets dont jouit un individu diplômé d'un niveau d'éducation par comparaison à la situation d'un diplômé de niveau inférieur. Elle est liée mais néanmoins à distinguer du sur-investissement éducatif correspondant au surplus du nombre d'années d'études par rapport à un niveau moyen observé requis pour chaque type d'emploi, corrigé d'une marge standard.

¹³⁷ Marion SELZ, Claude THÉLOT "La rentabilité salariale de la formation et de l'expérience en France depuis 35 ans", *Cahiers du Lasmus*, C03-1, juin, 2003.

d'éducation respectent cette règle. On constate donc que la théorie transnationaliste et l'EPI fournissent le cadre et les concepts adaptés pour notre analyse. Qu'ils soient gagnants ou perdants dans la situation actuelle de libre échange, les Etats vont mettre en place des coopérations internationales dans les services éducatifs afin d'acquérir un savoir-faire qui va leur être précieux dans la configuration actuelle de l'environnement international. Ce savoir-faire est destiné à répondre aux demandes de leurs citoyens, et à se positionner sur les activités appelées à devenir stratégiques.

Les programmes de coopérations éducatives américains et européens sont donc justifiés par ces arguments. Ils peuvent servir d'étape préalable dans la réflexion sur la notion d'éducation comme un bien public mondial que nous allons voir maintenant.

3.2.2. Les promesses de l'éducation en tant que bien public mondial

Considérer que l'éducation constitue un bien public mondial ne s'impose pas comme une évidence. Au préalable, il faut définir les notions d'éducation et de bien public.

L'éducation a un premier sens qui désigne un processus. « C'est l'art de former une personne en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie »¹³⁸. Cet art, complété de plus en plus par une approche technique a pour but de développer une faculté ou un organe par un entraînement approprié. Il y a un deuxième sens à éducation qui fait référence à un comportement, c'est-à-dire le résultat du processus quand il s'agit de « l'ensemble des habiletés intellectuelles ou manuelles qui s'acquièrent, et des qualités morales qui se développent »¹³⁹.

Le bien public a une double acception. Historiquement, dans la philosophie grecque, le bien commun désigne l'intérêt général en vue duquel les gouvernants dirigent la société. On constate que d'une part, le lien est établi entre l'action politique et son objectif qui est le bien commun et d'autre part, le gouvernement est responsable de la réalisation du bien commun qui est hors de portée de la combinaison des initiatives individuelles.

Cette conception politique est complétée par une approche plus économique. Sous l'ancien régime, le bien commun « commons » désignait un objet matériel ou immatériel n'appartenant à personne, et à ce titre appartenant à tous les membres d'une communauté. Par extension, on aboutit au bien commun universel ou mondial désignant un bien qui s'adresse à toute l'humanité. Le bien commun s'est progressivement transformé en bien public que Paul Samuelson, prix d'économie en mémoire d'Alfred Nobel en 1970, définit sur le plan économique¹⁴⁰.

Un bien commun possède deux caractéristiques. La première est la non-rivalité. Elle signifie que la consommation de ce bien par un usager n'entraîne pas de réduction de la consommation par d'autres usagers. La deuxième est la non-exclusion. Elle désigne

¹³⁸ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales <http://www.cnrtl.fr/definition/education>

¹³⁹ Dictionnaire E Littré.

¹⁴⁰ Paul SAMUELSON, "The Pure Theory of Public expenditure", *Review of Economics and Statistics*, vol. 56, 1954, p. 387-389.

l'impossibilité d'empêcher une personne en particulier, de consommer un bien public offert à la communauté. La conséquence directe de ces deux propriétés est que le marché ne peut pas fournir de biens publics puisqu'il n'est pas possible pour une entreprise d'en faire payer l'usage aux consommateurs. Seule la puissance publique a les moyens de contourner cette difficulté en finançant la production des biens publics par les prélèvements obligatoires.

Ces quelques rappels effectués, on peut alors se demander si l'éducation en tant que processus d'apprentissage est un bien public comme pourrait le faire penser le large soutien qu'elle reçoit de l'Etat.

En théorie, L'éducation respecte le critère de non rivalité. Le coût marginal d'un étudiant supplémentaire est proche de zéro. Dans la réalité, c'est parfaitement vérifié dans le cas de l'enseignement en ligne où le nombre d'auditeurs n'influence pas la situation de chacun, mais c'est loin d'être aussi exact pour l'enseignement traditionnel. Les locaux, les équipements et les enseignants constituent une contrainte matérielle qui limite le nombre de bénéficiaires.

L'éducation ne vérifie pas non plus le critère de non-exclusion. Le contrôle des inscriptions et des droits d'accès permet de réserver ce service à certains bénéficiaires et d'en exclure les autres.

Par conséquent, l'éducation dans le sens d'acquisition de savoirs n'est pas un bien public pur. C'est un résultat trivial si on considère le nombre d'acteurs privés présents sur le marché. On peut néanmoins considérer qu'il s'agit d'un « bien de club ». Une fois sélectionnés, les élèves assimilés à des membres peuvent consommer les services éducatifs sans priver les autres. Compte tenu du nombre d'inscrits, le « gestionnaire du club », doit veiller à offrir des ressources suffisantes pour éviter leur saturation. On retrouve ici la problématique de la gestion des « commons », les biens communs d'antan. Cette situation correspond à une défaillance de l'équilibre concurrentiel. Sans la mise en place de barrières à l'entrée, les agents poussés par leur rationalité, surconsomment au point d'épuiser et de faire disparaître le bien commun.

Il faut également se demander si l'éducation au sens de connaissances acquises, est un bien public.

L'état de l'art, c'est à dire les savoirs accumulés par l'humanité respecte le principe de non rivalité. Le fait qu'un individu maîtrise le calcul matriciel n'empêche pas les autres d'en profiter aussi. On peut apporter une restriction individualiste. La rémunération obtenue par un agent sera plus élevée s'il possède des connaissances rares. Il est donc logique qu'il ne voit pas d'un bon œil la diffusion des compétences qu'il détient. Cependant au niveau collectif, on balaye cette objection en considérant que l'élimination des rentes qui dans ce cas sont conférées par un savoir singulier, participe au dynamisme global. Au final, ceux qui ont perdu le supplément de revenu issu de leur rente, bénéficient d'une baisse de leurs coûts ou d'une hausse de leur demande résultant du libre fonctionnement des marchés. Donc il est justifié que l'Etat établisse la non-rivalité de la connaissance dans l'intérêt général.

A priori, il n'y a pas d'exclusion possible au niveau des connaissances. C'est particulièrement vrai de nos jours, où les moyens de communication et les réseaux

d'information sont performants. Le coût de diffusion des connaissances et le coût d'accès supporté par les individus sont tellement faibles, qu'il n'y a quasiment plus de barrières économiques. Une fois produite, une connaissance est accessible à tous sans qu'il soit possible d'en priver certains, même s'il existe des moyens juridiques pour contrôler la diffusion.

En retenant le point de vue collectif, on peut dire que l'éducation en tant que connaissances vérifie le principe de non-rivalité et de non-exclusion. Comme le dit la formule célèbre du président Jefferson : « Quiconque reçoit de moi une idée s'instruit sans me dés-instruire ; tout comme celui qui allume son cierge au mien s'éclaire sans me plonger dans l'obscurité ». On est bien là en présence d'un bien public. De plus, ce constat fondamental pour la politique d'un pays est renforcé quand on prend en compte les externalités qu'elle génère.

Il s'agit d'externalités positives dans une situation où la main invisible du marché ne s'applique pas. On a vu que l'amélioration des connaissances obtenue grâce à l'éducation élève la productivité des travailleurs. Cette meilleure productivité profite aussi aux entreprises qui sont plus compétitives. Elles répondent mieux aux attentes de leurs clients nationaux, contribuant ainsi à accroître leur efficacité. Dans un contexte de concurrence internationale, cela augmente les exportations du pays et la création de richesse par rapport aux concurrents étrangers. Le bénéfice de la formation ressenti par l'agent, n'est qu'une partie de l'effet positif enregistré par le pays. Il existe donc un risque que les individus limitent leurs investissements en capital humain. L'Etat doit intervenir pour éviter ces décisions sous optimales. En intégrant tous les effets positifs, il lui faut inciter les individus à prolonger leur formation au-delà de ce qu'ils auraient décidé de leur propre chef. Dans une logique utilitariste, il agit pour que l'équilibre sur le marché de l'éducation se situe à un niveau d'activité plus élevé. Pour cela il a le choix entre subventionner les producteurs pour qu'ils offrent leurs services à un prix de vente plus bas ; ou subventionner les consommateurs pour encourager leur demande de services éducatifs.

Nous avons montré que l'éducation, au final, doit être considérée comme un bien public. Même si le processus de formation ne respecte pas les deux conditions nécessaires, il détermine directement le niveau général des connaissances qui est le véritable enjeu de la politique de l'Etat dans le domaine de l'éducation.

3.2.3. Le potentiel de contribution de l'idéal transnational à l'éducation

Le concept de bien public mondial offre aux relations entre Etats de nouvelles perspectives. Comme on vient de le voir, on pourrait s'attendre à ce que l'éducation bénéficie de ce statut d'autant plus qu'on rencontre une littérature abondante qui a adopté ce postulat et disserte sur les bienfaits possibles. Pourtant ce résultat est loin d'être acquis. Dans le contexte actuel, l'éducation n'est toujours pas un bien public mondial pour les pays, à cause du principe de rivalité. Un Etat qui détient des savoirs uniques possède incontestablement un avantage sur les autres. Il est dans l'ordre des choses qu'il s'efforce de les valoriser économiquement, militairement et politiquement.

On retrouve le raisonnement individualiste de l'agent souhaitant que sa qualification demeure rare pour maintenir ses revenus. Au niveau international, il n'y a pas d'autorité supérieure capable d'imposer à un Etat savant de partager ses connaissances avec ses rivaux. C'est pourquoi le système mondial est figé dans un équilibre sous optimal. Les calculs d'intérêts nationalistes produisent une perte de bien être sensible. En se privant des bénéfices réalisables, les pays maintiennent entre eux un ordre inégalitaire et frustrant. Cette source de tension constitue une menace pour la sécurité de tous. C'est une défaillance que se propose de corriger le transnationalisme en apportant des arguments modernes et des solutions pour instaurer des programmes d'actions en faveur d'une révolution des relations internationales.

3.2.3.1. Les conditions d'une révolution dans les relations internationales

Le système mondial est conforme à la vision transnationale. Les échanges de toutes natures ont augmenté exponentiellement. Ils sont essentiellement économiques et financiers même s'ils portent aussi sur beaucoup d'autres domaines. Les Etats ont perdu le monopole des relations internationales. Leur pouvoir a considérablement décliné au profit de celui des acteurs non gouvernementaux. Les individus et les organisations privées agissent pour leurs propres intérêts et de façon autonome. On pourrait alors faire l'hypothèse que ces agents vont tisser un réseau dense de relations où la solidarité et le progrès dans certains domaines comme l'éducation seront les valeurs dominantes. Cette vision emprunte à l'idéalisme libéral, la foi dans la concorde possible entre les hommes et au fonctionnalisme, la confiance dans les effets d'entraînement produits par des réussites limitées mais concrètes. Avec le temps, on peut donc espérer que ces connexions positives l'emporteront sur le réalisme des Etats et leur recherche de puissance nationale. Les conditions seraient alors réunies pour traiter l'éducation comme un bien public mondial. Les Etats comprendraient que leur égoïsme les enferme dans la stratégie individualiste sous optimale du jeu du prisonnier. En ne partageant pas leurs connaissances afin de maintenir leur avantage national, ils courraient le risque d'en voir l'impact négatif sur la production mondiale. A l'inverse, et en fonction du degré d'ouverture et d'intégration de leurs économies dans la mondialisation, ils percevraient les externalités positives potentielles liées aux échanges éducatifs. La mise à disposition des connaissances multiplierait les usages productifs associés et agirait comme un vecteur potentiel de croissance économique pour l'ensemble des pays. La réduction de la pauvreté et l'amorce du développement qui en découleraient pourraient ainsi être des vecteurs puissants contribuant à instaurer une paix internationale. La sécurité du monde se renforcerait. Les rivalités antérieures seraient dépassées. Chaque pays profitant des bénéfices du système mondial et de l'amélioration de sa situation renoncerait à un usage autarcique de ses savoirs.

3.2.3.2. Les programmes d'actions transnationaux

Des propositions de programmes existent déjà pour concrétiser ce futur attractif. Joseph Stiglitz¹⁴¹, prix d'économie en mémoire d'Alfred Nobel en 2001, propose trois mesures d'accompagnement :

- Une action législative dans le but de créer des « boucles juridictionnelles ». La réglementation sur la propriété intellectuelle doit être harmonisée, nationalement, régionalement et mondialement. Cette intégration vise à assurer l'équilibre entre une juste rémunération pour les innovateurs et des connaissances accessibles à la communauté.
- Des coopérations pour amorcer une « dynamique participative ». Afin d'encourager le passage d'une logique réaliste à une logique humaniste, chaque Etat doit encourager et soutenir les initiatives débouchant sur des liens entre pays. Les coopérations éducatives entre les EU et l'UE s'inscrivent dans cette ambition.
- Un engagement pour diffuser les connaissances produites. Stiglitz parle d'une « dynamique incitative » pour mettre en place les structures et les règles qui vont favoriser la coopération. Le but est d'assurer la transparence du système afin que chacun puisse mesurer le coût et les avantages de la coopération.

Les programmes de coopération américains et européens s'inscrivent tout à fait dans ce cadre. Les gouvernements conscients des retombées positives de l'éducation s'entendent pour instituer des programmes communs. Ils en confient la réalisation indifféremment à des organisations publiques ou privées. Le financement est accordé aux projets les plus prometteurs ayant répondu aux critères des appels à candidatures. Cette formule est flexible et économique. Au niveau de la gouvernance, les EU et l'UE utilisent pleinement leurs prérogatives. Lors de la sélection des projets, ils s'accordent sur les domaines de coopération. Ils surveillent leur déroulement en demandant des rapports d'activités réguliers et cherchent à multiplier les retombées. Au final, en contrepartie des ressources publiques investies, la collaboration procure certains d'avantages :

- les synergies dans la mise en commun des ressources et des méthodes créent plus de connaissances ;
- les nouveaux savoirs améliorent la productivité ce qui permet de produire plus de richesses ;
- les agents privés qui demandent plus de relations transfrontalières sont satisfaits de la politique de leur Etat.

Ces coopérations viennent conforter l'analyse transnationale en démontrant que par leur intermédiaire, les Etats peuvent s'engager dans un processus qui est profitable pour leurs citoyens, pour leur intérêt national et pour la communauté internationale.

En conclusion, on constate qu'appliquer à l'éducation la problématique des biens publics mondiaux rendrait la conception transnationale d'une société mondiale

¹⁴¹ Joseph STIGLITZ, "La connaissance comme bien public mondial", dans Inge KAUL (dir.) *Les biens publics mondiaux, la coopération internationale au XXI siècle*, Paris, Economica, 2002, 270 p.

étonnamment proche et réalisable. L'environnement est préparé par le développement des échanges entre acteurs privés qui dépassent le contrôle des Etats. Il est tout à fait envisageable que les pays s'engagent pour créer une organisation internationale qui recevrait la mission de produire, financer et superviser l'éducation devenue un bien public mondial. On assisterait alors à un rapprochement inédit par son ampleur et ses retombées. On peut donc conclure que les coopérations initiées par les EU et l'UE sont une étape dans ce processus d'intégration mondiale au niveau de l'espace éducatif. Les effets générés par cette expérimentation peuvent faire comprendre aux Etats tous les bénéfices concrets qu'ils peuvent en retirer. Les concepts fournis par l'EPI et la notion de bien public mondial démontrent l'intérêt des solutions collaboratives. La coopération dans l'éducation est une pierre d'un processus de long terme visant à favoriser l'avènement d'une communauté universelle de paix et de progrès. Cette projection ressemble fortement à la vision du paradigme libéral. La différence provient du fait que le transnationalisme propose une voie plus matérielle susceptible d'enclencher, grâce à la conjonction entre les évolutions de l'environnement, la réalité des échanges internationaux et la volonté des actions politiques, un processus que les libéraux avaient pressenti mais qu'ils se contentaient de décrire.

Cette vision optimiste va être contestée par le courant réaliste qui, historiquement plus ancien, s'est maintenu malgré les transformations du système mondial. Contrairement à la modernité de la théorie transnationaliste qui tire avantage de son adaptation à la période actuelle pour bâtir une argumentation séduisante de l'avenir des relations internationales ; nous allons examiner la réaction du courant réaliste. A première vue, il semble dépassé. Les mutations des sociétés nationales qui s'opèrent dans un contexte de mondialisation réduisent le pouvoir des Etats et mettent au premier plan des facteurs économiques qui échappent au cadre d'analyse du paradigme réaliste. Néanmoins, ce dernier conserve sa capacité d'adaptation et maintient son pouvoir explicatif sur les relations internationales y compris à l'époque de la globalisation.

4. La modernité des programmes d'échange compatible avec la permanence du réalisme

Même si comme on l'a vu précédemment, les Etats ne sont plus en première ligne, ils se sont adaptés et agissent de plus en plus par l'intermédiaire d'acteurs autonomes en apparence. Le changement dans l'exercice de leur pouvoir ne doit pas être confondu avec la perte du pouvoir.

Dans ces conditions, le courant réaliste conserve toute sa capacité d'explication sur le monde actuel. Les auteurs réalistes partent des mêmes observations empiriques sur les modifications de l'environnement international, mais ils maintiennent leur lecture stato-centrée d'un système mondial anarchique guidé par la quête autonome de chaque Etat pour sa sécurité et sa puissance. A l'heure actuelle, le réalisme doit faire face aux deux défis majeurs de la mondialisation et de la coopération. Tous deux, ils constituent des anomalies conceptuelles face à son pouvoir d'explication du système international. Pour

chacun de ces défis, nous repartirons des faits observables, et nous en donnerons une interprétation réaliste, puis nous introduirons les développements récents afin de montrer que ce programme de recherche est encore pertinent et prolifique.

4.1. Les bouleversements de la mondialisation et la constance du pouvoir des Etats

L'une des manifestations les plus visibles de la mondialisation et de la menace qu'elle fait courir sur le pouvoir politique est offerte par l'autonomie conquise par les marchés financiers internationaux. Historiquement, les flux de capitaux entre pays étaient strictement réglementés par chaque Etat. Il subsiste d'ailleurs des pays qui restreignent les entrées et les sorties de capitaux ainsi que les opérations de conversion de leur monnaie. Cependant, hormis ces cas particuliers, les Etats ont abandonné tout contrôle. Ils sont arrivés à cette situation en s'engageant sur la voie du libre-échange. La libéralisation progressive des importations et exportations de marchandises a été la première étape. La fragmentation du cycle de production en plusieurs activités distinctes et leur réallocation sur différentes localisations géographiques réparties à l'échelle du globe, constitue la deuxième phase. Pour accompagner cette dynamique, les capitaux ont eu besoin de circuler librement, soit pour réaliser les investissements requis, soit pour transférer les profits réalisés. Les Etats dominants sur le plan économique ont appuyé cette mutation. Ils y ont vu un mode de fonctionnement avantageux pour leurs champions nationaux et un accès à un meilleur financement pour leurs économies fortement endettées. Ces raisons les ont convaincus de se lancer dans la réforme des marchés de capitaux. Cette situation qui est pour partie le résultat d'une évolution de fond et pour partie le fruit de la volonté politique des Etats dominants constitue aujourd'hui un aspect incontournable de l'environnement international.

L'EPI a ouvert une brèche dans le paradigme réaliste en constatant que le pouvoir traditionnellement détenu par les Etats avait été transféré aux acteurs économiques et plus particulièrement financiers. Cependant fidèle à leur capacité d'adaptation, des auteurs réalistes se sont appropriés cette problématique. Ils ont décrit comment les Etats maintiennent leur puissance dans ce nouvel environnement. C'est ce que nous aborderons en distinguant la stratégie de la puissance dominante de celles des puissances de second rang.

4.1.1. Le contrôle de la puissance dominante sur la mondialisation

Les analyses de Robert Gilpin et Charles Kindleberger ont en commun de théoriser le maintien d'une pratique politique dans un environnement essentiellement économique. Elles divergent néanmoins sur les motivations de l'Etat dominant et sur l'avenir de sa place dans le système international.

Robert Gilpin est reconnu comme un des premiers spécialistes de l'EPI. Sa conception typiquement réaliste peut être illustrée par une observation personnelle qu'il a pu faire à propos du Général De Gaulle réagissant alors face à l'implantation des firmes

multinationales américaines dans la CEE fraîchement instaurée. Contrairement à ses interlocuteurs européens, le président français voulait s'opposer aux investissements américains. Il y voyait le vecteur de la puissance de l'Etat américain. Gilpin reformule le jugement de De Gaulle en écrivant que « les entreprises multinationales sont effectivement l'expression de l'expansionnisme américain et ne peuvent être séparées des objectifs plus large de la politique extérieure américaine [...] la pax americana fournit le cadre politique à l'intérieur duquel ces activités économiques et transnationales ont lieu »¹⁴². Pour Gilpin, il n'y a pas de séparation entre les activités économiques et la politique. On peut même constater que la hiérarchie réaliste demeure. La distribution des puissances entre les Etats détermine leur rapport de force. Cee derniers fournissent un cadre politique pour organiser toutes les activités y compris celles qui relèvent du champ économique. Par conséquent, les échanges marchands respectent cette règle. Ils s'inscrivent dans la volonté des Etats et servent leurs intérêts. Gilpin construit sa démonstration sur une hypothèse spécifique. Il considère que son analyse s'applique à la configuration du système international qui prévaut à partir du XIX^e siècle. Ce choix lui permet de décrire une période historique homogène au cours de laquelle il observe la domination politique et économique d'un pays. La pax britannica puis la pax americana correspondent à la suprématie d'un Etat c'est-à-dire l'emprise militaire et politique qui assure l'organisation pacifiée de relations commerciales. Il est alors évident que cette activité économique se déroule conformément aux intérêts de la puissance dominante. Sa vision de la concomitance du pouvoir politique et économique est partagée par un autre spécialiste de l'EPI, Charles Kindleberger

Charles Kindleberger a développé la théorie de la stabilité hégémonique dans laquelle il subordonne l'activité économique à l'ordre politique qu'un Etat hégémonique est en mesure d'imposer et de réguler. Il précise que le système a besoin d'un et d'un seul hégémon. Ainsi, en reprenant la même période historique, il fournit une explication aux périodes de crises constituées par les deux guerres mondiales et la période de l'entre-deux guerres. La contestation par l'Allemagne a mis fin au leadership britannique. Le statut d'hégémon abandonné par le Royaume Uni déclinant, n'a pas été repris par l'Allemagne mais par les EU après 1945. La transition entre la pax britannica et la pax americana a créé un vide préjudiciable à la sécurité et aux échanges internationaux.

Cependant, Kindleberger se différencie de Gilpin en supposant que cette domination est bienveillante. Le leader prend en charge les coûts de régulation du système international. Cet investissement initial est hors de portée des Etats de second rang, même si ceux-ci aimeraient bien prétendre à ce statut. Toutefois, l'hégémon n'est pas condamné à financer sur ses propres ressources l'ordre mondial offert comme un bien public aux autres pays. Une fois les relations instaurées, il peut profiter de son statut d'administrateur pour tirer avantage du système qu'il a créé.

¹⁴² Robert GILPIN, *The Political Economy of International Relations*, Princeton, Princeton University Press, 1987, cité par D BATTISTELLA, *Théories des relations internationales*, op. cit., p. 436.

Gilpin, conformément à la logique réaliste, ne pense pas que l'Etat dominant soit animé par des « objectifs économiques cosmopolites » mais qu'il procède à un calcul rationnel par lequel il constate que les coûts générés par le système international sont un investissement largement rentabilisé par les bénéfices qu'il en tirera en le faisant fonctionner à son avantage.

Il en donne pour preuve l'évolution du comportement des EU.

- Au début de leur période de domination et jusqu'à la fin des années 60, ils ont placé les intérêts économiques de leurs alliés au premier plan et ont accepté d'y consacrer des ressources financières nécessaires. Cet altruisme apparent s'expliquait par la volonté d'éloigner de la tentation du communisme, les Etats appartenant à leur zone d'influence. Pour cela, ils ont appliqué la doctrine du développement de la classe moyenne qui doit ancrer les pays dans le modèle de la démocratie en économie de marché. Au final, les sacrifices financiers qu'ils acceptent en mettant à la disposition de leurs alliés, un système international pacifié et organisé, leur permettent en retour de garantir leur propre sécurité.
- De la fin des années 60, jusqu'au début des années 80, l'hégémon américain glisse vers des politiques égocentrées, marquées par la fin du SMI de Bretton Woods notamment. L'orientation est claire, dorénavant la politique est « moins disposée à subordonner ses intérêts à ceux de ses alliés et davantage tentée d'exploiter son statut hégémonique à ses propres intérêts définis de façon égoïste »¹⁴³
- Au cours des années 80, les EU servent leur intérêt national au détriment du système mondial. Ils essaient de limiter la réussite économique de leurs partenaires en remettant en cause le multilatéralisme dans les relations commerciales, ou en pratiquant une politique monétaire inspirée par la formule du secrétaire au Trésor américain John Connally : « Le dollar, c'est notre monnaie, mais c'est votre problème¹⁴⁴. ». Ils ont alors le comportement d'un hégémon prédateur, pour reprendre l'expression de John Conybeare¹⁴⁵.

Pour Gilpin, cette pratique égoïste est incompatible avec un équilibre durable. Il prévoit une contestation croissante qui s'achèvera par la prise de pouvoir d'une nouvelle puissance hégémonique pour remplacer l'ancien leader incapable d'assumer son rang. Cependant, cette vision n'est pas partagée par tous les auteurs et nous verrons que la thèse du renforcement de l'hégémon existe aussi. Avant cela, envisageons l'adaptation des puissances secondaires à une mondialisation qui est régie par un Etat dominant.

¹⁴³ *ibid.* p 448

¹⁴⁴ John CONNALLY a été nommé Secrétaire au Trésor en 1971 par le Président Richard NIXON. C'est à ce poste que face à une délégation européenne s'inquiétant des fluctuations du dollar américain, CONNALLY répliqua en 1971 : « the dollar is our currency, but your problem. »

¹⁴⁵ John CONYBEARE, *Trade Wars. The Theory and Practice of International Commercial Rivalry*, 1987, New York, Columbia University Press, 319 p.

4.1.2. L'adaptation des puissances secondaires à la mondialisation

Toujours dans une perspective réaliste, la suprématie exercée par un pays sur les autres ne veut pas dire pour autant que les Etats subordonnés ont abandonné leur espoir de puissance et de conquête. Conscient du rapport de force existant, ils s'en remettent à des stratégies patientes pour être en mesure de profiter d'un changement dans le système international voir d'en provoquer un.

La première tactique possible est de faire jouer le phénomène de rattrapage.

Les exemples historiques montrent que la puissance impériale repose sur une base matérielle. Les voies de communication étaient le socle de l'empire romain. L'empire britannique s'est constitué et maintenu grâce à une flotte maîtresse des mers. Dans le cas des EU, il s'agit de la puissance technologique au service des domaines économique et militaire. Cependant cet avantage technologique doit être entretenu par une recherche active très coûteuse en ressources. Les pays suiveurs ont tout intérêt à se tenir informés des avancées technologiques du leader pour les copier, les assimiler et les améliorer si possible. En s'épargnant les coûts de mise au point, de tâtonnement et de recherches infructueuses, ils comblent l'écart qui les sépare du premier de cordée. Cette tactique est tout à fait recommandée lorsque le pays dominant propose une coopération dans le domaine éducatif. Cette opportunité offre un accès facilité aux connaissances du leader. Cependant, pour qu'une telle occasion se présente, il faut avoir un niveau scientifique suffisamment élevé pour tirer parti des découvertes scientifiques du leader et présenter des savoirs susceptibles d'intéresser le partenaire. Cette configuration est observable entre les EU et l'UE. Les coopérations établies peuvent s'expliquer de cette façon.

La deuxième tactique consiste à appliquer le comportement du passager clandestin.

Dans ce cas, les puissances secondaires entendent profiter des avantages offerts par un bien public financé par le leader, sans en supporter le coût. Pour cela, elles disposent de trois stratégies pour ne pas être associées à son financement : soit elles prétendent que l'objet de la coopération a peu de valeur à leurs yeux ; soit elles exagèrent leur dénuement matériel ; soit elles mettent en balance leur loyauté. Seule cette troisième manœuvre pourrait être utilisée dans le cas d'une coopération dans l'éducation. Le pays frondeur menacerait de se tourner vers d'autres leaders ou de constituer un pôle de résistance et de contestation. Toutefois, ce comportement est risqué car le leader peut se lasser du chantage opéré et choisir de sanctionner ou d'abandonner le pays intrigant. Objectivement, la politique du free rider décrite par Mancur Olson¹⁴⁶, n'est pas envisageable entre deux partenaires aussi proches que le sont les EU et l'UE, néanmoins elle peut tenter des pays tiers dans leur coopération avec ces deux ensembles.

Quelle que soit la place d'un Etat dans la hiérarchie de la mondialisation, il existe un argument réaliste pour expliquer son adaptation au système international du moment et sa stratégie pour améliorer son rang.

¹⁴⁶ Mancur OLSON, *Logique de l'action collective*, Paris, 2e éd. PUF, 1987, 199 p.

Nous allons poursuivre cette analyse du futur en montrant qu'il est possible qu'un Etat hégémonique maintienne durablement sa domination même dans un environnement mondialisé et que les autres Etats adaptent leurs stratégies en conséquence, notamment dans le domaine de la coopération en matière d'éducation.

4.2. L'implication calculée des Etats dans les processus de coopération

Sans atteindre les niveaux espérés par les libéraux, on peut objectivement reconnaître que le phénomène de la coopération s'est accéléré au cours du XX^e siècle. De façon provocatrice, Stanley Kubrick déclarait : « Les grandes nations se sont toujours comportées comme des gangsters et les petites comme des prostituées¹⁴⁷ ». Il est clair que symboliquement, gangsters et prostituées sont faits pour s'entendre afin de maintenir leurs activités parallèles. Cette conception de la coopération correspond tout à fait à la logique réaliste. En apparence, les Etats sont disposés à s'engager dans des actions communes, mais au fond, ils restent guidés par leur intérêt national. C'est ce point de vue que nous allons essayer de démontrer en reprenant les concepts et les raisonnements des auteurs réalistes. Pour cela nous envisagerons la coopération comme un moyen de servir plus efficacement des objectifs nationaux, puis comme une parade pour masquer une ambition d'hégémonie qui serait contreproductive.

4.2.1. La maximisation de l'espérance de gain à travers une coopération intéressée

Les Etats guidés par leur intérêt national, explorent toutes les politiques susceptibles de renforcer leur puissance. Ce comportement peut rationnellement les conduire à s'engager dans une coopération internationale. Nous verrons dans un premier temps, quelles sont les conditions nécessaires pour les convaincre d'abandonner leurs réflexes individualistes et de participer à un programme collectif. Nous observerons également, dans un deuxième temps, que cette stratégie réaliste convient aussi pour décoder les collaborations mises en place dans le cadre du fonctionnalisme.

4.2.1.1. Les conditions requises pour une coopération réaliste

Joseph Grieco a explicité les arguments composant la réponse du courant réaliste aux analyses libérales et néo-libérales de la coopération entre Etats. Il conteste¹⁴⁸ deux hypothèses initiales posées par les néo-libéraux qui introduisent de ce fait, selon lui, un biais favorable à la coopération.

- Il remet en question l'hypothèse d'atomicité des Etats dans le système international. Pour lui, la situation réelle ressemble plus à un modèle d'oligopole, étant donné les

¹⁴⁷ <http://www.dicocitations.com/citations/citation-32714.php> (lien actif en décembre 2012)

¹⁴⁸ Joseph GRIECO, "Anarchy and the Limits of Cooperation", 1988, dans D. BALDWIN (dir.), *Neorealism and Neoliberalism. The Contemporary Debate*, op. cit.

différences observables entre les ressources et les puissances des acteurs. Par conséquent, contrairement au modèle concurrentiel, où chaque agent s'efforce de gérer au mieux les contraintes exogènes, cette configuration autorise des stratégies d'alliances pour détourner l'équilibre et accroître les gains du ou des quelques Etats suffisamment puissants pour s'autoriser ces manœuvres.

- Il se démarque aussi du critère de gains absolus. Pour lui, les Etats sont focalisés sur les gains relatifs qu'ils vont retirer d'une coopération. Peu importe qu'en terme absolu, ils réalisent une bonne affaire si dans le même temps leurs rivaux gagnent proportionnellement plus. L'obsession de la sécurité qui chez Grieco se décline en survie et indépendance, ne peut tolérer de voir un concurrent profiter d'une collaboration pour combler son retard ou pour accroître son avance.

Logiquement, il aboutit au résultat que la coopération est un choix privilégié par les Etats dont la priorité est devenue le bien-être économique et social. Par contre certains pays continuent à voir dans l'anarchie du système international, une menace permanente pour la paix. Pour ceux-là, la priorité demeure leur intégrité. Dans la mesure où il est structurellement impossible de faire confiance à un autre Etat au point de lui confier sa sécurité, la coopération ne peut rester que superficielle. Elle est acceptable seulement pour des enjeux secondaires. Grieco rappelle le souci réaliste de se mettre à l'abri d'une défection fatale de la part d'un soit disant partenaire. Dans ces conditions, la coopération n'est possible que si elle satisfait les conditions préalables suivantes :

- se cantonner à des engagements de court terme,
- se limiter à des domaines non vitaux,
- s'effectuer avec un degré de contrôle élevé,
- garantir des gains relatifs.

Par conséquent, la conception réaliste de la coopération est beaucoup plus restrictive. Néanmoins elle s'applique au domaine de l'éducation. Les EU et l'UE se sont engagés dans des programmes éducatifs car ils ont jugé que les conditions de leur déroulement étaient satisfaisantes et compatibles avec leur exigence de sécurité sur trois points décisifs. La coopération est définie sur une période donnée. En général, les accords conclus ont une durée qui ne dépasse pas le moyen terme, ce qui constitue une échéance facilement maîtrisable. L'éducation est un champ secondaire qui n'implique pas la sécurité des Etats. Les mécanismes de gouvernance mis en place pour le financement et le suivi des projets permettent en même temps d'exercer un contrôle étroit et de surveiller les bénéfices retirés par les partenaires.

Compte tenu de ces assurances, les EU et l'UE sont les principaux acteurs dans le domaine des programmes d'échange éducatifs. Entre eux, ils ont renouvelé pour la troisième fois leur accord de collaboration dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle qui a débuté en 2006 pour une durée de huit ans. Toutefois le second accord qui avait été conclu sur la période 2000 – 2005, avait été unilatéralement interrompu en 2004 par les EU. Cette décision peut s'interpréter comme la preuve que durant la coopération, les protagonistes conservent leur indépendance. A tout moment, ils font passer leur besoins nationaux avant le respect de leurs engagements internationaux.

Cette gestion de la coopération rejoint l'affirmation de Francis Fukuyama¹⁴⁹ : « les institutions internationales ont une valeur purement pragmatique et révocable à tout instant ».

Dans un contexte de mondialisation, la dimension politique a tendance à se faire oublier. Les Etats accompagnent les échanges transnationaux et se prêtent au jeu de la coopération afin de réaliser davantage de gains vis-à-vis de leur partenaires que ce qu'une attitude isolationniste ne leur rapporterait. Cependant, la politique de sécurité n'est jamais oubliée. Elle pose ses conditions, reste en permanence sous-jacente et suspend toute collaboration en cas de risque.

Nous allons voir que le processus fonctionnaliste subit le même autoritarisme du pouvoir politique.

4.2.1.2. Le contrôle politique du processus fonctionnaliste

La remise en question réaliste englobe aussi le fonctionnalisme et les biens publics mondiaux. Si les succès apportés par les coopérations fonctionnelles sont indéniables, de même que leurs extensions conformément au phénomène de spill over, le courant réaliste ne manque pas de faire remarquer que leur origine est toujours une décision politique. Si on prend les exemples de l'ONU, de l'UNESCO, ou même de la CECA on vérifie qu'il y a eu l'expression d'une volonté politique décisive pour initier la coopération fonctionnelle.

De même, le concept de bien public repose sur le constat d'une insuffisance d'offre liée à une défaillance du marché. La caractéristique première des biens publics mondiaux comme le précise Kindleberger est d'être « accessibles à tous les États qui n'ont pas nécessairement un intérêt individuel à les produire »¹⁵⁰. Toute la difficulté réside donc dans la production de ces biens. Elle est largement hors de portée d'un Etat isolé, extrêmement onéreuse pour une puissance hégémonique et donc au final dépendante des consensus fragiles entre tous les pays qui sont chacun tentés par des stratégies individualistes de type passager clandestin. Face à cette difficulté, la solution peut provenir d'une campagne visant à faire prendre conscience et à convaincre les autres Etats de la nécessité de financer la production du bien public mondial souhaité. Si on tient compte des priorités, des objectifs, des ressources et des valeurs propres à chaque pays, on obtient un grand nombre de biens publics mondiaux potentiels dont le classement par ordre d'importance pour l'humanité varie en fonction des parties prenantes. Au final, un consensus politique va être nécessaire pour transformer une demande particulière en un bien public mondial qui sera pris en charge par la communauté. Les auteurs réalistes rappellent que cette notion correspond au retour de l'action politique dans un contexte de libéralisation et de déréglementation. Il est logique qu'à l'origine d'une coopération internationale, il y ait l'expression de la

¹⁴⁹ Francis FUKUYAMA, cité par P HASSNER "Questions de puissance, les EU et l'Europe ont-ils deux conceptions opposées des relations internationales", dans M. BENBARKA et J.M. RUIZ, *EU Europe des modèles en miroir*, Presses Universitaires du Septentrion, 2006.

¹⁵⁰ Charles KINDLEBERGER, "International public goods without international government", *American Economic Review*, Vol. 76, n°1, 1986, p. 1-13.

volonté politique des Etats. On peut même aller plus loin dans la subordination des biens publics mondiaux à la politique et aux rapports de force. L'éducation, la protection des espèces, la lutte contre les épidémies... ne seraient en fait que des représentations symboliques manipulées par des gouvernements pour les besoins de leur stratégie. A la limite, même la paix serait un bien public plus ou moins prioritaire selon les intérêts considérés. Un Etat va alors chercher à mobiliser sa puissance quelles que soient les formes qu'elle revêt, pour transformer ses priorités en biens publics mondiaux. S'il y parvient alors la communauté internationale partagera sa vision du système international et mobilisera en conséquence les ressources de plusieurs pays pour satisfaire son intérêt national.

On voit donc que la notion de structure du savoir¹⁵¹ évoquée par Susan Strange, offre à un pays leader la capacité de façonner les perceptions des autres pays afin que ceux-ci épousent et défendent ses propres objectifs. Il n'y a donc pas d'incompatibilité entre la coopération, le fonctionnalisme et la constance du réalisme.

Nous allons pousser plus loin l'exploitation intéressée de la coopération en montrant qu'elle peut être utilisée pour minimiser les risques générés par l'explosion des échanges transnationaux.

4.2.2. La minimisation des risques de pertes grâce à une coopération de façade

Le système mondial n'a pas seulement atténué le pouvoir politique des Etats au profit d'autres formes de puissance, il a aussi donné plus de poids aux opinions publiques. Elles deviennent un acteur à part entière des relations internationales en agissant sur la politique extérieure des gouvernements et en influençant les échanges transnationaux. Les jugements portés par les individus sur l'état du monde, se traduisent par des comportements qui lorsqu'ils sont répétés par des millions de personnes viennent faciliter ou entraver les visées des pays. Dans ces conditions, il est logique que l'analyse réaliste les intègre dans la détermination des politiques internationales. Pour théoriser cette approche nouvelle, les réalistes peuvent s'appuyer sur deux notions : le *soft power* et la sécurité sociétale. Nous allons voir comment ces deux concepts, nés en dehors de l'univers réaliste peuvent au final être intégrés pour justifier des politiques guidées par la quête de la puissance dans un contexte général et apparent de coopération.

4.2.2.1. La contribution des programmes de coopération à la séduction des opinions publiques par le *soft power* des Etats

Décrivant le citoyen d'Athènes, Thucydide cité par Moses Finley, avait remarqué qu'il s'occupait de ses affaires et de celles de l'Etat. Mais il pondérait ce modèle de

¹⁵¹ Pour Susan STRANGE, la structure du savoir associée à la structure financière, la structure de sécurité et la structure de production compose la puissance structurelle qui caractérise le pouvoir réel détenu par les Etats. Cf. Susan STRANGE, *States and Markets. An Introduction to International Political Economy*, 1988, Londres, Pinter, p. 139.

démocratie en ajoutant qu'en réalité « c'est le premier citoyen qui décide car il tient la foule en main »¹⁵². De plus, il souligne combien l'opinion publique est versatile en rappelant que certains stratèges élus pour mener la guerre avaient peu de temps après subi un vote d'ostracisme. Dans le cadre particulier de la démocratie athénienne, on constate que les individus influençaient directement la politique extérieure. Après une assez longue éclipse, cette capacité ne va réapparaître d'une façon aussi marquée qu'avec l'explosion des échanges transfrontaliers. Comme on l'a vu, les citoyens sont plus informés, plus concernés et plus impliqués par les relations internationales. On peut dire que les citoyens d'Athènes sont devenus les *skillful individuals*¹⁵³ décrits précédemment par J Rosenau. D'une part les individus de ce type peuvent modifier l'équilibre international par le biais de leurs actions économiques et communautaires, et d'autre part, ils sont conscients de l'influence qu'ils détiennent sur leur gouvernement. Au final, ils constituent une force que les pays doivent gérer pour ne pas que leur politique extérieure soit contrariée. Pour évoluer dans cette nouvelle configuration du système international, la notion de *soft power* va être très utile aux gouvernements. Ce concept a été proposé par Joseph Nye¹⁵⁴ en 1990. Il décrit la capacité d'influencer indirectement le comportement et les préférences d'un autre acteur. Par opposition au *hard power* associé à la force militaire et donc à la coercition, le *soft power* agit par la cooptation. Selon Nye, il repose sur l'attraction et la séduction exercées par un modèle culturel, sociétal et idéologique qui font que les autres acteurs s'inscrivent dans un cadre déterminé par celui qui dispose de ces ressources. Il fait accepter comme universelle et légitime une vision du monde particulière.

La conséquence sur la politique des Etats est claire pour un réaliste. Le *soft power* est complémentaire de la puissance militaire et économique d'un pays car il permet d'obtenir des résultats inaccessibles au *hard power*. En effet, les acteurs privés non seulement adhèrent au modèle proposé, mais en plus ils y contribuent volontairement en lui apportant leur soutien. Par les échanges transfrontaliers, ils mobilisent leurs propres ressources pour servir la cause qu'ils ont épousée. L'opinion publique, qu'elle soit nationale ou étrangère contribue au succès de la politique extérieure du pays. Partant du constat qu'elle représente des ressources importantes et donc une source de pouvoir, les réalistes recommandent une politique susceptible de capter ce potentiel. On peut retrouver ce point de vue dans les préceptes issus du « long télégramme » de Georges Kennan¹⁵⁵. Afin de s'opposer à l'expansion du communisme, il conseillait, en plus de la politique d'endiguement, « de travailler à l'amélioration de la société américaine » et d'en faire « un modèle enviable pour les autres nations ». Pour l'emporter face à l'URSS, les EU devaient convaincre les opinions publiques et les rallier à leur cause. A cette fin, une société vertueuse assurant le bien-être de ses citoyens serait un argument

¹⁵² Moses FINLEY, *Démocratie antique et démocratie moderne*, Payot, coll. « Petite bibliothèque », 2003, 192 p.

¹⁵³ Ce concept d'individu éclairé semble être confirmé par les résultats d'un travail complémentaire : James ROSENAU, Michael FAGEN, "A New Dynamism in World Politics: Increasingly Skillful Individuals?", 1997, *International Studies Quarterly*, op. cit. p. 655 – 686.

¹⁵⁴ Joseph NYE, *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power*, New York, Basic Books, 1990, 309 p.

¹⁵⁵ X. "The Sources of Soviet Conduct" *Foreign Affairs*, vol. 25, n° 4, 1947, par George KENNAN, p. 566–582.

de poids bien plus efficace que des chars et des missiles, pour convaincre les acteurs privés de soutenir la politique américaine.

Il est aisé d'étendre cette logique aux coopérations éducatives avec des pays tiers. Elles s'inscrivent tout à fait dans la pratique réaliste du *soft power*. Il s'agit en quelque sorte d'exporter un système éducatif national reconnu et envié par des étudiants étrangers. Les avantages sont multiples. En premier lieu, on obtient des retombées non négligeables dans l'acquisition de nouvelles connaissances. De plus, les futurs décideurs des pays étrangers intègrent au cours de leur formation les valeurs américaines et européennes. Enfin, ces programmes éducatifs internationaux font la promotion du modèle national. Les opinions publiques peuvent ainsi découvrir et être séduites par une politique extérieure de progrès, d'ouverture et d'échanges. En étant convaincues de ces bonnes intentions, elles y adhèrent. Sous couvert d'humanisme, le *soft power* capte les ressources matérielles et morales des acteurs privés, qui dans le monde ouvert actuel, pèsent de plus en plus. Avec ces arrières pensées, les EU et à son tour l'UE s'impliquent largement dans les programmes d'échange. Chaque partie compte donner d'elle-même une image positive afin de rallier à sa cause les acteurs privés des pays concernés et ainsi faciliter sa stratégie politique future. Les flux élevés de mobilités d'étudiants à destination des EU et de l'UE prouvent que cette stratégie de séduction fonctionne.

Cependant il subsiste des réactions de défiance voire de rejet dans les opinions publiques. Par exemple Andris Barblan¹⁵⁶ souligne les réticences d'une partie des communautés étudiantes et universitaires à propos de négociations de l'AGCS dont le but est de libéraliser les services éducatifs à l'échelle mondiale. Ces réactions représentent un aléa qui peut contrarier les visées des Etats. Pour maîtriser ce risque, les auteurs réalistes vont s'inspirer d'approches novatrices pour recommander une politique adaptée.

4.2.2.2. La réactivation des réflexes défensifs réalistes par le thème de la sécurité sociétale

Plus ou moins sincèrement, le *soft power* a été mis en application par les EU. Historiquement, les années 90 ont été la période la plus faste pour leur hégémonie. Militairement, le rival soviétique avait jeté l'éponge, économiquement la révolution de l'informatique et des réseaux de communication avait dynamisé leur économie par rapport à celle de leurs partenaires, et la mondialisation assurait le triomphe du libre-échange et de l'économie de marché. Pourtant, en ayant intégrée les leçons de Nye, ils se sont gardés de tout triomphalisme excessif. Pour preuve, la doctrine formulée par Anthony Lake¹⁵⁷ au cours de ces années. En tant que conseiller à la sécurité nationale sous la présidence de Bill Clinton, il fait le constat que les EU sont la puissance dominante grâce à une société dynamique et multiethnique et que leur leadership est

¹⁵⁶ Andris BARBLAN, "L'offre internationale d'enseignement supérieur : les universités ont-elles besoin de l'AGCS ?", *Politique et gestion de l'enseignement supérieur*, Editions de l'OCDE, n° 14 2002/3, p. 87-106.

¹⁵⁷ A la demande du Président Clinton, Anthony Lake formule une nouvelle doctrine pour la politique étrangère des Etats-Unis « From Containment to Enlargement », qu'il présente le 21 septembre 1993 à la Johns Hopkins University School of Advanced International Studies, Washington, D.C

recherché et respecté par les autres pays. Il recommande néanmoins, une attitude responsable et humble. La politique extérieure américaine, loin de tout impérialisme cherche à :

- renforcer la communauté des démocraties existantes,
- encourager et consolider de nouvelles démocraties,
- contrer l'agression d'Etats hostiles à la démocratie et à l'économie de marché,
- poursuivre l'agenda humanitaire.

Malgré ce programme exemplaire et consensuel que n'aurait pas renié Kennan, les EU ont généré des réactions de défiance voir d'hostilité. Si les attentats du 11 septembre ont été la réaction la plus violente et la plus extrême, les mouvements altermondialistes ont fleuri pour résister à ce qui était perçu comme une colonisation économique et culturelle. Ces comportements nouveaux ont été théorisés par des auteurs appartenant à l'Ecole de Copenhague comme Barry Buzan et Ole Waever.

Buzan décompose la sécurité d'un Etat en plusieurs dimensions et innove en introduisant la « sécurité sociétale »¹⁵⁸. Il la définit comme l'assurance pour un groupe social de maintenir sa langue, sa culture, son identité et ses pratiques sociales et religieuses. De cette notion on déduit que la mondialisation voulue par les EU et les Etats relativement bien placés dans cette hiérarchie, est perçue comme une menace pour certains pays qui la ressentent comme une atteinte à leur sécurité sociétale. Ce péril est vécu d'autant plus fortement, qu'il concerne les acteurs privés. Les Citoyens et les entreprises voient leurs acquis et leur identité bouleversés par les flux transnationaux qui englobent l'immigration, les importations de marchandises, les pratiques culturelles, les investissements directs et les mouvements de capitaux. Ces acteurs se croyaient protégés par leur gouvernement et réalisent que ceux-ci sont largement impuissants et résignés face à cette diffusion accélérée de biens et services mais aussi de cultures venus de l'étranger. En réaction, les Etats vont se saisir de cette inquiétude exprimée par la population pour retrouver leur pouvoir.

Pour cela ils vont s'appuyer sur les travaux d'Ole Waever qui rappelle dans le sillage de Wolfers que les atteintes à la sécurité sociétale sont essentiellement subjectives. Comme cette notion repose sur des aspects sociaux, « il est très difficile de définir objectivement quand il y a ou non une menace pour la sécurité sociétale »¹⁵⁹. De même Waever souligne que « hormis des chars d'assaut traversant la frontière, il n'y a que très peu de menaces objectives »¹⁶⁰. Dans ce contexte flou, un Etat retrouve un moyen d'action. Il lui suffit, en suivant l'analyse de Waever qui s'inspire ici de John Austin¹⁶¹ de mettre en application le principe du « speech act » ou pratique discursive. Le mécanisme est le suivant : parmi les questions qui traversent la société à un moment donné, le gouvernement en choisit une et l'élève au rang d'enjeu de sécurité grâce à un discours

¹⁵⁸ Barry BUZAN, *People, States & Fear: The National Security Problem in International Relations*, Harvester Wheatsheaf, 1991.

¹⁵⁹ Ole WAEVER, cité par D BATTISTELLA, *Théories des relations internationales*, op. cit., p. 482.

¹⁶⁰ Barry BUZAN, Ole WAEVER, and Jaap de WILDE, "Security: A New Framework for Analysis", Boulder, Lynne Rienner Publishers, 1998, p. 57.

¹⁶¹ John AUSTIN, *Quand dire c'est faire*, Éditions du Seuil, Paris, 1970, 203 p.

performatif. Il est en mesure de le faire car aux yeux de ses citoyens, il incarne la légitimité et l'authenticité de la puissance publique. De plus, il s'appuie sur un contexte favorable à son dessein puisque le débat préexiste dans la société. Une fois qu'une question implique la sécurité de la nation, la politique nécessaire peut mobiliser les moyens les plus larges. De cette façon, un Etat peut instrumentaliser la menace représenté par la domination d'un rival en décrétant que son identité est en péril. Pour défendre sa sécurité brusquement attaquée, il est légitime qu'il applique un politique exceptionnelle.

Dans la quête de puissance, les Etats sont en permanence en train d'apprendre. Le *soft power* permet d'agir sur des individus se pensant éclairés. La sécurité sociétale en est la réplique défensive. Le courant réaliste récupère les concepts et maintient sa vision malgré les variations de l'environnement.

Appliquée aux coopérations dans le domaine de l'éducation, ce schéma permet d'expliquer les stratégies respectives des EU et de l'UE.

Les EU dominent les relations internationales en faisant jouer leur *soft power* qui séduit les étudiants et les chercheurs européens. Les pays de l'UE ne peuvent pas riposter frontalement en décidant une rupture des relations, les échanges internationaux sont économiquement indispensables. De plus, en agissant ainsi ils endosseraient le mauvais rôle, ce qui ne ferait qu'accroître les sentiments pro-américains.

Pour éviter de voir leurs forces vives attirées par le pays rival, les Européens réagissent en pointant du doigt et mettant en scène la puissance des EU et la menace qu'elle représente pour l'identité des pays européens. Ils utilisent la sécurité sociétale pour contrer l'invasion douce. Ils obtiennent un certain succès dans ce domaine. La proportion des Européens favorables à un fort leadership des Etats-Unis dans les affaires internationales s'est inversée depuis 2002, passant de 64% en 2002 à 37% cette année. Ils étaient 31 % à y être défavorables en 2002 et sont 57 % en 2006¹⁶². La politique de l'affirmation de l'exception culturelle a aussi marqué les esprits. Selon les études du Pew Research Center, deux tiers des Français et des Allemands apprécient la culture populaire américaine, mais ils sont encore plus nombreux à regretter la propagation des idées et des coutumes de ce pays¹⁶³.

Dans un troisième temps, les EU prennent en compte ce processus et manœuvrent pour éviter la réaction de rejet provoquée par leur puissance. Pour désamorcer les pratiques discursives hostiles, ils développent des programmes de coopération dans l'éducation. De cette façon, ils espèrent neutraliser leurs partenaires européens. Les pays européens ne seraient plus crédibles s'ils brandissaient la menace de l'impérialisme des EU tout en collaborant avec eux dans un domaine sensible comme l'éducation. De plus les américains ne manquent pas de rappeler la volonté humaniste qui guide leur démarche. Ainsi le programme de coopération actuel, comme ses prédécesseurs, se fixe pour

¹⁶² Chiffres issus de Transatlantic Trends, une étude annuelle d'opinion publique examinant les attitudes américaine et européenne vis-à-vis des relations transatlantiques réalisée par le German Marshall Fund of the United States, www.transatlantictrends.org (lien actif en juillet 2012)

¹⁶³ Pew Global Attitude Survey What the World Thinks in 2002, December 4, 2002 : [www. people-press.org/](http://www.people-press.org/) (lien actif en juillet 2012)

objectif général de : « promouvoir la compréhension mutuelle entre les deux partenaires, y compris au moyen des langues, de leurs cultures et institutions ainsi qu'à améliorer la qualité de la valorisation des ressources humaines afin de relever les défis d'une économie mondiale fondée sur la connaissance. »¹⁶⁴

Au final, côté américain ou européen, ces collaborations permettent de créer des liens entre gouvernements mais aussi entre individus et institutions avec l'intention réaliste de réussir à convaincre l'opinion publique du partenaire grâce au *soft power* et à la maîtrise des pratiques discursives. On peut objecter que ces deux puissances sont très proches et partagent les mêmes valeurs. Dans ces conditions, il n'y a pas réellement de place pour que naisse une rivalité. Ce serait oublier le phénomène freudien de « narcissisme des petites différences » qui désigne une intolérance plus grande à l'égard de ce qui est peu différent qu'à l'égard des dissemblances fondamentales. EU et UE sont proches idéologiquement ce qui les pousse à chercher absolument à lutter pour se différencier et prendre l'ascendant sur l'autre. Le vrai risque se situe au niveau de la perte de contrôle du processus. Un Etat n'est pas sûr que sa communication mobilisera ses citoyens sur la question de sécurité sociétale qu'il souhaite. Pire, il se peut qu'au contraire son opinion publique adhère aux manœuvres de séduction de son rival. On retient donc une indécision. La théorie réaliste s'approprie tous les concepts des relations internationales, mais sans avoir la certitude de contrôler totalement la situation qui pourrait finalement évoluer vers plus de coopération entre les Etats.

¹⁶⁴ Décision n° 2006/910/CE du Conseil, du 4 décembre 2006, relative à la conclusion de l'accord entre la Communauté européenne et les États-Unis d'Amérique renouvelant le programme de coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur et de l'enseignement et de la formation professionnels.

Chapitre 6

La réactivité de la politique américaine d'éducation : des orientations et des réformes largement inspirées par les configurations du système international

Chaque année au mois d'août la communauté universitaire attend la publication de la nouvelle version du classement mondial des établissements d'enseignement supérieur par l'université Jiao-Tong de Shanghai. Pourtant chaque livraison apporte peu de surprises. La hiérarchie établie semble imperturbable et les universités américaines occupent les premières places et demeurent sur représentées dans la liste des toutes meilleures institutions. Même si cet ordre, comme tout effort de classification peut être sujet à critique, il montre clairement la suprématie des établissements américains. A l'heure actuelle, leur domination mondiale est incontestable. Parmi les nombreuses raisons que l'on peut avancer pour expliquer cette performance, l'ouverture internationale du système d'enseignement supérieur américain apparaît comme un facteur déterminant. Une partie de sa compétitivité est basée directement sur les relations qu'il a su instaurer avec les pays étrangers.

L'objectif de ce chapitre est de se pencher sur le contexte et les composantes de la réussite des EU dans ce domaine.

Quelles sont les politiques fédérales à l'origine de cette internationalisation ?

Quel processus a abouti à la mise en place d'échanges internationaux aussi avantageux pour leur intérêt national ? A quand remonte cette volonté et quelles en ont été les principales étapes ?

Afin de comprendre les priorités qui orientent leur ouverture internationale, nous présenterons dans un premier temps un récent rapport qui dresse un bilan actualisé de l'internationalisation du système éducatif et qui propose des recommandations pour l'avenir. Dans un deuxième temps nous mettrons cette situation actuelle en perspective en retraçant les évolutions qui ont touché l'enseignement supérieur. Cela nous permettra de saisir le contexte international qui a accompagné l'instauration de la politique d'ouverture américaine depuis la fin de la deuxième guerre mondiale.

1. La perception américaine des défis actuels de la politique d'internationalisation de l'enseignement

Au cours de l'été 2009, le "Senator Paul Simon Study Abroad Foundation Act"¹⁶⁵ est en plein processus législatif afin d'être adopté officiellement. Les organisations et les acteurs du système éducatif se mobilisent pour soutenir la dernière version de ce programme¹⁶⁶. L'enjeu est d'accentuer l'engagement financier en faveur de l'ouverture internationale du système éducatif américain. A partir du bilan préalablement dressé par la commission du « Abraham Lincoln Study Abroad Fellowship Program »¹⁶⁷ ce projet de loi trace quatre priorités qui doivent permettre à l'enseignement supérieur américain de relever le challenge de la mondialisation et d'offrir à ses étudiants les moyens d'en tirer profit. Il fixe le défi d'envoyer un million d'Américains étudier à l'étranger par an au cours des dix prochaines années. Il souhaite favoriser la diversité parmi ces candidats à une mobilité internationale et dans le même ordre d'idée encourager la variété des pays recevant ces étudiants. Le dernier axe vient soutenir la réalisation des trois précédents en demandant aux établissements universitaires de s'impliquer dans la promotion et le développement des parcours d'études à l'étranger.

Cette volonté politique a depuis été réaffirmée et s'est traduite par des engagements fermes en matière de financements alloués. Les exercices budgétaires de 2010 et 2011 ont été approuvés officiellement. Ils maintiennent les priorités affichées et se concentrent sur l'étude des langues vivantes, les expériences de mobilités académiques à l'étranger et l'organisation d'interactions entre les étudiants de « College » et leurs homologues étrangers de premier cycle universitaire. Très clairement, l'esprit de cette réglementation est de subventionner les initiatives qui préparent à un environnement mondialisé et sensibilisent aux cultures des autres pays.

Ce débat sur la politique des EU en matière de coopérations éducatives est à la fois très actuel et très récurrent. L'administration est régulièrement destinataire de rapports officiels ou formulés par les très nombreuses organisations actives dans le domaine de la production d'informations destinées à éclairer la réflexion et préparer les choix politiques. Ils insistent sur l'opportunité de prendre ce type de mesures. Les promoteurs soulignent abondamment tout au long de leur argumentation la nécessité et la rentabilité de ce type d'actions.

¹⁶⁵ Institut de Politique publique Paul Simon, Southern Illinois University : http://paulsimoninstitute.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=88&Itemid=264 (lien actif en juillet 2012)

¹⁶⁶ Le document : Coalition Letter to House on Foreign Relations Authorization Act, American Council on Education, 2009-06-10, est disponible sur le site de l'association NAFSA. http://www.nafsa.org/Resource_Library_Assets/Public_Policy/Coalition_Letter_to_House_on_Foreign_Relations_Authorization_Act/ (lien actif en juin 2012)

¹⁶⁷ Le rapport de la commission est disponible sur le site de l'American Institute For Foreign Study : http://www.aifs.com/lincoln_commission_report.htm (lien actif en juillet 2012)

Ainsi en 2007, deux acteurs majeurs du milieu académique, « Alliance for International Education and Cultural Exchange » et « NAFSA, Association for International Educators » remettent un travail particulièrement remarquable. Le rapport intitulé « An International Education Policy, for US Leadership, Competitiveness, and Security »¹⁶⁸ constitue depuis une référence pour l'analyse de la situation et pour les préconisations en découlant qu'il formule.

Nous nous appuyerons sur cette synthèse pour exposer les enjeux aussi bien individuels que collectifs puis les recommandations destinées à maintenir l'avance acquise par le système américain.

1.1. L'étendue des attentes suscitées par les coopérations internationales dans l'éducation

1.1.1. Au niveau individuel, des enjeux clairement exprimés pour les formations internationalisées

Les auteurs débutent leur démonstration en rappelant le résultat d'un sondage qui indique que les citoyens américains sont dans leur grande majorité, soucieux de l'insertion internationale des jeunes générations. Les personnes interrogées expriment qu'il est indispensable de former les étudiants aux échanges avec les pays étrangers afin de les préparer à assumer leurs futures responsabilités. L'opinion publique reprend la formule traditionnelle selon laquelle : les étudiants d'aujourd'hui sont les membres des gouvernements, les dirigeants d'entreprises et les leaders de demain. L'interdépendance croissante du monde constituera de plus en plus une opportunité pour les individus éclairés, formés à comprendre les cultures et les sociétés différentes de leur milieu d'origine et à communiquer avec elles. Inversement, cet environnement constituera un handicap politique et économique pour ceux qui seront restés ethno centrés ou trop limités dans leurs échanges avec les autres pays.

Quelques années plus tard, dans le contexte très particulier de la récession économique et de la résurgence du débat sur le déclin des EU, les américains placent toujours beaucoup d'espoirs dans la capacité du système d'éducation. Ils en attendent les compétences qui donneront aux jeunes générations la possibilité de retrouver la prospérité économique et le niveau de vie qu'ils considéraient comme permanents. Interrogés¹⁶⁹ en octobre et novembre 2010, ils appellent de leurs vœux une éducation qui prépare les apprenants à être en phase avec le monde. A 57 %, ils approuvent des programmes internationalisés incluant l'apprentissage des langues étrangères, une mobilité à l'étranger et l'ouverture vers les autres cultures. A 65 %, ils considèrent que

¹⁶⁸ Le rapport est disponible sur le site de l'association : http://www.nafsa.org/_/File/_/neip_rev.pdf (lien actif en juillet 2012)

¹⁶⁹ Sondage réalisé par Lake Research Partners pour le compte de Nafsa : « A Public Opinion Survey on the Importance of International Education » http://www.nafsa.org/_/File/_/2011_EdStudentsGlobalEconomy.pdf (lien actif en juillet 2012)

ne parler que sa langue maternelle sera un handicap professionnel et ils sont 57 %, à vouloir que l'enseignement supérieur offre une opportunité pour aller étudier à l'étranger. Cette attente paraît tellement forte qu'ils en viennent même à émettre un avis critique sur les établissements d'enseignement supérieur. En effet, ils jugent à 73 % que ceux-ci doivent améliorer leurs formations, faute de quoi les étudiants américains seront mal préparés à l'économie globale. Pour remédier à cela et combler le déficit en compétences éducatives, ils sont disposés à faire appel à des enseignants étrangers en assouplissant les conditions d'admission et de travail aux EU. Cette attitude particulièrement inquiète est inhabituelle pour les citoyens américains traditionnellement réputés pour la démonstration de leur confiance dans leur nation. Elle est pourtant confirmée par une autre étude¹⁷⁰ réalisée par le Pew Research Center peu de temps après. Seulement 40 % des personnes interrogées répondent avoir une opinion positive des établissements d'enseignement supérieur. 42 % portent un jugement moyen et 15 % trouvent que leur valeur est insuffisante.

Cette demande impérieuse de recevoir des compétences pour faire face à l'internationalisation des activités économiques revient régulièrement. Après avoir vécu avec un sentiment de protection vis-à-vis des soubresauts du monde géopolitique, ils prennent conscience de leur soudaine vulnérabilité économique. Ils évoquent le parallèle avec la révolution informatique qui a irrémédiablement déclassé ceux qui n'ont pas été en mesure de mettre leurs compétences à niveau pour exploiter les gains de productivité qu'elle a apportée. Actuellement ils pensent que la même chose se reproduit avec la mondialisation et que les emplois nécessiteront en plus des compétences professionnelles, des connaissances linguistiques et culturelles afin d'être capable de travailler avec des partenaires étrangers.

De façon classique, ces avantages individuels se traduisent collectivement par la trinité sécurité, paix, richesse qui constitue l'ultime objectif des relations extérieures de tous pays, les EU ne faisant pas exception à cette intention.

1.1.2. Au niveau collectif, des enjeux majeurs en politique extérieure

Même si la relation paraît lointaine, l'éducation contribue à la sécurité dans la mesure où elle permet la bonne communication et la meilleure compréhension qui règnent entre les pays. Dans la lignée de la loi de la paix démocratique remise au goût du jour par Michael Doyle¹⁷¹ dans les années 80, les pays capables d'éduquer leurs citoyens seraient en mesure d'établir entre eux des relations analogues à celles qui prévalent entre deux pays démocratiques. L'histoire des relations internationales a montré que les démocraties ne se font pas la guerre entre elles¹⁷². En effet pour les théoriciens des

¹⁷⁰ Etude intitulée : " Is College Worth It ?" publiée par le Pew Social & Demographic Trends le 16 mai 2011 et consultable en ligne sur : www.pewsocialtrends.org (lien actif en juillet 2012)

¹⁷¹ Michael DOYLE, "Kant, Liberal Legacies and Foreign Policy", *Philosophy and Public Affairs*, n°12, 1983, (Parties I et II), p. 205–235 et p. 323–353.

¹⁷² Une analyse plus approfondie montre que cette loi souffre historiquement de cinq anomalies constituées par La Guerre anglo-américaine de 1812, La Première Guerre mondiale, La guerre d'indépendance d'Israël, Le conflit

Relations Internationales, deux démocraties partagent un même code génétique qui les empêche d'en venir à un affrontement armé. Par analogie les pays qui entretiennent entre eux des relations commerciales et culturelles étroites évitent les conflits ou les résolvent par la diplomatie. Chacun comprend la situation de l'autre, sait analyser et même anticiper ses réactions. La diplomatie fonctionne efficacement, elle parvient à prévenir les crises graves. Les opinions publiques jouent un rôle fondamental dans le mécanisme de pacification. Elles sont naturellement favorables à une bonne entente afin d'éviter d'avoir à supporter le poids de la guerre. Les multiples relations transnationales qui relient directement les individus instruits et ouverts pèsent dans ce sens.

Inscrire les programmes de coopération internationale dans l'éducation, au cœur de la politique étrangère est donc un moyen pour bénéficier de leurs effets fédérateurs et pacificateurs. Ils donnent aux Etats les compétences pour interpréter le comportement des autres pays et pour promouvoir sereinement leurs propres valeurs et intentions.

La paix qui est le deuxième objectif de la politique extérieure d'un pays, découle naturellement de cet environnement sécurisé. Les sources de conflits sont décelées et réglées suffisamment en amont pour qu'il puisse y avoir des règlements diplomatiques sans être poussé à l'extrémité des affrontements militaires. Dans ces conditions, la principale menace que constitue la guerre est éloignée. Les agents intègrent le fait qu'ils évoluent dans un environnement pacifié.

La richesse peut alors être maximisée. L'activité économique se développe pleinement sur un horizon temporel de longue période. Le taux de croissance de la valeur ajoutée tend vers le niveau potentiel optimum. De plus, en situation de mondialisation et de généralisation des échanges transnationaux, maîtriser les langues étrangères et les modes de communication culturelle des partenaires commerciaux représente un avantage concurrentiel certain.

Investir dans l'ouverture du pays grâce à la formation des citoyens prévient les tensions et permet de tirer profit des relations marchandes avec les pays tiers pour accroître la richesse et donc l'intérêt national. En son temps, Montesquieu misait sur le « doux commerce » pour pacifier les relations entre pays. En poursuivant sa logique, les Etats tirent les conséquences de la généralisation des échanges commerciaux internationaux. Il leur faut adopter une politique d'encouragement des exportations qui comprend un volet spécifique destiné à former les acteurs nationaux qui prendront part à cette compétition économique mondiale.

1.2. Les moyens d'une politique de coopération actuelle et efficace dans le domaine de l'éducation

Pour maintenir les EU dans leur position de leadership mondial, le rapport formule et détaille quatre propositions permettant d'internationaliser la politique d'éducation. Ces

israélo-libanais de 2006 et La Guerre d'Ossétie du Sud de 2008. Néanmoins une acception stricte de la notion de démocratie permet de donner une explication acceptable de ces conflits et ainsi de préserver la loi.

quatre axes qui reviennent régulièrement dans toutes les recommandations d'experts sont :

- le développement des langues étrangères et des études régionales « area studies » ;
- l'intensification de l'effort pour attirer les meilleurs étudiants et chercheurs étrangers sur les campus des EU ;
- l'augmentation de la mobilité des forces vives américaines vers les pays étrangers ;
- le soutien aux initiatives locales contribuant à tisser des liens et à diffuser les valeurs démocratiques et culturelles américaines.

Ces quatre points méritent quelques approfondissements sur les enjeux qu'ils sous-tendent.

1.2.1. Le développement préalable des langues étrangères et des études régionales

Les arguments mis en avant dans le rapport insistent sur les besoins créés par la mondialisation. Il est vital pour les EU de disposer de compétences leur permettant de communiquer avec le reste du monde et donc d'experts spécialisés sur chaque zone géographique. En complément de ces connaissances avancées, il est souhaitable que le plus grand nombre possible de citoyens, à titre professionnel ou simplement personnel soient au fait des enjeux géopolitiques et en même temps insérés dans un réseau de relations transnationales. La mise en place de cette politique va bénéficier à toutes les composantes de la nation : gouvernement, monde des affaires, médias, secteur de l'éducation et société civile. Le gouvernement fédéral doit rechercher la mobilisation des différents acteurs de la société afin de créer une dynamique et des effets de synergie entre le niveau des experts et celui des usagers de base. Cette prise de conscience nationale doit aussi contribuer au financement en complément de l'effort fédéral.

1.2.2. L'intensification de l'attraction des étudiants étrangers à fort potentiel

L'accueil d'étudiants et de chercheurs étrangers brillants est une richesse pour les universités américaines. En matière de Brain Drain, leur domination mondiale repose pour une bonne part sur la longue tradition d'accueil et de renouvellement des flux de matière grise qu'elles ont su bâtir. Parallèlement à cette élite, l'essentiel des vagues de mobilité correspond à des effectifs extrêmement conséquents qui génèrent au niveau du pays une activité économique à part entière. Première destination pour les étudiants en quête d'expérience internationale, les universités américaines ont enregistré 723 000 inscriptions pour l'année 2010-2011¹⁷³. Ainsi selon ce rapport, les frais de scolarité et les dépenses courantes des étudiants étrangers qui représentaient déjà 13,5 milliards de dollars pour l'année scolaire 2005-2006 ont bondi à 21 milliards de dollars en 2010-2011. Cette manne a bénéficié à tous les échelons de l'économie américaine. Elle

¹⁷³ Chiffre publié par l'« Institut of International Education » à partir d'une étude financé par la « Ford Foundation » et le « Bureau of Educational and Cultural Affairs of the U.S. Department of State »

s'analyse comme une exportation de services éducatifs. Cette activité qui se trouve au carrefour de questions économiques, politiques et culturelles, constitue un sujet majeur sur l'agenda des relations commerciales internationales. Néanmoins, comme tout secteur économique, elle est soumise à une concurrence mondiale croissante. En effet selon le rapport Opendoors¹⁷⁴ publié par l' « Institut of International Education » le nombre d'inscriptions d'étudiants étrangers a connu un sommet en 2002 – 2003, avec 586 000 étudiants étrangers puis a décliné progressivement sur les trois années suivantes. Deux raisons expliquent cette rupture de tendance. D'une part, les restrictions sécuritaires imposées à la suite des attentats du 11 septembre 2001 par le « USA PATRIOT Act » ont contribué à décourager bon nombre de candidats. D'autre part, il est incontestable que d'autres régions du monde déploient une stratégie de conquête sur le marché de la mobilité académique afin de capter ces flux d'étudiants. Les EU ont réorienté et rationalisé leurs efforts pour satisfaire cette demande de formation. Ils conservent leur première place dans ce domaine et ont repris leur processus d'attractivité. Depuis 2006 – 2007 le nombre d'inscrits progresse de nouveau de 3,2 % et retrouve quasiment son plus haut niveau avec 583 000 étudiants étrangers. Comme pour effacer les années de restriction, la croissance est extrêmement soutenue les années suivantes avec des progressions de l'ordre de 7 %. Sur cette tendance, la performance de 2010-2011 est un nouveau record. Les étudiants étrangers représentent 3,5 % du total des inscriptions dans l'enseignement supérieur aux EU et 214 000 nouveaux entrants sont venus grossir le contingent déjà présent sur les campus.

1.2.3. L'encouragement des mobilités américaines vers le reste du monde.

En matière de mobilité sortante, les rapports annuels soulignent les apparences trompeuses des données américaines. Lors du pointage de 2008-2009, on dénombrait 260 000 jeunes américains accomplissant une partie de leurs études supérieures à l'étranger. Après une année 2009-2010 de consolidation, on atteint le niveau record de 270 600. Par convention, ne sont ici comptabilisés que les étudiants inscrits dans une formation diplômante, c'est-à-dire sanctionnée par l'obtention de crédits d'enseignement. A première vue, ce chiffre est conséquent. Il est même complété par une tendance à la hausse qui multiplie par deux le nombre des mobilités sortantes sur les dix dernières années. On a donc le sentiment que les EU enregistrent une bonne performance dans ce domaine. Il est cependant à relativiser par plusieurs facteurs.

- En valeur relative, il correspond à un score médiocre car il ne représente que 1,36 % de la population de référence.
- Dans la réalité, les mobilités sont très majoritairement de courte durée, c'est-à-dire un semestre voire quelques semaines seulement.

¹⁷⁴ Opendoors 2011, fast facts, Institut of International Education, <http://www.iie.org/opendoors>. (lien actif en juillet 2012)

- Plus de la moitié de ces expériences se concentrent sur seulement quatre pays européens (Royaume Unis, Italie, Espagne et France).
- L'analyse des caractéristiques ethno socio démographiques des candidats qui sont très détaillées aux EU fait ressortir un manque de diversité certain dans la population concernée et dans les champs académiques choisis.

Sans tomber dans la caricature, on constate que les mobilités sortantes sont essentiellement le fait d'étudiantes blanches voyageant en Europe pour un cursus de sciences humaines, d'art ou de littérature. Ce manque de représentativité parmi la population américaine et les filières académiques illustre les défis à relever afin d'augmenter la diversité des expériences à l'étranger en termes de filières, de publics et de types d'établissements.

1.2.4. L'intensification des initiatives locales d'ouverture au reste du monde.

En complément de toutes ces actions, le rapport souligne la nécessité d'immerger l'ensemble de la société américaine dans le grand bain des échanges transnationaux. Chaque strate est concernée et les angles d'attaque sont multiples : les familles avec les séjours linguistiques, les entreprises avec les stages professionnels, les communautés avec les jumelages culturels, les établissements scolaires avec les projets éducatifs. L'objectif est aussi de profiter de ces circonstances pour promouvoir les valeurs américaines. Quel que soit le contexte, chacun à son niveau doit saisir l'opportunité de s'ouvrir à une culture différente.

Ce bilan rapide de l'internationalisation du système éducatif américain et des recommandations associées permet de présenter la situation actuelle dans ses points forts, ses lacunes et ses enjeux. Avant de mener un examen plus poussé des défis qui attendent les décideurs et afin d'identifier les facteurs clé de la réussite de ces actions, il est nécessaire de rappeler les principales étapes historiques de la politique d'ouverture de l'éducation des EU. Nous débuterons par une mise en perspective sur le très long terme afin de souligner les évolutions cycliques qui touchent le degré d'ouverture de l'enseignement supérieur. Puis nous nous focaliserons sur la dernière période qui va de la fin de la deuxième guerre mondiale à nos jours. Cette dernière étant particulièrement pertinente pour appréhender la politique actuelle de coopération internationale que les EU mènent dans le domaine de l'éducation.

2. Les cycles longs de l'internationalisation de l'enseignement supérieur

L'ouvrage de Jane Knight et Hans de Wit¹⁷⁵ propose une analyse comparative approfondie des stratégies d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Leur étude commence par un chapitre consacré à un rappel historique qui remonte jusqu'aux origines du phénomène universitaire en identifiant trois sous-périodes structurantes. Ces étapes offrent la particularité d'être liées par une évolution logique et cyclique. Elles sont utiles pour replacer les enjeux actuels dans une perspective longue qui éclaire utilement le contexte actuel.

2.1. L'université, une institution internationalisée dès son apparition

La première période débute avec la création des universités, à l'époque de la renaissance et dure jusqu'au 18^{ème} siècle. L'université voit le jour à peu près simultanément en Italie, en France et en Angleterre. A l'image de ce qui se passe à Paris, certaines écoles liées au pouvoir religieux ou indépendantes acquièrent une notoriété suffisante pour attirer un grand nombre d'étudiants. La réunion de ces écoles déjà réputées en une corporation aboutit à la formation de l'Université de Paris au cours de la deuxième moitié du XII^e siècle. La reconnaissance officielle intervient en 1200 lorsque le roi Philippe Auguste accorde à ses membres considérés comme des clercs le privilège d'être jugé par un tribunal ecclésiastique et non civil. Quelques années plus tard, en 1215, le pape Innocent III distingue cette organisation et la place sous son autorité. L'université désigne alors une « communauté (plus ou moins) autonome de maîtres et d'étudiants réunis pour assurer à un niveau supérieur l'enseignement d'un certain nombre de disciplines »¹⁷⁶. Une évolution de ce type est déjà à l'œuvre à Bologne. La proximité des dates de création des premiers centres montre que la période était propice et que plus qu'une caractéristique nationale, l'université est le produit de la civilisation occidentale. Dès de départ, les établissements fonctionnent sur le principe de la recherche du savoir et de sa diffusion. Les connaissances ne sont pas contraintes par les frontières mais doivent circuler pour irriguer l'esprit humain quelle que soit la société où il se trouve. Cette conception encyclopédique et idéaliste est incarnée par la période médiévale au cours de laquelle quelques esprits éclairés voyagent d'une université à une autre pour apprendre, enseigner et découvrir de nouveaux savoirs qui augmentent la somme des connaissances humaines.

¹⁷⁵ Jane KNIGHT, Hans de WIT, "Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives", in H. de WIT, *Strategies for Internationalisation of Higher Education-A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States*, Amsterdam European Association for International Education, 1995, p. 5-32.

¹⁷⁶ Christophe CHARLE, *Histoire des universités*, P.U.F. « Que sais-je ? », 2007, 2^{ème} éd., p. 3-6.

2.2. Une période d'affirmation des nationalismes

Vient ensuite la deuxième phase qui est associée à une forme de nationalisation de l'enseignement supérieur. Elle débute au 18^{ème} siècle et se prolonge jusqu'à la deuxième guerre mondiale. Cette période est caractérisée par un net repli sur soi de la part des Etats-Nations. Les universités sont de plus en plus financées par les budgets publics. Les gouvernements quels que soient leur appartenance ou la forme politique de leur régime constituent l'autorité de tutelle qu'il convient de satisfaire. Ils poursuivent le dessein de former une élite nationale afin de rivaliser avec les entités politiques concurrentes et de satisfaire les mêmes ambitions nationalistes. Les gouvernements espèrent également bénéficier des retombées croissantes des progrès scientifiques. Dans ce contexte, les universités sont priées d'orienter leurs enseignements et leurs recherches vers des conceptions et des questionnements conformes aux attentes du pays. De plus, il leur est plus ou moins implicitement demandé de valoriser les actes fondateurs de la nation et ses qualités distinctives. Néanmoins la tradition des mobilités entre les principaux centres universitaires demeure ainsi que celle des colloques et échanges internationaux sur l'état des connaissances scientifiques. Au final, cette période de repli et de construction identitaire nationale a tout de même marqué l'internationalisation de l'enseignement supérieur à travers l'exportation des modèles universitaires des puissances occidentales vers les pays qu'ils ont colonisés.

2.3. Le retour aux origines universalistes sous l'effet de la mondialisation

Selon Jane Knight et Hans de Wit la troisième phase qui démarre après la deuxième guerre mondiale, enregistre dans un mouvement cyclique un retour vers plus d'internationalisation. Avant de s'attarder sur cette période qui nous intéresse plus particulièrement et sur les politiques qui y ont été appliquées, il est important de souligner le lien avec le fonctionnement initial de l'université.

Pour plusieurs auteurs, cette troisième période est une résurgence des premiers temps. Ainsi, comme le démontre F. J. Brown dans son ouvrage « *Universities in World-Wide Cultural Cooperation* »¹⁷⁷, le renouveau de la tradition originelle se matérialise par la remise au goût du jour de deux aspects fondamentaux : l'universalité du savoir et l'encouragement des mobilités à des fins d'enseignement et de recherche. Ces deux dimensions redeviennent la priorité d'un enseignement supérieur désireux de s'affranchir du carcan imposé par les systèmes nationaux à l'excès.

Ce retour aux valeurs fondatrices initiales est confirmé par C. Kerr. Il introduit la notion de « re-convergence »¹⁷⁸ qui apparaît comme une troisième phase à l'issue de la phase médiévale de « convergence » et de la phase de « divergence » associée à l'immixtion

¹⁷⁷ F. J. BROWN, *Universities in World-wide Cultural Cooperation, Universities in the World Outside USA*, Washington, Chambers, American Council on Education, 1950, p. 11-21.

¹⁷⁸ Clark KERR, "Higher Education Cannot Escape History, Issues for the Twenty-First Century", *Suny Series Frontiers in Education*, 1994, Albany, State University of New York Press, 248 p.

des Etats-nations. Plus qu'une réelle redécouverte de l'esprit encyclopédique, la notion de Kerr correspond à une synthèse. Les pays n'abandonnent pas complètement la recherche de leur intérêt national. Ils utilisent à cette fin leurs établissements d'enseignement supérieur pour profiter des flux désormais conséquents des mobilités académiques. Ils comptent sur leurs universités pour agir comme des champions nationaux d'une politique industrielle des savoirs dans un contexte de concurrence internationale.

Hilde de Ridder-Symoens dans son ouvrage "Mobility, A History of the University in Europe"¹⁷⁹ développe aussi le thème d'un retour à la tradition universaliste de l'enseignement supérieur. Pour elle, ce n'est pas seulement le rapport au savoir et la redécouverte des bénéfices de la mobilité qui sont de retour, mais aussi trois autres dimensions au cœur des priorités actuelles qui font écho avec les premières heures des universités.

- Les échanges académiques et les séjours à l'étranger sont bénéfiques aussi pour leurs aspects humains. Il n'y a pas que les savoirs formels qui sont échangés à cette occasion. Les valeurs, les pratiques sociales et culturelles se diffusent et se transmettent dans les sociétés impliquées au rythme des déplacements des étudiants.
- A la fin des années 90, l'adoption par l'Europe du standard LMD, calqué sur le modèle anglo-saxon a considérablement harmonisé l'organisation des systèmes d'enseignement supérieur. Cette homogénéisation tend à gommer les particularités des modèles nationaux. Les reconnaissances mutuelles et le recours au système des transferts de crédits encouragent le développement soutenu des flux internationaux de mobilité.
- A l'époque médiévale, le latin était la langue utilisée par la communauté universitaire. Il permettait les échanges et les collaborations. A l'heure actuelle, l'anglais joue ce rôle. Pour cela, il a progressivement surpassé les autres langues. Il s'est imposé malgré les résistances nationales cherchant à maintenir leurs usages conformément à la logique du modèle nationaliste. Il a réussi à retrouver le statut qu'occupait précédemment le latin et à fédérer assez largement la communication universitaire.

Ainsi, le repli national et l'ouverture des systèmes d'enseignement supérieur semblent cycliques. La période actuelle cumule un mouvement de retour vers plus d'internationalisation avec des facteurs technologiques et sociétaux qui accentuent cette mondialisation du savoir et des enseignements ainsi que des échanges qui y sont associés.

A l'intérieur de ce découpage basé sur les cycles longs, nous allons nous intéresser aux évolutions contenues dans la période la plus récente.

¹⁷⁹ Hilde RIDDER-SYMOENS, *Mobility, A History of the University in Europe*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992, 720 p.

3. Depuis la deuxième guerre mondiale, une ouverture internationale accélérée de l'enseignement supérieur américain

Sans avoir fait une lecture exhaustive des publications traitant de ce thème, toutes les sources consultées concordent pour identifier trois sous périodes qui structurent la politique d'internationalisation des EU de 1945 à nos jours. Nous nous appuyons sur cette distinction, mais au préalable, nous introduirons une phase initiale qui s'inscrit dans l'immédiate après-guerre. En effet à l'issue du second conflit mondial, les EU adoptent une série de mesures qui vont conditionner durablement leur politique d'ouverture. A partir de cette tendance de fond, leur action sera influencée plus ou moins positivement par les étapes successives de la guerre froide, de la conquête spatiale puis par le mouvement de décolonisation.

3.1. Le contexte de l'après deuxième guerre mondiale est propice aux coopérations internationales dans l'éducation

3.1.1. Les ambitions et le contenu du programme *Fulbright* marqués par l'universalisme

Le programme *Fulbright* s'inscrit dans la lignée de la conception wilsonienne de la politique extérieure américaine. Comme nous l'avons précédemment vu au chapitre deux, cette initiative constitue un programme d'échanges d'étudiants et de promotion des valeurs universitaires. Sans précédent lors de sa création, il est resté sans équivalent au niveau mondial pendant des décennies. Le fait qu'il soit maintenant imité et adapté par beaucoup d'autres pays démontre la justesse de ses objectifs et la pertinence de ses retombées.

Sa démarche est inspirée par sa volonté pragmatique de bâtir la paix. Pour cela il mise sur la connaissance et la responsabilité des citoyens. L'éducation et les échanges culturels doivent permettre progressivement de comprendre les sociétés étrangères. Les relations entre individus aboutissent à un réseau dense, multiforme, basé sur une entente réciproque qui est tout à fait possible même au-delà des frontières. Il en découle une amitié et des intérêts partagés suffisants pour rendre les pays interdépendants et désamorcer les tentatives de recours à la force armée.

Dans son allocution¹⁸⁰ de clôture auprès du Sénat en 1974, JW *Fulbright* synthétise ce qui a été sa conception de l'internationalisation de l'éducation au cours des trente années de son mandat parlementaire.

¹⁸⁰ James William FULBRIGHT, "The most significant activity I have been privileged to engage in during my years in Senate", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 424, Mar. 1976, p. 1-5.

Son projet de loi introduit aussitôt après la fin de la guerre en août 1945 a été promulgué par le président Truman le 1^{er} août 1946. Le programme *Fulbright* pour les échanges culturels était lancé. Dès le départ, son ambition est triple. Il entend permettre à des étudiants américains d'aller enseigner, étudier ou poursuivre des recherches dans d'autres pays, accueillir des étudiants étrangers pour les mêmes finalités, développer les compétences en langues étrangères et les expertises régionales aux EU et dans le monde. De façon très symbolique, le financement initial a été assuré par la vente des surplus de matériel militaire disponibles à l'issue de la guerre. L'engagement tangible et consistant du gouvernement fédéral a par la suite encouragé les acteurs privés à se joindre à cette dynamique et à l'abonder.

3.1.2. Les résultats extrêmement positifs du programme *Fulbright* obtenus aux prix d'efforts permanents

Dans son analyse rétrospective, le sénateur *Fulbright* fait le constat que malgré le consensus général sur le bien-fondé de son programme, il a dû en permanence rester vigilant et batailler pour éviter certains écueils.

- La menace de coupes budgétaires est régulièrement revenue. Le plus souvent, elle aura été écartée en mettant en perspective le coût des dépenses militaires et le montant comparativement dérisoire investi dans la construction de la paix par les échanges individuels. Dans son discours de sortie, il rappelle que les budgets de 1974 sont en dollars courants à peine ceux de 1967. Il rappelle la facilité avec laquelle des milliards sont dépensés dans les affaires militaires et des centaines de millions sont affectés à la propagande extérieure. Le sénateur *Fulbright* souligne l'énormité de ces sommes en regard du combat permanent qu'il est nécessaire de mener afin d'obtenir de l'administration et du congrès les quelques millions qui seront selon lui, si utiles à l'avenir du pays et à la préservation de la paix dans le monde¹⁸¹. Cette constatation amère fait écho à la conclusion tout aussi fondamentale et déprimante du film *La Guerre* selon Charlie Wilson (*Charlie Wilson's War*) inspiré par le livre¹⁸² de George Crile. Le film se termine par cette citation de Charles Wilson « These things happened. They were glorious and they changed the world... and then we fucked up the end game. ». Elle fait référence au refus par le congrès américain de financer en Afghanistan la reconstruction d'écoles, pour un budget pourtant dérisoire comparé aux sommes considérables déjà investies qui avaient permis de vaincre la présence soviétique.
- La croyance d'avoir atteint l'objectif et de pouvoir supprimer une action désormais superflue a été paradoxalement une autre menace. L'accélération vertigineuse et la densité des échanges transnationaux a pu donner cette impression, néanmoins

¹⁸¹ *Ibid.* p. 4.

¹⁸² George CRILE, *Charlie Wilson's War: The Extraordinary Story of the Largest Covert Operation in History*, Grove Press Editor, 2004, 560 p.

l'abondance d'information est aussi une source d'incompréhension et les efforts pour décrypter et traiter les données doivent eux aussi progresser dans toutes les couches de la société au rythme de leur exposition aux relations internationales.

- La dernière critique rencontrée est certainement la plus délicate à traiter. Il est en effet difficile de contrer la suspicion d'instrumentalisation et d'utilisation du programme à des fins de propagande. D'ailleurs, rappeler l'ambition initiale d'un monde pacifié par les relations d'empathie tissées entre les individus ne peut suffire à l'écartier. C'est même une tâche impossible tant les deux conceptions de la politique étrangère se superposent ici parfaitement. Peu importe en fait qu'une manœuvre réaliste se dissimule derrière une mesure ayant tous les aspects de l'idéalisme. Les politiques qu'elles soient réalistes ou inspirées par d'autres courants idéologiques ne sont pas parfaitement prédictibles dans les effets qu'elles produisent. Il arrive même fréquemment qu'elles génèrent non seulement des résultats non escomptés, mais parfois qui s'avèrent être carrément contraires aux intentions initiales.

Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, le programme *Fulbright* fait le lien entre le désir de reconstruire un monde pacifié et le besoin de manœuvrer dans le contexte de la guerre froide. Il exprime la synthèse qu'a su réaliser la politique américaine entre l'ouverture à des coopérations avec l'extérieur et la défense de son intérêt national. Cette gageure va se poursuivre et même s'amplifier au cours des périodes suivantes.

3.2. Le développement strictement encadré des coopérations éducatives internationales durant la guerre froide

Pour Jane Knight et Hans de Wit la politique américaine d'internationalisation de l'enseignement supérieur est fortement conditionnée par l'environnement géopolitique de la guerre froide. Dans le système mondial bipolaire qui se met en place, les deux superpuissances appliquent la même stratégie dans bien des domaines y compris en matière d'enseignement. L'ouverture de leur système éducatif permet de faire la promotion de leurs valeurs et de leur modèle de société. En présentant un profil positif et attractif, chacun souhaite consolider et éventuellement accroître sa zone d'influence.

Pour Ibrahim Alladin¹⁸³ la politique extérieure utilise ce type de programmes en raison de l'image positive que l'éducation projette sur les opinions publiques des Etats visés. Chaque pays construit son « soft-power » en se présentant sous l'angle de la connaissance, du progrès et des relations cordiales entre partenaires.

Autre motivation avancée par la « United States Advisory Commission on Public Diplomacy »¹⁸⁴, les ressources budgétaires consacrées aux programmes d'échanges internationaux sont à considérer comme un investissement pour le futur. Les étudiants

¹⁸³ Ibrahim ALLADIN, "International Cooperation in Higher Education: The Globalization of Universities", *Higher Education in Europe*, CEPES, Bucarest, 1992, p. 4-13.

¹⁸⁴ United States Advisory Commission on Public Diplomacy, "Public Diplomacy for the 21st Century", *US Advisory Commission on Public Diplomacy*, Washington, 1995.

qui en bénéficient actuellement occuperont à terme des postes à responsabilités dans leur pays. Dans un contexte de fonctionnement normal du système mondial, cela sera un atout pour les relations politiques et commerciales futures. Il est même envisagé que dans les situations d'extrêmes tensions allant jusqu'à la rupture des relations diplomatiques, ces réseaux personnels seront extrêmement précieux. Ils constitueront un moyen pour garder le contact et une fois la crise passée, faciliter le rétablissement des liens officiels.

Malgré cet environnement international favorable à la conclusion d'ententes destinées à endiguer la progression du camp adverse, les actions de coopération dans l'éducation entre les EU et les pays tiers restent limitées. Leurs contenus sont des plus classiques. Ils s'articulent autour d'échanges d'enseignants et d'étudiants financés par des bourses nationales. Ils cherchent à instaurer des coopérations au niveau des langues, de la recherche et pour la conception de formations universitaires communes. Cependant, le choix des pays partenaires et l'organisation générale des programmes restent pilotés par des considérations diplomatiques bien plus qu'académiques.

En fin de compte, les effectifs concernés par ces échanges éducatifs demeurent très restreints. Avec le recul, on peut considérer qu'il s'agissait alors de mesures essentiellement symboliques dont la principale raison d'être était la promotion d'une image positive que l'on pouvait faire auprès de pays tiers. La troisième étape dans la politique américaine d'internalisation va jouer un rôle de révélateur et de déclencheur pour de nouvelles ambitions.

3.3. L'électrochoc provoqué par le succès du Spoutnik sur l'enseignement supérieur américain

Le lancement du premier satellite Spoutnik, le 4 octobre 1957 fut simultanément un éclatant succès pour l'URSS et un réel choc pour les EU. Ce jour-là, la croyance des américains dans leur supériorité en mathématique et dans les domaines scientifiques sur tous les autres pays s'est brusquement écroulée. Il avait suffi pour cela d'un satellite artificiel de la dimension d'un ballon de basket. Le fait d'être dépassé par le rival soviétique constituait assurément le pire scénario. Ce contexte explique la réaction immédiate et énergique adoptée par le congrès américain avec le vote du « National Defense Education Act » (NDEA) le 2 septembre 1958. Par son contenu et ses conséquences qui méritent d'être détaillées. Le NDEA constitue une étape relativement brève mais marquante de la politique d'internationalisation du système d'enseignement supérieur américain.

3.3.1. Le contenu du plan de riposte visant à mobiliser les compétences nationales

Avec le NDEA les parlementaires ont adopté une loi qui a principalement un objectif défensif. Elle se structure autour de trois piliers.

- Premièrement elle compte relever le défi scientifique et technique lancé par les prouesses spatiales de l'Union Soviétique. Les EU établissent le diagnostic qu'il leur faut former davantage de leurs concitoyens et en même temps élever le niveau moyen de leurs connaissances. Pour cela ils appliquent de façon classique une politique de grand nombre qui doit permettre de dégager et de faire progresser une élite scientifique. Les meilleurs éléments qui émergeront des cohortes nombreuses auront la tâche de repousser les limites des connaissances scientifiques et des compétences techniques pour préserver l'intérêt national.
- Deuxièmement, le pays doit aussi se doter de personnes bénéficiant de formations utiles pour assurer sa sécurité dans un contexte de tensions et de complexification des enjeux internationaux. Les domaines des langues étrangères, des études régionales et des disciplines scientifiques sont censés remplir cette mission. Grâce à ces compétences, les EU seront en mesure de décoder les évolutions de leur environnement géopolitique et de maîtriser l'apparition de menaces étrangères.
- Troisièmement, le NDEA comporte un volet financier novateur. Il introduit un système de prêt étudiants qui fournit un soutien monétaire conséquent aux milliers de jeunes américains qui années après années sont amenés à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. Selon les chiffres donnés par S Schwegler dans son ouvrage sur le NDEA¹⁸⁵, il y avait en 1940, environ 500 000 étudiants en premier cycle universitaire. En 1960, ils étaient sept fois plus nombreux soit 3,6 millions. En 1970 leur effectif atteignait 7,5 millions ce qui représentait 40 % de leur classe d'âge contre seulement 15 % en 1940.

Le NDEA comporte donc des mesures très classiques telles que des bourses pour les premiers et seconds cycles universitaires, un encouragement pour les langues étrangères, les études régionales et les sciences. Cependant son véritable apport réside dans la place prioritaire qui est faite dès l'enseignement élémentaire et secondaire, aux disciplines scientifiques et linguistiques. Des mesures d'accompagnement destinées à améliorer l'efficacité de ces réformes sont également prévues. A titre d'exemple, des formations et des remises à niveaux sont offertes aux enseignants durant les vacances d'été. De même les ressources des toutes nouvelles techniques audiovisuelles sont mises à contribution afin de perfectionner la pédagogie. Cette innovation fait le plus grand bonheur de l'« Association for Educational Communication and Technology » qui suite à son lobbying efficace lors des débats sur le NDEA, a réussi à initier une longue et fructueuse tradition de relations entre éducation et technologies multimédias.

3.3.2. Le NDEA, une législation d'urgence avec des conséquences durables

Le lancement du Spoutnik et les réactions qui s'en sont suivies ont été une étape brève mais marquante de la politique américaine. Une première conséquence de cette

¹⁸⁵ Stephan J. SCHWEGLER, "Academic Freedom and the Disclaimer Affidavit of the National Defense Education Act: The Response of Higher Education". *Teacher College*, Columbia University, 1982.

réglementation a été de mobiliser des moyens financiers supplémentaires. A cette occasion, le Congrès a fait passer l'enveloppe budgétaire prévue pour ces mesures de 183 millions à 222 millions de dollars.

Une deuxième répercussion majeure a été la place qu'a occupée à partir de cette date, le gouvernement fédéral dans le dispositif éducatif américain. Jusque-là, fidèles à leur principe constitutionnel d'autonomie des Etats fédérés en matière d'éducation, les Américains n'avaient réservé à leur administration centrale qu'un rôle de plus limité, circonscrit aux niveaux d'enseignement élémentaire et secondaire. Lors de sa création en 1867, le service gouvernemental avait reçu principalement la mission de collecter des données et de réaliser des études afin que les Etats puissent décider de leur propre politique. En 1880, ce qui était alors appelé « Office of Education » avait étendu ses compétences à l'enseignement supérieur en intervenant à travers le financement des « Colleges » et des universités. Progressivement, la formation professionnelle, les enseignements agricoles, industriels et d'économie familiale des lycées sont entrés dans son périmètre de responsabilité.

A partir de cette extension nationale, la première décision qui a eu une répercussion internationale est le « GI Bill » voté en 1944. Cette loi organise la reconversion des soldats de la deuxième guerre mondiale en les orientant vers une formation de premier cycle universitaire. Son objectif est de transformer les militaires démobilisés en civils dotés de compétences actualisées, aptes à s'intégrer sur le marché du travail et plus généralement dans la société en évolution. Cette mesure est d'autant plus symbolique qu'elle parvient à dépasser la vision traditionnelle de la politique extérieure basée sur l'intervention du « diplomate et du soldat ». En complément de ce binôme traditionnel, apparaît le « citoyen éclairé » et le rôle croissant qu'il entend occuper dans les relations transnationales. Il est remarquablement symbolique de souligner que désormais le rôle d'acteur informé, conscient de son influence sur le système international soit joué par des soldats reconvertis. C'est d'autant plus remarquable que ce sont des programmes d'éducation et d'ouverture à l'international qui leur ont donné les moyens d'acquérir une formation suffisante pour se reconvertir et comprendre les enjeux de leur époque.

Ces transformations progressives visent à uniformiser le système d'enseignement sur le plan fédéral et à le connecter à des partenaires étrangers. Elles sont clairement contenues dans les mesures adoptées par le NDEA. Cette loi renforce la place du système éducatif qui devient à l'échelle du pays, un complément modernisé, chargé d'aider les individus à maîtriser et à tirer profit de la diversité des échanges transfrontaliers. Dans la conception et la pratique des relations internationales, l'enseignement devient une composante de la politique extérieure. Sa grande force est de synthétiser les trois approches pragmatique, réaliste et idéaliste. C'est aussi une des raisons pour laquelle il est devenu aussi fréquent d'inclure une dimension éducative dans la diplomatie d'un pays.

Après la tension générée par les performances spatiales russes, le NDEA apporte une réponse vigoureuse et remobilise le système éducatif américain. Avec la coexistence pacifique, les relations internationales retrouvent un cours nettement plus apaisé. Le mouvement de décolonisation offre de nouvelles zones d'expansion mais aussi des espaces de concurrence. Les Américains vont déployer à cet effet des mesures

spécifiques dans le domaine de l'éducation afin de séduire les pays du tiers monde et les convaincre de rallier leur camp.

3.4. L'exploitation des opportunités offertes par l'éducation en matière de diplomatie, lors de la décolonisation

Au cours des années 60 et 70 le système mondial est toujours structuré par l'opposition entre l'Est et l'Ouest. Il est en plus soumis à des changements dans les rapports entre Nord et Sud qui remettent en cause bon nombre de schémas anciens. La phase de décolonisation correspond logiquement à une période de redistribution des cartes. C'est particulièrement vrai pour les EU qui ont l'occasion de prendre la place des anciennes puissances impériales sur le déclin et de convaincre de nouveaux pays d'accepter en même temps leur aide protectrice et leur modèle de société. Cette stratégie de conquête géopolitique passe naturellement par l'instauration d'échanges entre systèmes d'enseignement nationaux. Cependant, elle s'est heurtée simultanément à des obstacles internes et à une rivalité externe que nous aborderons successivement.

3.4.1. Des obstacles internes à la mise en place de partenariats éducatifs avec les pays du tiers monde

Très rapidement les EU comprennent qu'ils doivent s'appuyer sur l'internationalisation de leur enseignement supérieur afin de capter le potentiel énorme constitué par les générations nouvellement libérées de la tutelle pesante de leur puissance colonisatrice. Cette stratégie est d'autant plus impérieuse que la jeunesse est désireuse de choisir son avenir en bâtissant son modèle de société. Pour satisfaire rapidement ces demandes étrangères et aussi les intérêts américains, l'organisation de flux de mobilités avec ces pays a constitué un moyen efficace et facile à mettre en œuvre. La création de partenariats éducatifs est utilisée pour les convaincre de choisir le camp occidental. Deux types de mobilité se mettent en place. Du Sud vers le Nord, les étudiants du tiers monde sont accueillis avec des conditions privilégiées dans les établissements des pays développés. Du Nord vers le Sud, les enseignants se déplacent dans le cadre d'accords de recherche et d'enseignements pour travailler avec les étudiants et les équipes universitaires résidentes ne bénéficiant pas de mobilité. Dans le cas des EU, le programme *Fulbright* et ses diverses composantes comportent l'organisation et les réseaux pour mettre ce schéma en application sans délai.

Au cours de ces années, les EU œuvrent au plan interne pour mettre en application les droits civiques dont les minorités américaines ont été trop longtemps exclues. Les anciennes colonies étrennent leur indépendance et leur souveraineté en optant pour un modèle de société destiné à remplacer un fonctionnement fondamentalement inégalitaire. Afin de séduire les prétendants dans ce qui correspond à un véritable concours de beauté entre le mode de vie à l'américaine et les vertus des républiques socialistes soviétiques, il est nécessaire de présenter un profil flatteur. Pour cela, les EU

doivent veiller à ne pas laisser leur image internationale être parasitée par des évènements intérieurs non maîtrisés, faisant apparaître une réalité intérieure à l'opposé de leur ambitions extérieures et des promesses qu'ils affichent vis-à-vis de leurs partenaires potentiels.

Les deux défis sont étroitement imbriqués dans la mesure où progrès et contre-performances dans un domaine se répercutent sur l'autre et donnent ainsi une illustration parfaite du schéma théorique de « linkage », c'est à dire d'interdépendance entre basse et haute politique, entre politique intérieure et actions sur la scène internationale.

Dans ce contexte, les étapes du combat contre la ségrégation et pour les droits civiques qui ont eu lieu dans les Etats du Sud des EU ont pris une importance particulière. Ils ont marqué l'histoire contemporaine de la société américaine, et au plan international, ils ont été attentivement suivis et commentés dans les pays du tiers monde. Chaque épisode violent et répressif faisait décliner la cote de popularité des EU en remettant en cause leur sincérité et leur capacité à proposer des partenariats éducatifs respectueux et bénéfiques pour les deux parties. Gita Steiner-Khamsi et William de Jong-Lambert dans leur article "The International Race over the Patronage of the South : Comparative and International Education in Eastern Europe and the United States"¹⁸⁶ évoquent pour illustrer cette connexion directe, les conséquences des incidents tristement célèbres qui se sont déroulés à Birmingham, Alabama. Face aux mouvements non violents initiés par les activistes de la « Southern Christian Leadership Conference », la réponse brutale opposée par la société blanche traditionaliste a provoqué un engrenage allant jusqu'à l'explosion tragique causant la mort de 4 jeunes filles dans leur église Baptiste, le dimanche 15 septembre 1963. Cet évènement a eu un écho considérable dans le monde. De plus selon les auteurs de l'article, il a fait l'objet de débats et de commentaires particulièrement intenses de la part des pays africains et des Etats nouvellement indépendants comme notamment à l'occasion du premier congrès de l'Organisation de l'Unité Africaine réuni à ce moment-là, à Addis Abeba, Ethiopie. En sens inverse, la remise du prix Nobel de la paix à Martin Luther King en 1964 a été perçue comme un progrès réel dans la reconnaissance par les EU des principes fondamentaux de liberté et d'égalité¹⁸⁷. Cet évènement au retentissement mondial a contribué au processus de rapprochement avec le camp américain amorcé par certains pays.

De façon logique, les succès de leur politique extérieure se traduisent par la multiplication des relations avec les pays tiers. Cette exposition nouvelle et les contacts plus nombreux qui en découlent entre les ressortissants étrangers et la société nationale américaine, génèrent parfois quelques mauvais réflexes. Ainsi par exemple, certains comportements déplacés et offensants envers des diplomates africains vaudront aux administrations des présidents Eisenhower et Kennedy d'avoir à s'excuser publiquement pour ce type d'incidents et à redoubler d'effort pour faire cesser cet état d'esprit

¹⁸⁶ Gita STEINER-KHAMSI, William de JONG-LAMBERT, "The International Race over the Patronage of the South : Comparative and International Education in Eastern Europe and the United States", *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 8(2) April 2006, Teachers College, Columbia University, p. 84-94.

¹⁸⁷ Mary DUDZIAK, *Cold War civil rights: Race and the image of American Democracy*, Princeton University Press, 2000, p. 153

préjudiciable¹⁸⁸. Du fait de l'accroissement spectaculaire des situations de rencontres avec des diplomates et partenaires étrangers, la société américaine apprend à évoluer et à modifier ses présupposés sur les étrangers. Cela la place alors en bonne position pour tirer pleinement profit des programmes d'ouverture de l'enseignement qu'elle met en place. Cependant, dans ce domaine aussi, les EU doivent rivaliser avec l'URSS.

3.4.2. L'extension de la rivalité externe avec l'URSS à l'internationalisation de l'enseignement supérieur

Les soviétiques qui poursuivent la même stratégie de séduction et de ralliement à l'égard des pays non alignés avivent habilement le ressentiment anti colonialiste des pays du Tiers Monde. En développant le thème de l'exploitation de la périphérie par le centre, ils associent la période de domination du monde occidental avec le fonctionnement inhérent du capitalisme. Ils comptent sur cette rhétorique pour que la liberté reconquise par l'indépendance soit mise à profit pour expérimenter le système politique neuf et égalitaire qu'ils incarnent, c'est-à-dire le modèle communiste. Afin de lutter contre cet argumentaire, les Américains organisent leur riposte en choisissant d'agir non pas au niveau idéologique mais au contraire au plus près des préoccupations et de la zone d'intérêt des individus. Pour cela ils forment par cohortes leurs propres « ambassadeurs ». Le programme *Fulbright* et les autres actions du même type sont conçus pour faire vivre directement à des étudiants étrangers une expérience professionnelle et académique à travers leur immersion dans la société américaine. Une fois rentrés dans leur pays à l'issue de leur séjour, les bénéficiaires allaient diffuser l'« american way of life » et les valeurs qu'ils ont eu l'occasion de voir fonctionner et de partager. Cette promotion spontanée délivrée par des pairs a été le moyen le plus efficace pour contrer le handicap structurel des EU. Dans l'esprit des citoyens de ces pays du tiers monde, le témoignage direct de personnes auxquelles il était facile de s'identifier permettait de contester la stratégie de communication du bloc soviétique. Celle-ci bien que redoutablement structurée présentait l'inconvénient d'être descendante et monolithique et donc moins efficace pour s'adresser personnellement aux individus. Cette situation de rivalité entre les EU et l'URSS s'est transposée, après la chute du rideau de fer, en une concurrence avec les puissances de second rang du monde désormais multipolaire. Le chapitre suivant sera ainsi consacré à la réaction européenne et à la mise en place par l'UE de ses propres programmes de coopération dans l'enseignement. Face à cette concurrence croissante depuis la fin de la deuxième guerre mondiale et encore à l'heure actuelle, les EU ont instauré et poursuivi leur politique extérieure d'ouverture de l'enseignement et de partenariats avec des pays tiers. Avant d'en faire le bilan, il convient d'analyser l'alternative aux actions nationales offerte au même moment par les organisations gouvernementales internationales et notamment par

¹⁸⁸ Gita STEINER-KHAMSI, William de JONG-LAMBERT, "The International Race over the Patronage of the South : Comparative and International Education in Eastern Europe and the United States", op. cit. p. 89

l'UNESCO. Son initiative est emblématique des efforts consentis pour poursuivre globalement les mêmes objectifs mais au moyen de coopérations réellement multilatérales entre Etats dans le domaine de l'éducation.

3.4.3. L'expérimentation de la coopération multilatérale : l'exemple de l'UNESCO

Tout au long de cette période, l'UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) qui était censé être un lieu de rencontre et de progrès a été dans la réalité, le terrain de l'antagonisme entre Etats et tout particulièrement entre les EU et l'URSS. Dès sa création et de nombreuses années durant, l'organisation a constitué un enjeu de pouvoir pour les deux super puissances. Evidemment cette situation est en contradiction avec sa mission initiale, toutefois selon Victor-Yves Ghebali, elle s'explique par « la nature même des problèmes de l'éducation, de la science et de la culture qui la prédispose à être entraînée dans des débats d'ordre politique »¹⁸⁹.

Instituée le 4 novembre 1946, l'UNESCO est l'une des quinze organisations spécialisées du système des Nations Unies, créée pour atteindre « les buts de paix internationale et de prospérité commune de l'humanité en vue desquels l'ONU a été constituée »¹⁹⁰. Sa mission est centrée sur l'éducation, la science et la culture, car comme le rappelle le préambule de son acte constitutif « une paix fondée sur les seuls accords économiques et politiques des gouvernements ne saurait entraîner l'adhésion unanime, durable et sincère des peuples et que, par conséquent, cette paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité »¹⁹¹. Ce mandat est remarquablement lucide sur les limites d'une approche purement quantitative et matérialiste des finalités à assigner à la gestion des Etats et des relations internationales. Il identifie clairement l'importance des questions culturelles et humanistes et les place directement au cœur des objectifs de politiques extérieures. Cette préoccupation est a posteriori, à rapprocher du constat dressé par Jean Monnet qui à l'issue de réussites significatives obtenues par la CEE avait exprimé le regret de ne pas avoir accordé plus d'attention à ces questions. Bien qu'apocryphe, sa formule « Si c'était à refaire, je commencerais par la culture »¹⁹² illustre bien l'intuition fondamentale de la dimension humaine des relations internationales.

De fait au lieu de coopérer sur le programme de travail découlant du postulat énonçant que « Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix »¹⁹³ les Etats-membres devoient cette finalité. Ils retombent dans leurs travers réalistes. S'ils participent à cette institution, c'est avec l'objectif d'évincer leurs adversaires et de contrôler l'organisation

¹⁸⁹ Victor-Yves GHEBALI, "l'UNESCO", *Encyclopedia Universalis*, édition en ligne.

¹⁹⁰ UNESCO, *Textes fondamentaux*, UNESCO Édition 2004, Paris, p. 8.

¹⁹¹ UNESCO, *Textes fondamentaux*, UNESCO Édition 2004, Paris, p. 7.

¹⁹² Herman Von ROMPUY, "La culture, la mondialisation et l'Europe : Google contre Proust ?" *Colloque international de l'Alliance française*, Paris, 25 janvier 2010

¹⁹³ UNESCO, *Préambule de l'Acte Constitutif de l'UNESCO*, UNESCO Édition 2004, Paris, p. 7.

pour imposer leur stratégie dans le domaine de l'éducation, de la science et de la culture. Dans le cas de l'UNESCO, cette tactique est avivée par le mode de fonctionnement particulier de l'organe de direction. L'organisation n'est pas dirigée par un comité exécutif mais par la conférence générale. C'est en effet la réunion plénière des pays membres qui dispose de l'autorité pour décider du programme, du budget et de la stratégie à moyen terme. Cette particularité loin d'être anecdotique a immédiatement ouvert les hostilités entre Russes et Américains. Conscients de l'usage politique qu'il était possible de faire d'une telle institution, les Soviétiques souhaitaient contrer les tendances ouvertement anticommunistes du premier secrétaire général, l'anglais Julian Huxley. Leur objectif était d'en reprendre le contrôle au bloc occidental afin d'être en mesure à leur tour d'influencer et de modeler les programmes. Ils tentèrent une maladroite première approche en demandant que chacune des 15 républiques formant l'URSS soient acceptées individuellement afin d'augmenter leur pouvoir dans les réunions plénières. Cette manœuvre échoua à cause de la vigilance des pays du bloc occidental mais aussi assez paradoxalement à cause des rivalités entre pays socialistes. Ainsi, comme le rapporte Steiner-Khamsi et de Jong-Lambert, la Mongolie dut attendre 15 ans avant d'être intégrée. Ce délai fut nécessaire pour convaincre les pays membres et lever les réticences des partis communistes « frères » en l'occurrence le grand voisin chinois.

Avec le temps, les craintes des EU se sont trouvées vérifiées et ils ont été contraints de battre en repli en abandonnant le contrôle au camp adverse. Historiquement, les votes de sanctions à l'égard d'Israël en 1974, ainsi que la tournure des débats sur le contrôle de l'information dans le cadre du Nouvel Ordre Mondial de l'Information et de la Communication (NOMIC) ont cristallisé leur désaccord avec la politique suivie par l'UNESCO. Le bloc qu'ils constituaient avec leurs alliés s'est retrouvé en minorité pour deux raisons principales. Premièrement, ils n'ont pas pu éviter une résolution essentiellement symbolique condamnant la politique éducative et culturelle israélienne. Deuxièmement, ils n'ont pas été en mesure de défendre leur conception de la liberté de communication et de l'indépendance des médias vis-à-vis du pouvoir politique face à la vision et aux pratiques plus dirigistes des Etats communistes et non alignés. Cependant, leur retrait et surtout l'arrêt de leur contribution financière à partir de 1984 n'a pas empêché l'organisation de poursuivre son action. Finalement, en 2003 les EU ont compris que leur statut d'observateur était trop limité et qu'ils devaient retrouver leur siège afin de peser pleinement sur les débats et sur le programme d'action de l'UNESCO. Il était fondamental pour eux de défendre leur intérêt national sur des dossiers stratégiques tels que la protection de la diversité culturelle et l'encadrement de la liberté commerciale, compte tenu des projets d'expansion que les entreprises américaines nourrissaient dans ces domaines. Toutefois, ce constat sur la diplomatie américaine auprès de l'UNESCO est à relativiser une nouvelle fois au regard de l'actualité. Le 31 octobre 2011, suite à l'acceptation officielle par l'UNESCO de la

Palestine en tant que 195^{ème} membre¹⁹⁴, les EU ont de nouveau réagi défensivement en suspendant le versement de leur contribution. Cet épisode montre que même s'ils restent dans cette OIG, ils n'excluent pas d'avoir recours à ce type de décision unilatérale et extrême.

Malgré tout, cet exemple illustre les bénéfices qu'un Etat peut retirer de la politique d'internationalisation de son système d'enseignement supérieur mais aussi des limites auxquelles il va se heurter en rencontrant les stratégies analogues des pays rivaux.

Conclusion

L'analyse de cette période permet de tirer des enseignements précieux sur la conduite de la politique américaine d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le bilan démontre la volonté constante des EU d'utiliser le domaine des partenariats éducatifs pour promouvoir leur intérêt national. C'est un moyen qui leur permet non seulement de nouer des relations avec des pays tiers, de diffuser leurs valeurs et leur modèle de société, mais aussi d'occuper le terrain pour prendre l'ascendant sur des Etats concurrents. L'ouverture sur l'étranger peut aussi servir les secteurs économiques et les entreprises notamment en matière de biens culturels ou de services éducatifs. Ces partenariats sont aussi l'occasion d'acquérir de nouvelles connaissances scientifiques et techniques grâce aux coopérations en recherche et développement.

Les EU ont compris qu'il valait mieux être membre des organisations internationales plutôt que de se contenter du statut de simple observateur ou pire de s'en désintéresser. La participation ne garantit pas forcément la satisfaction des objectifs mais elle accorde un droit d'information et d'argumentation sur les agendas et les orientations politiques.

Paradoxalement, de leur intégration aux organisations multilatérales, ils ont retiré la certitude qu'ils avaient tout intérêt à privilégier les programmes bilatéraux. Trois raisons aboutissent à ce constat. Premièrement, ils disposent des ressources pour financer de façon autonome leurs propres coopérations internationales. C'est une liberté qu'ils utilisent pour concevoir et gérer des actions qui répondent à leurs propres objectifs. Deuxièmement, en réalisant ces partenariats, ils souhaitent promouvoir leur vision politique et leurs valeurs vis-à-vis des partenaires extérieurs avec qui ils s'engagent sur le terrain de l'éducation. Troisièmement, forts de leurs moyens matériels et de leur modèle de société, ils ont clairement une volonté messianique de diffuser leur projet politique, économique et social auprès des opinions publiques étrangères.

Dès l'immédiate après-guerre avec la mise en place du programme *Fulbright*, puis avec les évolutions géopolitiques marquées par les années de guerre froide et de décolonisation, les EU ont dû faire évoluer leurs pratiques des relations internationales. Dans ce contexte de rivalités et de tensions, ils ont su s'adapter en maintenant la vision initiale du Sénateur *Fulbright* de mettre en place des actions centrées sur les citoyens étrangers plus que sur les gouvernements ou les institutions.

¹⁹⁴ "La Palestine devient membre à part entière de l'Unesco", *Le Monde*, LEMONDE.FR avec Reuters, AFP, 31 octobre 2011.

Chapitre 7

La hiérarchie des finalités de la politique d'éducation européenne : réussir l'intégration communautaire puis s'ouvrir à la communauté internationale

Sur les campus, les flux de mobilité internationale des étudiants sont le témoin visible de l'intensité des échanges actuels. Les programmes d'échange ont une existence récente mais ils s'affirment de plus en plus comme une tendance de fond porteuse de changements majeurs. Plusieurs estimations coexistent et s'efforcent de cerner cette réalité multiple et en pleine mutation. Les travaux les plus rigoureux convergent vers des chiffres et des méthodes issus des bases de données de l'UNESCO¹⁹⁵. L'évolution mondiale du nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur et plus encore du nombre de mobilités internationales est exponentielle.

Cet accroissement de la demande de formations au niveau de l'enseignement supérieur accompagné par une multiplication des expériences de mobilités répond aux exigences de la mondialisation. La globalisation des activités économiques va de pair avec l'adaptation à un environnement multiculturel, la recherche de la performance technologique et la nécessité d'innovations permanentes. Dans ce contexte, les parcours de formations transnationaux sont une réponse pertinente aux phénomènes exacerbés de concurrence mondiale qui touche les individus comme les organisations. Face à ces attentes, le système éducatif européen actuel affiche une performance plutôt satisfaisante. Partie avec des handicaps originels, l'UE a obtenu des résultats remarquables. On peut même constater qu'elle présente à l'heure actuelle un bilan conséquent qui la place en bonne position face aux principales zones régionales rivales. Les réalisations accomplies sont exemplaires. Elles ont d'abord porté principalement sur l'intégration des systèmes nationaux des Etats membres afin de créer un espace européen de l'éducation et de la formation. Elles se sont concentrées dans un deuxième temps sur l'expansion de cette dynamique vers les pays tiers. Sur le plan quantitatif, la performance européenne se décline en nombre d'étudiants formés, en nombre de mobilités internationales accomplies, en insertions réussies sur le marché du travail. Sur le plan qualitatif, elle s'illustre par la diffusion des valeurs communautaires et en premier chef, le sentiment de citoyenneté européenne. Immédiatement après la monnaie

¹⁹⁵ Rapports Annuels des Nations-Unies, *World Population Prospects*, Division of the department of economic and social affairs, United-Nations, New York, 2010.

unique, les programmes dans le domaine de l'éducation et la formation sont une des actions qui a le plus contribué à rapprocher les individus du processus d'intégration entre Etats membres de l'UE. Ces retombées positives s'expliquent facilement par la variété des publics impliqués, par la répétition des actions soutenues, mais surtout pas le domaine d'intervention de ces programmes. Si la monnaie est hautement symbolique, les champs de l'éducation et de l'apprentissage le sont tout autant. Ainsi le fait de vivre une expérience de formation avec des partenaires venant d'autres Etats membres fait prendre conscience de l'appartenance à une même société européenne. Les objectifs politiques visant à faire converger les systèmes ainsi que les opinions des citoyens et leurs représentations de la construction politique en cours s'en trouvent facilités grâce à ces retombées concrètes.

Si aujourd'hui les politiques menées progressivement et successivement dans le champ de l'éducation et de la formation sont un succès, elles ont suivi un long parcours.

Ce chapitre entend retracer leur évolution historique. Comment la construction européenne s'est-elle développée dans cet aspect très particulier de l'action publique ? Comment a-t-elle réussi à en faire progressivement une dimension essentielle ? Dans le cas de l'UE le défi est double. D'une part, il faut concilier la mise en place d'une politique propre à l'Union avec la présence des stratégies nationales des Etats membres. D'autre part, il faut avancer sur le domaine très sensible de l'éducation que le traité de Rome avait pris soin de ne pas inclure dans le champ d'action de la politique européenne naissante.

Cette absence de légitimité institutionnelle a compliqué la tâche des acteurs et au départ, a ralenti leur progression. Cependant ce rythme lent a eu l'avantage de faire émerger un processus d'intégration en phase avec les capacités d'acceptation très progressives des pays. Les Etats membres sont partis d'une situation d'indépendance nationale et ont d'abord appris à coopérer entre eux. Une fois cette expérience d'ouverture et cette confiance dans l'autre acquise, ils ont pu envisager l'étape suivante et concevoir des programmes d'éducation et de formation incluant des pays extérieurs. Au final, ce qui a été obtenu en interne a été réinvesti en externe pour développer la dynamique européenne.

En suivant un plan chronologique, nous débiterons par la présentation des premières étapes du processus d'édification des programmes de coopération en matière d'éducation et de formation afin de mieux cerner le contexte, les efforts déployés et les premiers résultats obtenus. Nous poursuivrons avec une deuxième partie qui sera l'occasion d'explorer l'ancrage institutionnel et stratégique qu'ils sont parvenus à imposer dans le processus d'intégration politique de l'UE.

1. Entre réticences nationales et obstacles institutionnels, l'Europe de l'éducation ne s'est pas faite en un jour

En retraçant les premières étapes de la construction de la CEE, on peut se laisser aller à la facilité de l'observateur anachronique du XXI^e siècle et se demander pourquoi les pères fondateurs n'ont pas commencé leur œuvre par la voie de l'éducation. En s'inspirant du modèle que l'UNESCO offrait depuis 1946, il aurait été tout à fait concevable de faire reposer l'édifice de la construction européenne sur des fondations communes apportées par un système éducatif ontologiquement construit au niveau européen. De même que l'organisation des Nations Unis déclare s'appuyer sur un programme éducatif pour ancrer la paix dans le cœur des hommes, la Communauté européenne naissante aurait pu faire sienne les réflexions de Montaigne sur les sentiments qu'il entretenait pour son pays dans la mesure où il les avait intériorisé dès son plus jeune âge, tout au long de la remarquable éducation qu'il reçut. « Je ne veux pas oublier ceci : que je ne me mutine jamais tant contre la France que je ne regarde Paris de bon œil, elle a mon cœur dès mon enfance »¹⁹⁶. Amorcer le processus de reconstruction de l'Europe d'après-guerre par le partage des programmes d'éducation aurait assurément produit un effet direct sur les générations à venir. Paradoxalement, c'est ce moyen d'action trop puissamment relié aux valeurs essentielles des individus et des sociétés qui a fait hésiter les Etats membres. Les pays n'étaient pas encore prêts à abandonner à travers la maîtrise de la structure et du contenu de leur système éducatif, la lecture du système international et la gestion des représentations qu'ils souhaitaient en faire à leurs citoyens. Au lieu de cela, la priorité est donnée aux réalisations concrètement économiques. Comment à partir de cette orientation opposée, parvenir à remettre l'éducation et ses effets bénéfiques dans l'agenda de la construction européenne ?

C'est ce long et patient processus que nous allons remonter chronologiquement. Il débute avec le frêle ancrage mentionné dans le traité de Rome, se poursuit avec les premières concrétisations de la CEE, puis se termine avec les résultats obtenus par la politique européenne en matière de coopération internationale.

1.1. L'éducation est la grande oubliée des débuts du processus d'intégration communautaire

1.1.1. Un traité de Rome très peu « éduqué »

A ses débuts, l'Europe fait d'autres choix que l'éducation pour amorcer ses premières expériences en matière de coopération politique. Puisque l'accent est mis sur l'intégration économique, c'est très indirectement par le biais de la formation

¹⁹⁶ Michel de MONTAIGNE, *Essais*, Livre numérique Google, Furne, 1831, p. 370.

professionnelle que le champ de l'enseignement maintient un contact avec le processus de construction en cours. En effet, l'article 128 du Traité de Rome dispose que « Sur proposition de la Commission et après consultation du Comité économique et social, le Conseil établit les principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle qui puisse contribuer au développement harmonieux tant des économies nationales que du marché commun ». Si la formation professionnelle est inscrite dans le traité de Rome, c'est parce qu'elle concourt au bon fonctionnement du marché du travail qui est lui-même considéré comme un élément de la bonne marche des économies nationales et plus généralement de l'objectif économique fixé au marché commun. Ce rendez-vous manqué s'explique facilement par la volonté des Etats de préserver leurs prérogatives régaliennes sur un domaine aussi sensible que l'éducation et les valeurs qui sont enseignées à leurs concitoyens. Dans ce registre, la position du général De Gaulle est tout à fait exemplaire de l'état d'esprit ambiant. Elle caractérise le refus de la CEE d'accepter des ingérences dans ce domaine politiquement sensible.

Le traité de Rome illustre crûment la conception des responsables politiques de l'époque. Le domaine de l'éducation est souvent qualifié de tabou, soigneusement tenu à l'écart des discussions et des programmes d'actions. Sans aller jusqu'à cet extrême ethnologique, force est de constater que de nombreuses occasions d'accorder plus de place à l'enseignement se sont présentées. Au final, si elles n'ont abouti qu'au résultat très limité du traité de Rome, c'est que le contexte de ces premières années de construction et d'expérimentation communautaire n'était pas propice pour aller plus loin.

1.1.2. La reconnaissance très progressive par l'Europe en construction du rôle de l'éducation

En effet, même si on l'a un peu oublié, l'immédiat après-guerre a été une période d'intense activité diplomatique et plusieurs institutions européennes ont été inaugurées au cours de ces années. Parmi ces dernières, on retrouve le Conseil de l'Europe créé en mai 1949 avec des objectifs politiques et culturels, le Traité de Bruxelles signé en mars 1948 avec un contenu diplomatique et militaire, mais aussi l'Organisation européenne de coopération économique (OECE), instaurée en avril 1948 afin de coordonner l'aide américaine du plan Marshall.

Bien qu'ayant clairement un caractère intergouvernemental ces organisations restent en deçà d'un projet d'unification et de pacification européen. Comme le souligne Denis de Rougemont, « Tout est sorti du congrès de La Haye: les premières institutions européennes, parlementaires, juridiques, culturelles, techniques, les principes généraux du marché commun, mais aussi le refus de doter ces institutions d'un pouvoir de décision politique imposé par l'élan populaire, dont on sentait alors qu'il était impossible de le déclencher »¹⁹⁷. La position adoptée lors du congrès de La Haye en mai

¹⁹⁷ Denis De ROUGEMONT, *Œuvres complètes — Écrits sur l'Europe, vol. I (1948-1961)*, éditions de la

1948 constitue la ligne de conduite réservée qui prévaut parmi les Etats. Il faut la déclaration historique de Robert Schuman à l'occasion du premier traité communautaire (CECA) pour conduire à la création d'institutions supranationales et modifier le champ des possibles en matière de coopération européenne.

Le domaine de l'enseignement n'existe que dans le cadre du Conseil de l'Europe et jusqu'au début des années 70, celui-ci est considéré comme l'organe compétent pour les questions liées à l'éducation et à la culture au niveau européen. Episodiquement la Communauté envoie des signes d'intérêt comme par exemple lors du sommet de Bonn-Bad Godesberg en 1961. La déclaration de clôture y affirme la volonté des Etats membres de sortir d'une approche exclusivement économique et de faire émerger une communauté politique et culturelle. Dans ce sens, les représentants des Etats participants mentionnent que «la coopération des Six doit dépasser le cadre politique proprement dit : elle s'étendra en particulier aux domaines de l'enseignement, de la culture et de la recherche, où elle sera assurée par la réunion périodique des ministres intéressés»¹⁹⁸. Cette prise de décision suscite beaucoup de réactions positives et d'espoirs. Elle s'engage à combler le vide de la construction européenne dans ces domaines fondamentaux. Cependant, elle n'exprime pas d'engagement concret de la part des gouvernements et se borne à proposer des projets sur la coopération et les échanges entre universités. Ainsi la commission Fouchet travaillant sur le thème de l'université européenne puis le projet Guichard de création d'un centre de développement de l'éducation sont des exemples de ces initiatives généreuses qui au final n'aboutissent pas encore à des productions concrètes.

Néanmoins, on peut considérer que ces premières tentatives ont été des essais. Elles ont contribué à faire vivre la réflexion et mûrir les consciences. Elles ont préparé la voie aux réussites futures comme l'étape franchie par le Parlement européen en 1969. Dans sa résolution du 28 octobre¹⁹⁹, il considère l'eupéanisation des universités comme indispensable au fondement d'une véritable communauté culturelle. La Commission est chargée d'élaborer des propositions pour la création d'un Conseil des ministres de l'éducation nationale. L'Europe de l'enseignement continue sa progression en suivant son étroit chemin entre réflexe nationaliste frileux et volonté d'ouverture novatrice.

De son côté, la formation professionnelle bénéficie de sa reconnaissance par le traité de Rome. Cela facilite la mise en œuvre de ses actions et lui permet de recevoir la contribution du Fonds social européen (FSE). Créé au niveau communautaire le 11 mai 1960, ce fonds structurel vise à promouvoir l'emploi et la mobilité géographique des travailleurs. Il soutient principalement des actions de formation et de mobilité des personnes, en liaison avec les conséquences de la restructuration des entreprises. Issu d'une mise en œuvre très pragmatique, il comporte pourtant le dessein visionnaire de faire voyager les apprenants entre les pays pour les besoins de leur formation. Cette conception associant les compétences utilitaristes et humanistes est le socle des

Différence, Paris, 1984. Et aussi Denis de Rougemont, 1961, *Vingt-huit siècles d'Europe*, p. 406-407.

¹⁹⁸ Pierre GERBET, *La construction de l'Europe*, Imprimerie nationale, Paris, 1983.

¹⁹⁹ Résolution du Parlement européen du 28 octobre 1969 sur l'eupéanisation des universités, JO C 139 du 28.10.1969, p. 14.

programmes actuels. Suite à la décision du Conseil en mai 1964, un premier programme d'action pour favoriser les échanges de jeunes travailleurs au sein de la Communauté est instauré. Un deuxième en 1979 et un troisième en 1984 suivront. Au total selon les chiffres du FSE²⁰⁰, environ un million d'individus bénéficieront d'une formation et 700 000 personnes d'un soutien financier pour leur reconversion.

Il s'agit là d'une réussite certaine qui démontre que les Etats membres ont les capacités de faire fonctionner une coopération à grande échelle à même de satisfaire les attentes dans ce nouveau domaine d'action.

1.2. L'éducation devient un enjeu et une expérimentation pour la coopération communautaire

1.2.1. La conjonction entre un contexte et une vision

À la fin des années 60, le contexte devient plus favorable pour que l'éducation occupe l'attention des dirigeants de la CEE et qu'ils osent faire des propositions pour développer ce champ d'intervention. Forts de la dynamique acquise grâce aux premiers résultats, la tendance est désormais à l'ouverture et à la coopération entre Etats membres. En 1967, l'OCDE profite de ces dispositions favorables pour créer le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). Au niveau national, chaque pays fait face simultanément au double défi de l'explosion démographique d'après-guerre et de la démocratisation de l'enseignement.

Sur le plan politique, le ministre de l'éducation nationale français, Olivier Guichard va donner une réelle impulsion à cette effervescence. Dans un article publié par le Monde, il présente sa vision en déclarant «La coopération entre les membres de la Communauté dans le domaine de l'éducation s'impose. D'abord, elle fut pendant des siècles la règle en Europe. Jusqu'au XIX^e siècle, les idées, les maîtres et les disciples ont librement et beaucoup circulé entre nos pays. Il a fallu attendre aujourd'hui pour assister à la fermeture de nos enseignements nationaux sur eux-mêmes. Il existe donc, aux sources mêmes de cette culture européenne, qui est le plus sûr fondement de notre "communauté" de nations, une tradition, toute proche, de coopération»²⁰¹. Il est intéressant de noter que, comme rappelé dans le chapitre précédent, le ministre fait référence à la tradition humaniste et encyclopédiste de l'université européenne pour mieux l'opposer à la période de repli nationaliste du XIX^e et XX^e siècles. En soulignant cette perspective historique, il invite les pays membres à ouvrir leur système d'enseignement afin de retrouver l'essence de la philosophie universaliste quant à la production et la diffusion des connaissances. Son initiative débouche en novembre 1971 sur une rencontre des ministres de l'éducation au niveau communautaire qui concentre

²⁰⁰ Site internet du Fonds Social Européen de la Commission européenne, http://ec.europa.eu/employment_social/esf/index_fr.htm (lien actif en juin 2012)

²⁰¹ Olivier GUICHARD, "L'éducation et l'Europe", *Le Monde*, 9 juillet 1971.

ses efforts sur le dossier de l'équivalence des diplômes et aborde aussi celui de la création de l'Institut universitaire européen de Florence. Olivier Guichard suggère également de fonder un centre européen pour le développement de l'éducation. Cet établissement serait chargé d'assurer des tâches d'information sur les systèmes d'éducation et de coordination en matière de reconnaissance des diplômes. Si cette initiative resta au final à l'état de projet, elle eut le mérite de souligner un besoin évident en matière de lisibilité des structures nationales qui sera comblé très rapidement.

Toutefois, l'avancée majeure de cette rencontre ministérielle a été la reconnaissance du besoin de coopération dans l'éducation afin de pouvoir traiter ces questions au niveau communautaire. Dans ce sens, les ministres prévoient d'étendre les dispositions du traité de Rome et d'envisager une coopération de plus en plus impérieuse au-delà du champ trop restreint de la formation professionnelle.

C'est au tour de la conférence des chefs d'État ou de gouvernement qui se tient à Paris en 1972 d'approfondir cette dynamique en soulignant la dimension humaine de la construction communautaire. Le communiqué final rappelle que « l'expansion économique ne peut être une fin en soi et qu'elle doit se traduire par une amélioration des conditions de vie des citoyens dans ses dimensions culturelles et éducatives »²⁰². Faire ce constat est un minimum pour un projet politique de l'envergure de celui de la Communauté européenne. Pourtant c'est sa réalisation concrète qui donnera la mesure de la volonté politique des Etats membres dans ce domaine.

1.2.2. La validation par la Commission, d'une politique éducative, marque les débuts de la coopération entre universités

Le 11 mars 1974, la Commission présente sa communication intitulée «L'éducation dans la Communauté européenne». Ce rapport constitue le point le plus avancé sur les contenus et les modalités de la coopération. Il résume la réflexion politique approuvée par les Etats et les axes futurs sur lesquels ils sont désormais prêts à s'engager. Ce processus débouche sur l'adoption en 1976 de la première résolution communautaire en matière d'éducation. Les pays fixent six priorités à leur programme d'actions commun :

- la mobilité,
- la reconnaissance académique des diplômes,
- la coopération entre établissements d'enseignement supérieur,
- les langues vivantes,
- l'échange d'informations par le biais d'un réseau européen,
- l'éducation des enfants de travailleurs migrants.

Le texte précise les activités à mener au niveau des États membres et celles qui relèvent du niveau communautaire. Après de longs débats qui montrent que les sensibilités nationales affleurent lorsqu'on traite du thème de l'éducation, la coopération s'engage

²⁰² Hywel Ceri JONES, "L'éducation et la Communauté européenne", *Revue d'action sociale*, no 2, mars 1984, p. 31.

sur une base mixte. Dans la mesure où la CEE n'a pas de compétence propre, l'éducation est un domaine pour lequel les pays conservent leur prérogative et contrôlent les transferts de pouvoirs qu'ils accordent à la communauté.

La résolution s'appuie principalement sur la mise en place de projets pilotes et d'études comparées afin de favoriser la compréhension mutuelle et préparer les rapprochements entre les systèmes éducatifs. Il est important de souligner que le Parlement européen a contribué à cette dynamique, car comme l'explique Carlo Frediani, «En se prévalant de ses pouvoirs en matière budgétaire, il a pu intervenir concrètement en relevant, chaque année un peu plus, le montant des fonds alloués à l'éducation»²⁰³.

En complément de cette inclinaison positive, des progrès tangibles sont accomplis dans le domaine privilégié de l'enseignement supérieur. Les Etats membres arrivent au constat que «L'eupéanisation des universités est indispensable, car elle est le fondement d'une véritable Communauté culturelle»²⁰⁴. Ces déclarations politiques expriment l'importance accordée à l'enseignement supérieur qui devient une des priorités. Le rôle qui lui est confié est de servir de laboratoire aux expériences de coopération mais aussi de modèle pour le reste du système éducatif. Les objectifs qui lui sont assignés se déclinent en trois points.

- Accroître la mobilité. Le bilan dressé au cours des années 70 montre qu'étudiants, enseignants et chercheurs sont très peu mobiles. A titre d'exemple seulement 0,5 % des étudiants passent une partie de leurs études dans un autre Etat membre.
- Favoriser la coopération entre institutions de l'enseignement supérieur. La coopération entre universités est stimulée à travers le financement de projets communs. Le plan d'aide aux programmes communs d'études (Joint Study Programme Scheme) est lancé dans cette optique. Il favorise les échanges directs entre établissements.
- Assurer la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études. La résolution de 1976 écarte l'idée d'imposer d'en haut des équivalences entre diplômes et opte pour la reconnaissance mutuelle. Un effort d'information et de transparence est associé avec la création du réseau NARIC (réseau européen des centres nationaux d'information sur la reconnaissance des diplômes et titres académiques).

Ces programmes rencontrent un tel succès qu'entre 1976 et 1986, plus de 600 actions impliquant plus de 500 établissements d'enseignement supérieur ont été cofinancées par la Commission européenne²⁰⁵. Ils ont également préparé le terrain pour le programme *Erasmus* qui sera adopté en 1987.

²⁰³ Carlo FREDIANI, *La politique de la CEE en matière d'éducation et de culture*, Presses d'Europe, Nice, 1992, p. 52.

²⁰⁴ Résolution du Parlement européen du 28 octobre 1969 sur l'eupéanisation des universités, JO C 139 du 28.10.1969, p. 14, document consultable (lien actif en septembre 2012) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1969:139:FULL:FR:PDF>.

²⁰⁵ *European Community education cooperation: the first decade*, brochure Eurydice, 1988, 26 p.

1.3. Les programmes de coopération sont historiquement inaugurés entre Etats membres

1.3.1. Les facteurs de contingence qui ont déterminé les premières réalisations communautaires

La deuxième moitié des années 80 correspond au décollage et à l'essor des coopérations. Le contexte de cette période est favorable. Il bénéficie des avancées politiques qui permettent d'étendre les décisions communautaires au domaine de l'enseignement. A cela s'ajoute un coup de pouce apporté en 1985 par la Cour de justice des Communautés européennes. Elle rend une décision remarquable dans une affaire²⁰⁶ portant initialement sur des droits d'inscription universitaire mais qui soulève en fait la question de l'appartenance ou non de l'enseignement supérieur à la formation professionnelle. La réponse de la juridiction donne une interprétation non restrictive de l'article 128 du Traité de Rome. L'enseignement supérieur est reconnu comme un élément constitutif de la formation professionnelle. Dans la mesure où celle-ci est explicitement incluse dans le traité, celui-ci accède par cette décision de justice à la même reconnaissance officielle.

L'enseignement profite aussi de la dynamique positive de l'intégration qui place la notion de citoyenneté européenne parmi les prochains objectifs de la construction européenne. Cette vision est développée par le comité Adonnino chargé de réaliser un rapport en vue de «promouvoir et renforcer l'image de la Communauté auprès de ses citoyens et dans le monde». Ses conclusions seront adoptées par le Conseil européen de Milan en juin 1985. Le rapport souligne qu'après les réussites économiques, le principal challenge est désormais politique. Il s'agit de réussir à diffuser auprès des individus une volonté d'adhésion au projet d'intégration et un sentiment d'appartenance à une même communauté. Dans cette perspective, les réalisations concrètes dans le domaine de l'éducation sont les bienvenues. Elles contribuent aux progrès de la construction et apportent des retombées positives dans la vie quotidienne. Même si avec 14 millions d'écus, elles mobilisent des moyens limités, les premières actions rencontrent un accueil enthousiaste de la part des acteurs de terrain, impatients de voir la construction européenne investir enfin ce champ d'intervention.

La première génération des programmes communautaires dans les domaines de l'éducation et de la formation est lancée officiellement en 1987. Elle comprend cinq actions : Comett, *Erasmus*, PETRA, Lingua et FORCE, et réalise une avancée chaleureusement saluée : «Un saut qualitatif est accompli. Après dix années de "bricolage", utile certes, mais ayant un très faible impact, on est entré dans une phase

²⁰⁶ Cour de justice des Communautés européennes (CJCE), Arrêt du 13 février 1985, Françoise Gravier/Ville de Liège, affaire 293/83, dans Recueil de la Jurisprudence de la Cour. 1985, p. 593. Egalement accessible en ligne sur le portail EUR-lex : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:61983J0293:FR:NOT> (lien actif en juin 2012)

plus proche des aspirations de tous ceux qui reconnaissent à la Communauté une vocation non exclusivement mercantile»²⁰⁷.

Ces cinq programmes mis en place sont révélateurs des étapes parcourues par les Etats membres. Trois d'entre eux concernent la formation professionnelle à travers la formation aux technologies avancées, l'amélioration de l'insertion des jeunes sur le marché du travail et la formation continue des salariés. Ce faisant ils rappellent qu'originellement, le traité de Rome ne prévoyait des actions communes que dans ce domaine précis. S'ils sont minoritaires, les deux autres programmes correspondent aux conquêtes obtenues par les promoteurs d'une Europe de l'éducation dans le domaine de l'enseignement supérieur et des langues.

1.3.2. La formation professionnelle constitue le premier terrain d'expérimentation des programmes de coopération

En s'inscrivant dans la lettre du traité de Rome, les Etats membres mettent en application leurs premières collaborations dans ce domaine. Leurs initiatives correspondent aux actions Comett, Force et Petra dont nous détaillerons successivement les principales caractéristiques.

Comett

Comett I a été adopté le 24 juillet 1986. Son objectif est de contribuer à la coopération entre les universités et les entreprises et plus particulièrement les PME. Il vise à améliorer les formations aux technologies avancées afin de développer des ressources humaines hautement qualifiées. Il entend renforcer la compétitivité de l'industrie européenne face à la concurrence mondiale. Comett I se décline en deux versions. La première qui a fonctionné de 1987 à 1989, a été dotée d'un budget de 45 millions d'écus et a soutenu plus de 125 « associations université – entreprise pour la formation » (AUEF). Son prolongement de 1990 à 1994, Comett II a bénéficié de 200 millions d'écus. Cela lui a permis de contribuer au financement de 205 partenariats de type AUEF, de 31 300 stages d'étudiants et de 2 000 supports de formation utilisés par plus de 200 000 personnes²⁰⁸.

Force

Le programme Force est adopté par le Conseil le 29 mai 1990²⁰⁹. Son objectif est de lutter contre le chômage structurel lié aux évolutions technologiques qui affectent la production dans les années 80. Il vise à encourager l'investissement dans la formation continue particulièrement au niveau des PME ainsi que l'échange d'expériences et la diffusion des meilleures pratiques. Les publics visés sont les travailleurs notamment dans les régions où l'accès à la formation continue est difficile. Il débouche sur la

²⁰⁷ Carlo FREDIANI, *La politique de la CEE en matière d'éducation et de culture*, op. cit. p. 57.

²⁰⁸ Commission européenne, *La coopération en éducation dans l'UE (1976 - 1994)*, Rapport d'activité du programme Comett, 1992, études no 5, p. 4.

²⁰⁹ Décision du Conseil du 29 mai 1990 établissant un programme d'action pour le développement de la formation professionnelle continue dans la Communauté européenne (FORCE), JO L 156 du 21.6.1990.

création à l'échelle européenne d'un réseau qui fédère les entreprises, les partenaires sociaux et les organismes de formation. Les succès de Force seront prolongés avec son intégration dans le programme *Leonardo da Vinci* qui développera les actions dans le domaine de la formation professionnelle.

Petra

L'action Petra a été conçue comme une réponse à la persistance du cas particulier posé par le chômage des jeunes. Ce problème récurrent conduit la Commission à proposer, en 1987, un programme spécifique pour la formation initiale et la préparation à l'intégration sur le marché du travail. Il s'agit du programme Petra qui vise à «assurer à tous les jeunes de la Communauté qui le souhaitent une ou si possible deux années ou plus de formation professionnelle initiale s'ajoutant à leur scolarité obligatoire à temps plein et débouchant sur une qualification professionnelle reconnue»²¹⁰. Adopté le 1er décembre 1987, Petra est mis en œuvre de 1988 à 1992, puis reconduit jusqu'en 1994 et sera intégré dans le programme Leonardo à compter de 1995. Il a permis à 100 000 jeunes et 20 000 enseignants de recevoir un soutien. Ce programme a fourni une contribution pertinente à la préparation de l'intégration des jeunes sur le marché du travail. C'est une étape délicate dans la plupart des pays et le renforcement de leurs compétences professionnelles devient un avantage déterminant pour les candidats à un emploi.

1.3.3. L'enseignement supérieur initie des programmes novateurs préparant aux défis futurs

La commission crée deux actions spécifiques *Erasmus* et *Lingua*, qui ont valeur de test pour explorer un champ nouveau de la coopération communautaire.

Erasmus

Dans le cas d'*Erasmus*, l'idée initiale remonte à décembre 1985 alors que l'accord final du Conseil n'est obtenu qu'en juin 1987²¹¹. Même si elles sont balayées à l'heure actuelle par le succès d'*Erasmus*, il est intéressant de rappeler qu'à l'origine des divergences entre les Etats membres ont porté sur le budget et sur la légalité de ce programme. Certains pays contestaient cette intervention de la Communauté dans l'enseignement supérieur en dehors des prérogatives mentionnées par l'article 128. En s'appuyant sur une lecture extensive de sa responsabilité permise par la décision de la Cour de justice validant le rattachement de l'enseignement supérieur à la formation professionnelle, la position de la Commission l'emporta, et permit à l'action de voir le jour. La première version d'*Erasmus* démarra pour une période de trois ans (1987-1989). Le budget de 85 millions d'euros était essentiellement une aide financière directe pour les étudiants engagés dans des mobilités académiques à l'étranger. Le programme

²¹⁰ Décision du Conseil du 1er décembre 1987 concernant un programme d'action pour la formation professionnelle des jeunes et la préparation des jeunes à la vie adulte et professionnelle JO L 346 du 10.12.1987.

²¹¹ Décision du Conseil du 15 juin 1987 portant adoption du programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants (*Erasmus*), JO L 166 du 25.6.1987.

Erasmus est ensuite renouvelé de 1990 à 1994 avec un budget porté à 192 millions d'euros. Il rencontre dès le départ un grand succès grâce au réseau de coopération entre universités, au financement des parcours académiques à l'étranger et à leur reconnaissance qu'il institutionnalise. Il constitue très vite un étendard de la dynamique européenne qui redevient comme par le passé, un espace naturel de découverte et d'apprentissage ainsi qu'une alternative crédible à une mobilité vers les EU.

Lingua

Lingua a pour objectif initial de respecter la diversité et l'identité culturelle de chaque Etat. Dans ce cadre, Lingua cherche à développer l'enseignement des langues afin de permettre la compréhension mutuelle entre les citoyens des pays membres. Cette connaissance est le préalable incontournable pour d'une part concrétiser l'intégration des personnes dans l'espace européen et pour d'autre part assurer la libre circulation et la poursuite de la coopération communautaire. Dans cette perspective, il a fallu s'appuyer sur les succès des premiers programmes (Comett, *Erasmus* et Petra) afin de surmonter les réticences essentiellement britanniques et aboutir à la mise en œuvre de Lingua le 28 juillet 1989²¹². Lingua s'adresse aux jeunes entre 16 et 25 ans et aux enseignants. Avec un budget de 200 millions d'euros pour une période de cinq ans (1990-1994), il a financé 19 000 stages de formation continue pour les professeurs mais aussi 4 000 partenariats entre établissements qui ont donné à 83 000 jeunes et 8 000 enseignants²¹³ l'occasion de progresser ensemble dans la maîtrise des langues vivantes et l'émergence d'une identité européenne partagée.

Fort de cette réussite et dans le contexte de l'acte unique entré en vigueur le 1^{er} juillet 1987, la Commission poursuit sa réflexion prospective. Son souhait est de recentrer les efforts sur les objectifs fondamentaux à moyen et long terme de façon à éviter le morcellement de ses initiatives déjà réparties sur plusieurs programmes.

Les ministres de l'éducation arrêtent en octobre 1989, un plan de coopération pour les cinq années à venir. Il se concentre sur des objectifs internes comme la formation pour tous, l'élévation du niveau général des compétences, le développement d'une Europe pluriculturelle et sur d'autres finalités à portée plus vaste telles que la mobilité et l'ouverture de l'Europe sur le monde.

L'ambition est de poursuivre le rapprochement des États membres dans la perspective du grand marché afin que chacun soit prêt pour l'instauration de la libre circulation des personnes, des biens, des capitaux et des services. Les ministres ne vont pas toutefois jusqu'à s'engager sur la création d'un espace communautaire de l'éducation et de la formation. Ils en restent dans leur déclaration à appeler de leurs vœux la constitution d'une «Europe des savoirs et des cultures»²¹⁴.

²¹² Décision du Conseil du 28 juillet 1989 établissant un programme d'action visant à promouvoir la connaissance des langues étrangères dans la Communauté européenne (Lingua), JO L 239 du 16.8.1989.

²¹³ Commission européenne, *Rapport d'activité Lingua 1994*, Bruxelles, 9 octobre 1995, p. 6.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0458:FIN:FR:PDF> (lien actif en juin 2012)

²¹⁴ Conclusions du Conseil et des ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil du 6 octobre 1989 sur la coopération et la politique communautaire en matière d'éducation dans la perspective de 1993 (89/C 277/04). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1989:277:0005:0006:FR:PDF> (lien actif en juin 2012)

L'importance décisive prise par les connaissances dans le monde de demain est clairement identifiée par les décideurs politiques. Leur volonté de se préparer à relever ce type de défis par la coopération dans le domaine de l'éducation va être satisfaite. Aux résultats probants issus de la réalité du terrain, vont s'ajouter des avancées institutionnelles majeures. C'est cette réalité, portée par le processus d'intégration communautaire que nous allons détailler maintenant.

2. De Maastricht à Lisbonne : la reconnaissance institutionnelle des programmes éducatifs européens

De toute évidence, les programmes d'échange sont dans l'air du temps. L'environnement économique souligne sans cesse l'importance du progrès technique, de l'innovation et donc des connaissances qu'il faut maîtriser pour exister dans cette concurrence accélérée. Sur le terrain, les retombées des premières actions expérimentales sont fructueuses et confirment que les agents et les institutions sont prêts à s'engager. Les responsables politiques ont alors l'intelligence de percevoir ce contexte, ces attentes et d'accélérer la construction européenne dans ce domaine. Ils vont y répondre de façon structurée, d'abord en inscrivant par le traité de Maastricht l'éducation dans le champ des compétences communautaires, puis en traçant à Lisbonne une vision stratégique qui fait principalement appel à l'éducation pour fournir les ressources indispensables au développement de l'économie de la connaissance ; et enfin en regroupant l'offre de programmes existant dans un cadre unique et rationalisé.

2.1. Le traité de Maastricht permet à la coopération dans l'éducation de franchir un cap

Les réticences politiques émises par certains pays ont été surmontées à l'occasion du lancement des premiers programmes. Ceux-ci ont aussitôt acquis leur légitimité auprès des utilisateurs directs et elle n'a plus été contestée depuis. La voie est désormais tracée pour concevoir des actions contribuant à l'intégration professionnelle des individus en même temps qu'à l'ancrage de leur identité européenne. La première génération de programmes initiée sur la période 1986 – 1989 est reconduite et prolongée de 1989 à 1994. Il faut souligner que cette dynamique est entretenue par l'augmentation exponentielle des moyens matériels. La deuxième génération se voit allouer des ressources en phase avec ses ambitions. Au total entre 1990 et 1994, un milliard

d'Ecus²¹⁵ a été investi dans ces cinq actions. A titre de comparaison de 1980 à 1984 seulement 14 millions avaient été consacrés aux premières versions.

Au cours de cette période, ces moyens vont accompagner des changements structurels et institutionnels au sein de la communauté européenne qui vont se révéler tout à fait favorables à la coopération dans l'éducation et la formation.

2.1.1. Des changements institutionnels opérés dans un contexte international favorable

Sur le plan institutionnel, un service « Ressources humaines, éducation, formation » est instauré à l'occasion du renouvellement de la commission Delors en 1989. Il aboutira à la création en 1995 de la Direction Générale Education et Culture. Cette apparition dans l'organigramme de l'exécutif européen témoigne de l'importance croissante qui est donnée à l'éducation et à la formation. Cependant, le fait majeur dans la reconnaissance officielle de ce champ d'action se trouve dans le traité sur l'Union européenne, signé à Maastricht.

Celui-ci apporte une base légale claire et met fin aux controverses juridiques et aux combats d'arrière-garde menés par certains pays. L'éducation et la jeunesse (article 126) et la formation professionnelle (article 127) sont regroupées dans un même chapitre (chapitre 3) d'un ensemble plus large (titre VIII). Désormais en vertu de ces dispositions, l'UE peut intervenir en toute légitimité sur l'ensemble de ces domaines. La Commission souligne que l'éducation demeure un champ d'action complémentaire mais n'accède pas au statut de compétence exclusive. Il n'est en effet pas question d'harmoniser les systèmes nationaux mais d'appuyer et de compléter les actions des Etats membres. Dans le respect du principe de subsidiarité la Communauté n'intervient «que si et dans la mesure où, les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être réalisés de manière suffisante par les États membres et peuvent donc, en raison des dimensions ou des effets de l'action envisagée, être mieux réalisés au niveau communautaire»²¹⁶.

En plus de ces clarifications, le traité introduit trois nouveautés.

La première se situe dans l'apparition de l'enseignement scolaire dans le champ des compétences. Cela signifie que les élèves vont aussi participer à la dynamique européenne. C'est dans cette optique que l'action *Comenius* va être lancée.

La deuxième concerne l'enseignement supérieur. Le traité fait une référence directe à la mobilité et prépare le terrain à l'accroissement des échanges d'étudiants, de chercheurs et d'enseignants. Cette volonté est un progrès vers la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études. Elle encourage la mise au point du Système Européen de Transfert et d'Accumulation de Crédits : ECTS, qui sera une des conditions

²¹⁵ Le Guide pratique d'utilisation de l'euro édité par la Direction générale des affaires économiques et financières indique que l'écu a été remplacé par l'euro le 1er janvier 1999, au taux de conversion de 1 pour 1 ; et que les références historiques à l'écu (antérieures à 1999) doivent rester libellées en écus ; ce sera le cas, par exemple, d'un montant en écus qui figurerait dans une communication ou un contrat datant de 1995. <http://publications.europa.eu/code/pdf/370301-fr-guide-pratique.pdf> (lien actif en décembre 2012)

²¹⁶ Article 3 B, traité sur l'Union européenne, 1992.

nécessaires à la réussite du programme *Erasmus* tant la reconnaissance des diplômes est essentielle pour parvenir à concrétiser un marché européen de l'emploi tant de fois cité par le projet politique d'intégration des espaces nationaux. Le Conseil de Fontainebleau avait abandonné l'idée d'harmoniser les formations entre les pays pour retenir la souplesse offerte par les principes de transparence et de comparabilité. Plutôt que de faire converger des systèmes éducatifs résolument nationaux, la préférence avait été d'accroître la lisibilité et l'évaluation des cursus par les autres Etats membres.

La troisième modification institutionnelle introduite par le traité témoigne de l'ambition de mettre en place une politique communautaire qui appuie et complète l'action des Etats membres. Le traité donne la possibilité au parlement qui a toujours encouragé les initiatives et surtout qui détient la maîtrise des budgets, de soutenir les décisions du Conseil. Le dispositif institutionnel est complété par le rôle consultatif accordé conjointement au Comité économique et social européen et au Comité des régions. Ces deux instances qui se trouvent de plus en plus impliquées dans la conception, le financement et le contrôle des enseignements reçoivent à cette occasion la reconnaissance officielle de leur rôle.

A ces évolutions internes vient s'ajouter un contexte international positif constitué par l'euphorie provoquée par la désintégration du bloc communiste. La chute du mur de Berlin qui en découle laisse présager la réunification de l'Allemagne dans un premier temps et la perspective de l'élargissement de l'UE à plus longue échéance. Cette rupture géopolitique soudaine et non anticipée soulève la question de l'intégration des pays de l'Est à l'espace occidental. Elle se trouve totalement en phase avec un des objectifs initiaux des programmes éducatifs dont la problématique est précisément d'estomper les frontières physiques et les barrières culturelles entre les pays.

Sur un plan différent, les mutations du système international ne font qu'accroître la pression exercée par la mondialisation. L'intensification des échanges qui en résulte, relève le niveau de compétitivité demandé aux Etats. Cet impératif crée un environnement qui pousse chaque pays à redoubler d'effort et à investir dans l'éducation et la formation. C'est dans ce contexte que se diffuse le concept d'économie de la connaissance sur lequel l'UE entend se positionner clairement vis-à-vis des autres zones régionales et prendre un avantage décisif grâce à une stratégie claire affichée haut et fort.

2.1.2. La prise de conscience du besoin de se préparer à l'économie de la connaissance

Face à ces mutations et ces défis internationaux, la réponse de la communauté est contenue dans le livre blanc «La croissance, la compétitivité et l'emploi » que remet Jacques Delors en décembre 1993. Les préconisations insistent sur la double mission que doit remplir le système d'éducation et de formation. A travers les actions conçues et soutenues par l'UE il convient d'une part d'améliorer les enseignements afin d'augmenter la productivité et donc la compétitivité des acteurs, et d'autre part de contribuer à l'épanouissement personnel et aux valeurs de citoyenneté. La voie est tracée et les objectifs sont identifiés pour le nouveau train des actions européennes baptisées :

programmes d'éducation et de formation tout au long de la vie (EFTLV). Parmi les réponses avancées figurent la fusion entre éducation et formation ainsi que la volonté de renforcer la formation des adultes. Cette ambition débouchera sur la création de *Grundtvig*, un programme dédié spécifiquement à ce type de public.

Productivité et citoyenneté sont aussi les finalités qui sont assignées à la connaissance par la stratégie de Lisbonne. Il s'agit ni plus ni moins de la vision qui doit permettre à l'UE d'affronter la concurrence et de tirer son épingle du jeu face au triple choc que constituent l'irrésistible ouverture internationale des économies, la diffusion globale de la société de l'information et la domination incontestable de la civilisation scientifique et technique.

2.2. La stratégie de Lisbonne fixe le cap pour faire entrer l'Union européenne dans l'économie de la connaissance

Deux ans plus tard, en décembre 1995, la publication d'un nouveau rapport « Enseigner et apprendre — Vers la société cognitive »²¹⁷ fait le lien entre les diagnostics précédents et les défis à venir. La réforme des programmes d'éducation et de formation étant en cours, les nouveaux challenges concernent la société cognitive. Celle-ci repose sur la capacité des Etats à organiser la mise à jour des connaissances, de l'information et des qualifications tout en satisfaisant des finalités sociales comme la lutte contre l'exclusion et l'aide aux publics fragiles. Pour cela cinq priorités sont mises en avant et accompagnées de propositions concrètes.

Il s'agit dans un premier temps d'élever le niveau général des connaissances, c'est-à-dire encourager l'acquisition de connaissances par des méthodes éducatives novatrices. En complément, il est prévu que la reconnaissance des compétences formelles et non formelles s'oriente vers la création de cartes personnelles de compétences et la généralisation des ECTS. L'ambition est ici d'offrir à chaque individu les parcours de formation qui lui conviennent mais aussi de valider ses compétences indépendamment de la manière par laquelle elles ont été acquises.

Deuxièmement, l'école doit se rapprocher de l'entreprise afin de davantage promouvoir le système de l'apprentissage. Celui-ci peut progresser par la mise en réseau des centres, la mobilité des apprentis ou la création d'un statut européen de l'apprenti. Ce constat reconnaît déjà les vertus de l'apprentissage et dans ce domaine, la grande disparité des approches entre les Etats membres. Par contre, il encourage les systèmes éducatifs à s'aligner sur le modèle des pays les plus en pointe et à développer la formation par l'apprentissage.

Troisièmement, le livre blanc souligne la nécessité à la fois économique et sociale de lutter contre l'exclusion des jeunes sans qualification, par la création d'écoles de la

²¹⁷ Livre blanc sur l'éducation et la formation, *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*, est accessible à l'adresse suivante : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:51999DC0750:FR:HTML> (lien actif en juin 2012)

deuxième chance. Il se place dans la tradition sociale et humaniste du modèle de société européen.

Quatrièmement, l'ambition de maintenir la diversité culturelle et linguistique passe par la maîtrise de trois langues communautaires. Cette compétence souhaitée pour chaque citoyen doit permettre la mobilité professionnelle mais aussi les échanges nécessaires à la constitution d'un sentiment d'identité européenne. Parmi les solutions évoquées, la création d'un label européen de langue ou la multiplication de classes européennes sont des pistes faciles et prometteuses.

Cinquième point, il convient d'accorder plus d'importance et de soutien à l'investissement dans les formations et de lui reconnaître le même rôle que l'investissement matériel dans la performance de l'économie.

Le rapport « Enseigner et Apprendre » pose un diagnostic avisé et formule cinq priorités incontournables pour permettre à l'UE de maintenir sa performance, sa place et accessoirement son modèle social dans l'environnement concurrentiel mondial. Les Etats membres vont s'en inspirer pour apporter une réponse organisée en trois temps, d'abord améliorer la performance de leur collaboration, ensuite prendre la mesure des défis technologiques et économiques afin de formuler une réponse globale pour réussir l'âge de l'économie de la connaissance, et enfin mettre cette vision en application en faisant évoluer les programmes européens dans l'éducation et la formation.

2.2.1. L'organisation de la coopération sur fond de stratégie nationale

Cependant la Commission va plus loin que la conception d'une stratégie, elle propose aussi une méthode de travail pour une coopération politique renforcée. Il s'agit de contourner les obstacles institutionnels créés par la coordination des politiques nationales et la présidence tournante de l'UE. Ce mode d'organisation traditionnel perturbe les réformes dans l'éducation où un engagement continu est nécessaire. Les ministres proposent que les futurs travaux s'articulent autour d'une programmation qui serait continue, un « rolling agenda ». Celui-ci comporterait des objectifs à moyen terme et s'appuierait sur la comparaison des informations et des bonnes pratiques nationales.

Pour fonctionner efficacement, cette programmation continue repose sur de nouvelles relations de travail entre Etats membres qui acceptent plus facilement d'aborder des questions sensibles telles que l'évaluation de la qualité de leur système éducatif. Au lieu de déléguer ce type d'analyses à l'OCDE, les pays affirment leur implication et leur maturité pour une démarche transparente et constructive.

Le rolling agenda va avoir une existence brève. Il sera remplacé par la « méthode ouverte de coordination » contenue dans la stratégie de Lisbonne. Néanmoins il témoigne des efforts continus de la Commission pour faire progresser la coopération européenne dans ce domaine d'action.

C'est une préoccupation légitime et permanente car certains pays mènent en parallèle leur propre stratégie. L'épisode de la déclaration de la Sorbonne est une excellente illustration des tentatives de stratégies individualistes auxquelles certains pays ont pu

ponctuellement céder. La célébration des 800 ans de la Sorbonne en est un exemple. Elle peut à la fois être considérée comme le point de départ de la réforme de l'enseignement supérieur européen et en même temps comme une décision adoptée sur la base d'intérêts nationaux de quatre pays. Cet événement et ses prolongements constituant une étape fondamentale de l'intégration européenne, ils méritent une analyse et des commentaires qui seront développés au chapitre suivant.

Au final malgré les obstacles et les combats d'arrière-garde des politiques d'intérêts nationaux, l'Europe sort renforcée et démontre sa capacité à maintenir son rythme d'intégration. Cependant, il lui faut rester vigilante et composer parfois avec les velléités des Etats membres qui n'ont pas renoncé à certaines manœuvres nationales peu coopératives. Ces relations imprévisibles vont tout particulièrement se retrouver dans la mise en place et le suivi de la stratégie de Lisbonne.

2.2.2. La contribution de la politique « Education et Formation 2010 » à la stratégie économique et sociale de l'Union européenne

Cette politique prend place dans un contexte international particulier qu'il convient de resituer afin de comprendre la stratégie mise en œuvre et la méthode appliquée. A l'issue de quoi, il sera possible d'en détailler le suivi.

La fin du XX^e siècle correspond à une période particulière car fort logiquement, les bouleversements qui touchent le début du XXI^e siècle y prennent leurs origines. En effet on y retrouve les excès de confiance de la sphère financière qui vont se solder par l'éclatement de la bulle spéculative de la « e-économie », la révélation des malversations à très grande échelle d'entreprises phares américaines (Enron, QWest, Global Crossing, Tyco, Xerox, etc.) avec l'appui des référents de l'industrie du conseil et de la banque, et le krach du NASDAQ²¹⁸ après le premier trimestre 2000. C'est aussi l'époque du triomphe de la puissance américaine désormais sans rivale depuis la fin de l'URSS. Même si cet état du système international n'est que temporaire à l'échelle des transformations géopolitiques, le monde est devenu clairement unipolaire. La situation des pays est tellement contrastée, les écarts de puissance tellement considérables que cette configuration devrait se prolonger, sur plusieurs décennies selon l'analyse qu'en fait C. Krauthammer²¹⁹. Paradoxalement cette domination américaine génère des réactions d'hostilité dont le pays va être victime à travers les actes de terrorisme qui vont culminer lors des attaques du 11 septembre. Malgré quelques irrégularités de court terme, la croissance économique est tirée par la foi dans les progrès révolutionnaires des technologies de l'information et de la communication. Ce contexte innovant est favorable à la création de valeur ajoutée et fait espérer les premières années de la phase de croissance d'un nouveau cycle de long terme. La « new economy » génère des

²¹⁸ Le 10 mars 2000, l'indice boursier du NASDAQ a atteint son plus haut niveau à 5132. Le cours moyen avait plus que doublé sur les 12 précédents mois et il devait passer en dessous de 2000 points un an plus tard.

²¹⁹ Charles KRAUTHAMMER, "The Unipolar Moment", *Foreign Affairs*, Vol. 70, No. 1, p. 23-33.

investissements parfois même euphoriques dans les jeunes entreprises qui cherchent frénétiquement à exploiter les promesses fondées sur la constitution d'un réseau mondial d'échange d'information. Ces investissements et la période optimiste qui les accompagne viennent clore les vingt-cinq ans de morosité économique ayant débuté avec le premier choc pétrolier de 1973. Le monde des affaires a trouvé la grappe d'innovations technologiques qui conformément à la théorie économique de la croissance cyclique, est censée lui assurer une phase d'expansion d'au moins deux décennies. La phase A de croissance dans la théorie de Kondratiev est propice à la mise en place de politiques tournées vers l'avenir. D'autant plus que l'apathie européenne contraste fortement avec l'effervescence qui agite les concurrents américains et asiatiques.

La stratégie de Lisbonne arrive à point pour remettre sous tension l'économie de l'UE afin qu'elle profite des opportunités apportées par les innovations associées à la révolution numérique. En affirmant la volonté de faire de l'UE « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010 » l'Europe ne fait que rappeler son choix stratégique. En ajoutant qu'elle souhaite être « capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » elle pose les bases d'une politique ambitieuse et généreuse visant à garantir une insertion réussie dans la mondialisation pour les travailleurs européens.

Dans ce sens, le Conseil de Lisbonne demande aux ministres de l'éducation d'entreprendre « une réflexion générale sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'enseignement, axée sur les préoccupations et les priorités communes tout en respectant les diversités nationales »²²⁰. On retrouve bien dans cette feuille de route, la problématique de la construction européenne qui vise à poursuivre l'intégration communautaire tout en ménageant les particularités nationales.

Autre thème récurrent, celui de la double finalité de l'éducation qui doit être axée sur l'emploi mais aussi sur le développement personnel des individus. Ces deux ambitions sont rappelées par le Conseil de l'éducation et par la Commission²²¹. Le parlement adopte la même ligne de conduite avec sa résolution du 23 janvier 2002²²² selon laquelle « Le contenu des systèmes d'éducation ne doit pas être déterminé uniquement par l'économie et le marché de l'emploi mais [...] il doit aussi faire prendre conscience du sens de la citoyenneté, développer la capacité à communiquer, contribuer à la bonne intelligence entre les cultures et permettre d'acquérir des compétences sociales. »

²²⁰ Conclusions du Conseil européen de Lisbonne 23 et 24 mars 2000, point 27.

Voir ena.lu, navigateur sur l'histoire de l'Europe :

http://www.ena.lu/conclusions_conseil_europeen_extraordinaire_lisbonne_23_24_mars_2000-01-27303 (lien actif en septembre 2012)

²²¹ Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs, JO C 142 du 14.6.2002, point 2.3 de l'introduction.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_fr.htm (lien actif en septembre 2012)

²²² Rapport du Parlement européen du 23 janvier 2002 sur la communication de la Commission relative aux objectifs des systèmes d'éducation et de formation, A5-0017/2002. (lien actif en juin 2012)

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A5-2002-0017+0+DOC+XML+V0//FR> (lien actif en juin 2012)

Ces ambitions sont à concrétiser en capitalisant sur les acquis historiques, sur la diversité culturelle et en adoptant une coopération efficace entre les pays membres.

La stratégie de Lisbonne débouche sur la mise en place du programme de travail baptisé « Éducation et formation 2010 » qui deviendra la référence pour l'ensemble des actions d'éducation et de formation. S'appuyant sur les premiers résultats du rolling agenda, la Commission adopte la méthode ouverte de coordination (MOC), une nouvelle méthode de travail favorisant la convergence des systèmes. La vision stratégique est complétée par un plan opérationnel chargé de faire converger les efforts des Etats membres et leur permettre d'atteindre les objectifs fixés. En imposant l'échéance de 2010, le Conseil européen accélère le mouvement. Il fixe une certaine exigence d'efficacité et de résultat. La MOC doit relever ce challenge. Elle doit permettre à l'Union de s'adapter et d'appliquer les réformes structurelles qui lui permettront d'être innovante et compétitive, tout en préservant sa cohésion sociale. Cette technique de collaboration est introduite pour faire avancer les réformes dans l'enseignement au même rythme que dans les autres domaines d'actions européennes. Sa mise en œuvre favorise les échanges et la coopération entre les politiques nationales dans l'optique des objectifs communs. Elle s'inscrit dans la répartition des pouvoirs prévue par le traité et aide les États membres à développer leurs actions. Son principe repose sur l'adoption par les pays d'instruments de mesure et d'indicateurs. Le recours à ces références leur permet de situer leur performance par rapport aux autres et par rapport aux objectifs communs. Il s'agit de créer une émulation entre les Etats impliqués pour progresser grâce à la diffusion de bonnes pratiques, la comparaison des performances entre pairs et la participation aux projets pilotes.

Forte de la MOC, le Conseil se fixe cinq objectifs chiffrés à atteindre en 2010 :

- Le taux moyen de jeunes quittant prématurément l'école doit être inférieur à 10 %.
- Le nombre total de diplômés en mathématiques, sciences et technologie doit augmenter d'au moins 15 % et le déséquilibre hommes-femmes dans ces domaines doit se réduire.
- Au moins 85 % des jeunes âgés de 22 ans doivent achever l'enseignement secondaire supérieur.
- Le pourcentage de jeunes de 15 ans ayant de mauvais résultats en lecture devra être réduit d'au moins 20 % par rapport à l'année 2000.
- La population adulte doit avoir un taux moyen de participation aux actions d'éducation et de formation tout au long de la vie d'au moins 12,5 %.

Cependant si ces techniques de management ont fait leurs preuves avec des acteurs privés, elles peinent à produire des résultats avec des entités nationales comme le montre l'examen des résultats de la stratégie de Lisbonne.

Le premier bilan intermédiaire réalisé quatre ans après le lancement de la stratégie de Lisbonne est très décevant. La liste des premiers indicateurs quantitatifs connus témoigne plutôt d'une contre-performance dans la mesure où :

- Le taux d'abandon scolaire qui est de 16% en 2004 reste bien trop élevé
- Le niveau de compétence en lecture est très insuffisant. En 2003 presque 20 % des jeunes enregistrent de mauvais résultats dans ce domaine.

- La participation des adultes demeure bien trop faible. Moins de 10% des adultes participent à l'apprentissage permanent, l'objectif était d'atteindre 12,5% et les stratégies pour changer cette situation ne produisent que des effets marginaux²²³.

Les explications avancées face à ces contreperformances ne manquent pas et pointent pêle-mêle le sous-investissement dont souffre l'enseignement supérieur, la pénurie d'enseignants et l'insuffisance de la mobilité dans l'éducation et la formation. Entre Etats membres, elle ne concerne annuellement que 120 000 étudiants *Erasmus*, soit 0,8 % de l'effectif total. Le niveau d'investissement dans les ressources humaines place l'Union bien loin derrière les États-Unis, du fait en particulier d'une faible participation du secteur privé. Les États-Unis dépensent entre deux à cinq fois plus par étudiant du supérieur que les pays de l'Union²²⁴.

Globalement, si la stratégie de Lisbonne n'est pas contestée, c'est surtout dans sa mise en œuvre par la plupart des États membres que résident les entraves. Ainsi le rapport du comité présidé par M. Wim Kok intitulé « L'emploi, l'emploi, l'emploi : créer plus d'emplois en Europe » souligne l'importance de l'investissement dans le capital humain tout au long de la vie. Il insiste sur le fait que les compétences et les qualifications des travailleurs doivent être actualisées pour suivre le rythme des changements technologiques. L'effort doit porter tout particulièrement sur la participation des adultes à la formation professionnelle et principalement celle des travailleurs peu qualifiés. Le rapport s'appuie sur la méthode ouverte de coopération et recommande dans ce domaine, les bonnes pratiques détectées au Danemark, en Suède et en Finlande. Les États membres sont aussi encouragés à anticiper les besoins en compétences de leur économie et à investir dans la formation par la création de fonds sectoriels ou régionaux en partenariat avec les entreprises.

Il existe aussi des pistes innovantes à explorer en donnant une importance beaucoup plus grande aux compétences et connaissances acquises dans un cadre informel ou non formel.

Dans ce contexte incertain de réforme non aboutie, l'UE réagit et maintient sa dynamique en proposant une version rénovée de ses programmes.

2.2.3. La réponse à l'impératif de compétitivité internationale fournie par le programme unifié « Education et Formation Tout au Long de la Vie »

Même si l'application de la stratégie de Lisbonne produit des retombées trop limitées, l'UE poursuit sa marche en avant. Après les renouvellements de 1994-1995 et de 1999-2000, la Commission présente de nouveaux programmes d'enseignement pour la période

²²³ Christophe ANGELI, "UE : "éducation et formation 2010"", *Observatoire Boivigny*, 13 janvier 2005. http://www.boivigny.com/UE-education-et-formation-2010_a54.html (lien actif en juin 2012)

²²⁴ Communication de la Commission, *EDUCATION & FORMATION 2010, l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*, p. 9, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0685:FIN:FR:PDF> (lien actif en septembre 2012)

2007-2013. Le terrain est préparé par la communication "Construire notre avenir commun – Défis politiques et moyens budgétaires de l'Union élargie 2007-2013"²²⁵. Les experts y préconisent l'union de l'éducation et de la formation dans un programme intégré qui doit se décliner « tout au long de la vie ». Ils soulignent aussi la nécessité d'accroître sensiblement les actions de mobilité et les partenariats entre pays membres. Pour l'essentiel, ces recommandations sont reprises dans le rapport²²⁶ adopté en juillet 2004 par la Commission puis approuvées par le Parlement et le Conseil à la fin de l'année 2005. Il s'agit effectivement et pour la première fois d'un programme intégré qui prévoit pour tous les âges de la vie, les actions d'éducation et de formation adaptées. Ce programme générique se répartit sur les quatre actions spécifiques déjà présentées : *Comenius*, *Erasmus*, *Leonardo da Vinci* et *Grundtvig*. En parallèle les questions spécifiques de l'apprentissage des langues, des activités liées aux TIC ainsi que les activités de communication et de diffusion sont prises en charge par un programme Transversal.

Enfin, le programme *Jean Monnet* structure et finance les actions liées à l'intégration européenne et à la promotion des acquis communautaires.

Cette approche unifiée assure la continuité avec les générations de programmes précédentes. Elle maintient aussi la cohérence et les synergies entre chaque composante. Cela rend possible un financement efficace pour un éventail d'actions plus nombreuses, chacune plus précisément dédiée à un public.

Cette réorganisation est nécessaire compte tenu des objectifs quantitatifs et qualitatifs que l'UE s'est fixée. L'Europe a la volonté d'être plus ambitieuse et cela se traduit par un budget de 13,6 milliards d'euros pour les sept années du programme. Elle est aussi soucieuse de répondre aux attentes des diverses catégories de bénéficiaires et de les accompagner sur la voie de l'apprentissage permanent. Dans ce domaine, il s'agit d'atteindre des seuils tels que : 5 % des élèves participant à des actions *Comenius*, trois millions d'étudiants *Erasmus* d'ici 2011 ; 150 000 stages *Leonardo* d'ici 2013 et 25 000 actions de mobilité *Grundtvig* d'ici 2013²²⁷. Pour servir cette ambition, l'organisation est simplifiée. Elle adopte une gestion décentralisée au plus près des utilisateurs et qui est confiée à un réseau d'agences nationales. Les procédures administratives et comptables sont allégées afin de permettre aux acteurs de se concentrer sur l'essentiel, c'est-à-dire les aspects pédagogiques.

Avec le recul, on constate que les programmes de coopération dans l'éducation et la formation ont eu des finalités principalement fonctionnelles telles que la modernisation des systèmes nationaux et leur convergence vers un modèle commun. A travers la constitution de réseaux, ce sont les connections et les habitudes de travailler ensemble qui ont été encouragées. En parallèle, ces programmes ont apporté une dimension

²²⁵ Communication de la Commission, COM (2004) 101, p. 13-14,

<http://www.cvce.eu/viewer/-/content/3cbfee02-0216-4a84-86c5-d424da15c2b3/fr> (lien actif en septembre 2012)

²²⁶ Communication de la Commission, Proposition de décision établissant un programme d'action intégré dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, COM(2004) 474 final, p. 3.

²²⁷ Communication de la Commission, Proposition de décision établissant un programme d'action intégré dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, op. cit. p. 4.

communautaire en renforçant le sentiment de citoyenneté européenne. Cette consolidation a été réalisée par les coopérations intérieures et par les échanges avec les pays extérieurs. Le va et vient classique entre une entité et son environnement fait progresser simultanément la perception de soi et celle de l'autre. Les Etats membres prennent conscience de la communauté qu'ils constituent, de leurs spécificités nationales et européennes ce qui leur permet de se positionner par rapport aux pays extérieurs.

Dans cette optique, il convient d'analyser les apports des actions européennes *Tempus* et *Erasmus Mundus*. Elles ont été conçues spécifiquement pour jouer le rôle d'intermédiaire dans cette construction réflexive entre l'UE et ses partenaires étrangers. *Tempus* et *Erasmus Mundus* représentent les formes les plus abouties en matière de coopération internationale dans l'enseignement et à ce titre font figure de fer de lance de la diplomatie éducative européenne.

2.3. Une diplomatie éducative européenne portée par les programmes de coopération avec le reste du monde

Ces programmes sont au centre de la politique extérieure de l'UE en matière d'enseignement. Ils ont en effet pour mission d'établir des connexions durables avec des pays tiers en fonction de leurs attraits géopolitiques. Pour atteindre ces objectifs ambitieux, ils ont l'avantage de pouvoir s'inspirer des réalisations menées entre Etats membres et de l'expérience qui a ainsi été acquise dans le domaine des programmes de coopération. Avant de détailler les résultats qu'ils produisent sur l'enseignement supérieur européen en termes d'innovation et d'attractivité, nous rappellerons au préalable les objectifs qui leur ont été donnés lors de leur conception.

2.3.1. L'objectif de *Tempus* et d'*Erasmus Mundus* : utiliser l'enseignement supérieur pour développer les relations entre l'Union européenne et les pays partenaires

Chronologiquement, *Tempus* est le premier programme conçu par l'UE pour démarrer une coopération avec des pays tiers. Il a été suivi par *Erasmus Mundus* que nous présenterons ensuite en faisant ressortir pour chacun, le contexte, les objectifs et les modalités.

Tempus

Tempus a été mis sur pied pour réagir aux événements historiques de l'effondrement de l'URSS. Dès la fin de l'année 1989, l'UE lance PHARE²²⁸, acronyme de «Pologne, Hongrie: assistance à la restructuration des économies» afin de soutenir sans délai ces

²²⁸ Règlement (CEE) no 3906/89 du Conseil du 18 décembre 1989 relatif à l'aide économique en faveur de la République de Hongrie et de la République de Pologne, JO L 375 du 23.12.1989.

deux pays passés très rapidement à l'économie de marché. Dans les mois suivants, l'initiative est étendue aux autres anciennes républiques soviétiques avec l'adoption de *TEMPUS* le 7 mai 1990²²⁹. Cette action se substitue à Phare et reçoit un budget 320 millions d'écus pour une période de quatre ans, de 1990 à 1993. Ce montant est alors bien supérieur à celui d'*Erasmus*, 192 millions d'écus de 1990 à 1994.

L'analyse des décisions que la Commission a prises montre qu'elle a fait dans ces circonstances trois choix stratégiques. Premièrement elle a créé un programme dédié aux PECO plutôt que d'intégrer ce groupe de pays dans les actions communautaires existantes. Deuxièmement, elle a souhaité agir sur l'ensemble des compétences des individus en cherchant à agir aussi bien en termes d'éducation et de formation professionnelle que de citoyenneté et d'aide à la transition vers la démocratie. Troisièmement, elle a mobilisé dès le départ un financement conséquent afin d'enclencher rapidement, les réformes nécessaires à l'adaptation des pays concernés.

Ces décisions soulignent la volonté d'agir vite face aux événements géopolitiques et d'utiliser un point d'entrée précis : l'enseignement supérieur. Celui-ci offre de multiples avantages comme sa bonne image humaniste, sa réactivité, sa proximité avec les élites politiques et économiques, et sa capacité à diffuser un sentiment d'appartenance au projet.

Tempus est fait pour tisser des liens au niveau de l'enseignement supérieur et ainsi rapprocher les systèmes d'éducation prévalant parmi les PECO avec les modes de fonctionnement communautaires. Pour cela, il finance la conception de programmes d'enseignement communs et la création de consortiums. Ces derniers réunissent au minimum deux établissements de l'UE associés à un établissement d'un pays de l'est. Les partenaires s'accordent sur un programme académique de coopération et reçoivent de façon classique, des fonds pour organiser des mobilités d'étudiants, de chercheurs et d'enseignants qui viendront renforcer les liens et les habitudes de travail entre les pays impliqués.

Erasmus Mundus

Erasmus Mundus est né du constat réalisé au début des années 2000 sur le manque d'attrait que l'espace européen de l'enseignement supérieur exerçait sur les candidats des pays tiers. Compte tenu de sa tradition culturelle et scientifique et de la palette des enseignements universitaires proposés, les flux d'étudiants internationaux étaient notablement décevants. Selon les chiffres de 2000 – 2001, les EU attirent 550 000 étudiants étrangers alors que l'ensemble des pays de l'UE ne comptent que 400 000 inscrits non originaires de l'UE. Sachant que 75 % de ceux-ci se concentrent en Grande Bretagne, France et Allemagne, on mesure mieux la relative contre-performance actuelle et le potentiel de croissance dont dispose l'espace européen.

En réaction, la Commission s'inspire du programme *Fulbright* qui est le fondement de la notoriété américaine sur les campus du monde entier et le modèle de référence. Fin

²²⁹ Décision du Conseil établissant un programme de mobilité transeuropéenne pour l'enseignement supérieur (*Tempus*) (90/233/CEE), JO L 131 du 23.5.1990.

2003, la version européenne baptisée *Erasmus Mundus*²³⁰ est lancée. Avec cette action phare, l'ambition affichée est de stimuler la qualité de l'offre des universités européennes et d'améliorer l'attrait vis-à-vis des publics à forte valeur. Tous les pays tiers sont éligibles. Il ne s'agit pas de rivaliser ouvertement avec les EU mais de reproduire leurs bonnes pratiques pour dynamiser les acteurs européens et encourager leur capacité à innover afin de valoriser leurs compétences et satisfaire les standards mondiaux.

Dès son lancement, *Erasmus Mundus* dispose d'un budget conséquent de 230 millions d'euros pour cinq ans (2004-2008) qui a été mobilisé pour financer les quatre volets du programme.

- Le premier volet dispose de la plus importante enveloppe budgétaire. Il correspond aux masters. Ces formations jouissant d'une excellente réputation dans leur discipline, sont dispensées par au moins trois établissements d'enseignement supérieur de trois pays européens différents, ils doivent comporter une période d'études dans au moins deux des trois universités et mener à un diplôme double, multiple ou conjoint.
- Le deuxième volet est destiné aux étudiants et aux chercheurs non européens à fort potentiel. Il leur permet de suivre un parcours européen d'étude et de recherche grâce aux bourses *Erasmus Mundus*.
- Le troisième volet porte sur le financement de partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur de pays tiers
- Le dernier volet offre une certaine liberté pour financer des mesures qui contribuent à l'attraction de l'UE en tant que destination d'études.

Au final *Erasmus Mundus* apporte deux types d'effets bénéfiques. Premièrement, il permet aux établissements européens les plus performants dans leur domaine d'améliorer leur visibilité et ainsi de profiter de leur ascendant au niveau mondial pour attirer les candidats étrangers particulièrement prometteurs. Le processus de leadership s'en trouve renforcé. Les meilleures institutions attirent les meilleurs profils et reproduisent leur suprématie. Deuxièmement, à travers la multiplication des échanges et la constitution de réseaux que cela entraîne, *Erasmus Mundus* répand les bonnes pratiques en matière d'enseignement et de recherche. Cela tire les établissements participants vers le haut et leur permet de bénéficier des avancées diffusées par les centres d'excellence.

L'analyse des flux de mobilité internationale des étudiants réalisée à quelques années d'intervalle, après la mise en œuvre d'*Erasmus Mundus* confirme les effets positifs de cette action. En 2007, selon une étude²³¹ de l'UNESCO, Les EU ont poursuivi leur progression et enregistrent 595 000 inscriptions d'étudiants étrangers soit 21 % du total mondial. Cependant, l'UE parvient à capter 44 % de ce flux, ce qui correspond à environ

²³⁰ Décision no 2317/2003/CE du Parlement européen et du Conseil établissant un programme pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et promouvoir la compréhension interculturelle à travers la coopération avec les pays tiers (*Erasmus Mundus*) (2004-2008), JO L 345 du 31.12.2003

²³¹ Institut de statistique de l'UNESCO, *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009, Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, 2009, UNESCO, p. 36 – 41, www.uis.unesco.org/publications/GED2009 (lien actif en juin 2012)

1,1 millions d'étudiants étrangers. Les principaux pays en termes de destination maintiennent leur attractivité. Le Royaume-Uni attire 351 500 étudiants étrangers, la France 246 600, l'Allemagne 206 900 et l'Italie 57 300. A noter que ces bons résultats sont à compléter avec des taux de progression européens supérieurs aux taux américains, mais ils sont aussi à nuancer en soulignant le fait que l'UE conserve un retard dans le nombre de doctorats décernés 1 167 000 contre 1 335 000 aux EU, et dans l'emploi des chercheurs, où les EU et le Japon devancent l'UE²³².

2.3.2. Les résultats de *Tempus* et d'*Erasmus Mundus* : l'amélioration de l'attractivité de l'enseignement supérieur européen est un premier pas dans le renforcement des échanges extérieurs

Avec quelques années de recul depuis son lancement, *TEMPUS* s'avère être une excellente illustration de la mise en œuvre d'une diplomatie par l'éducation. Dès l'apparition des premières fissures dans le bloc soviétique, le dessein géopolitique d'une intégration de ces pays d'Europe centrale et orientale dans l'espace occidental est présent dans tous les esprits et s'impose spontanément comme une évidence historique. Cette vision sera concrétisée le 1^{er} mai 2004 lors de l'élargissement de l'UE à dix nouveaux Etats membres dont feront partie les anciens pays du bloc de l'Est. Néanmoins comme tout projet de longue haleine, ce sont souvent les premières étapes qui sont décisives. Dans ce cas, les premiers liens ont été tissés grâce au programme de coopération dans l'enseignement supérieur. Bien entendu il n'est pas le seul artisan de cette réussite mais il a pu apporter sa contribution sur trois points.

TEMPUS a été une action concrète qui a produit des effets bénéfiques reconnus et appréciés par les acteurs. A partir des moyens mobilisés et de la méthode utilisée, les établissements universitaires ont réalisé très rapidement leurs premiers échanges. Ils ont ainsi constaté que des retombées fructueuses venaient récompenser les efforts consacrés à leurs partenariats et se diffusaient à l'intérieur des sociétés nationales.

TEMPUS a été évolutif. Il a accompagné les besoins et les attentes des participants sur plusieurs années. Si les premiers projets se sont limités à des actions de mobilité relativement rapides et faciles à instaurer, il y a eu un phénomène d'apprentissage. Avec l'expérience, sont apparus des échanges plus structurés et plus approfondis tels que les consortiums d'établissements supérieurs débouchant sur la création de programmes d'études intégrés et la délivrance conjointe de diplômes.

TEMPUS a fait émerger une culture partagée. L'agence en charge du programme a imposé un certain degré de formalisme. Cela a conduit les candidats puis les lauréats à

²³² Proposition de Décision du Parlement européen et du Conseil établissant un programme d'action destiné à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et promouvoir la compréhension interculturelle par la coopération avec les pays tiers (Erasmus Mundus) (2009-2013), Bruxelles, 12 juillet 2007, p. 2 et 3. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0395:FIN:FR:PDF> (lien actif en juin 2012)

coopérer étroitement lors des étapes successives de la vie du projet. Que ce soit dans les dossiers de candidature, dans la gestion courante des activités comptables et académiques puis au niveau du rapport final, du contrôle de la réalisation des objectifs et des engagements de diffusion ; les partenaires ont appris à travailler ensemble. Ils ont réalisé ce que les théoriciens du management interculturel nomment la «cooptation des modes opératoires²³³ ». Imposée sur la durée, la collaboration a créé une organisation et des habitudes de travail qui sont parvenues à surmonter les différences interculturelles, permis le fonctionnement des projets et contribué au rapprochement des individus et de leurs institutions. Cette expérience partagée a fait émerger une culture commune avec le sentiment d'appartenance qui lui est associée.

Pour sa part *Erasmus Mundus* cible les établissements d'enseignement supérieur de pointe. Il leur attribue des moyens afin qu'ils créent des pôles d'excellence et bénéficient d'une image de spécialistes dans les domaines scientifiques concernés. Cette organisation permet d'attirer les chercheurs, des enseignants et des étudiants qui auront les capacités pour auto-entretenir cette dynamique. C'est aussi un atout pour obtenir des financements et des contrats de recherche de la part des entreprises. A travers ce programme l'UE s'adresse à ses établissements de premier plan et les accompagne afin de maintenir leur avance et ainsi d'être en mesure de rivaliser avec les pôles étrangers concurrents.

Ces deux actions se présentent comme la réponse de l'UE à la mondialisation de l'enseignement supérieur et à la généralisation de l'économie de la connaissance. A l'époque où les distances physiques sont abolies, il n'y a plus vraiment de zones géographiques privilégiées. L'ensemble des régions est couverte par une action spécifique. Qu'elle soit proche et elle pourra bénéficier de *Tempus* ; qu'elle soit plus distante et elle rentrera dans le cadre des programmes spécifiques *EduLink* ou *Asia Link*. En dernier ressort, *Erasmus Mundus* s'adresse à l'ensemble des pays indistinctement. Dans chaque cas, la constitution de réseaux est encouragée. Il s'agit de diffuser les habitudes de travail collaboratif entre les pays européens et leurs partenaires. Ces pratiques vont progressivement faire émerger une culture commune d'échanges et de recherches qui augmentera l'efficacité des coopérations futures.

Conclusion

Le processus d'intégration régionale amorcé au lendemain de la deuxième guerre mondiale avait tellement d'attentes à satisfaire et tellement d'espérances à exaucer que les priorités assignées ne l'ont pas conduit à l'origine vers les programmes éducatifs. Au final, c'est davantage par une voie détournée, par la persévérance et les avancées contenues que l'Europe a conquis et construit ses réussites dans ce domaine. Les facteurs de succès sont multiples. Parmi eux figure la méthode de coopération qui illustre parfaitement les principes fonctionnalistes de ce courant des Relations

²³³ Daniel HABER, Viviane YAN QIN, *L'Occident rencontre l'Asie: vers un management global*, Vuibert, 2005, p. 5.

Internationales. En apportant des réponses satisfaisantes à des besoins concrets, les premiers programmes ont démontré leur valeur ajoutée. De cette manière, ils ont été adoptés par les utilisateurs qui sont devenus leurs meilleurs promoteurs. La deuxième raison de ce succès de long terme réside dans la créativité des concepteurs qui ont su proposer des actions répondant aux attentes des différents publics. Les programmes ont été conçus pour atteindre une double finalité. D'une part ils sont un moyen pour faire progresser les individus et les institutions qui les utilisent conformément à leurs objectifs propres. D'autre part, ils parviennent à instiller le sentiment d'appartenance à une communauté européenne. Enfin, l'Europe a fait le choix stratégique d'offrir une gamme large de programmes. Cette multiplication aurait pu poser des problèmes de gestion et de positionnement. En réalité, elle a permis aux actions les plus dynamiques d'ouvrir la voie et d'entraîner les programmes les plus novateurs. Elle a été suffisamment bien pensée pour être intégrée dans une vision globale unifiée de l'éducation et de la formation.

Ces résultats remarquables ne font pas pour autant oublier les défis actuels qui émergent d'un système mondialisé complexe et instable.

Chapitre 8

Une cartographie du rôle politique des acteurs impliqués dans la réforme de l'enseignement supérieur européen et dans l'amélioration de son attractivité internationale

Lieu de recherche et de savoir avant tout, fidèle à sa tradition médiévale, l'université a bénéficié longtemps d'un statut et d'un prestige qui l'ont placée au-dessus des interrogations sur son rôle social et sa performance. Un temps contestée par le mouvement de mai 68, le monde universitaire a assez rapidement retrouvé son rythme et son mode de fonctionnement privilégié, plutôt déconnecté des exigences de la société environnante avec les avantages et les inconvénients propres à cette situation. Cet isolationnisme se dissipe à la fin des années 90 avec la conjonction de plusieurs facteurs. Leur action simultanée va précipiter l'évolution des établissements d'enseignement supérieur et les amener à entretenir des relations plus étroites avec leur environnement mais aussi à développer un réseau de partenaires et d'échanges internationaux.

Parmi les facteurs de cette ouverture nationale et internationale, on trouve la publication des classements nationaux et internationaux détaillant les performances des principaux établissements d'enseignement supérieur. Le succès grandissant que ces efforts de hiérarchisation rencontrent auprès des étudiants, des décideurs économiques et des responsables politiques démontre que tous ces publics sont demandeurs de plus de transparence. Même si les indicateurs quantitatifs abondamment utilisés sont réducteurs et partiels, ils fournissent une mesure très recherchée sur l'efficacité dans l'éducation.

A cela s'ajoute l'ouverture continue des économies. Celle-ci provoque simultanément l'accroissement de la mobilité des personnes et la hausse de la demande d'individus familiarisés avec les échanges transnationaux. Les espaces géographiques se retrouvent en concurrence sur leurs différentes dimensions y compris celles de l'éducation, de la formation et de la recherche. Dans ce domaine, les établissements français et allemands s'inquiètent particulièrement de leur perte d'attractivité face à l'émergence de nouveaux concurrents qui parviennent à capter une part importante des flux de mobilités académiques. Ces pays offensifs combinent des méthodes commerciales dans la promotion de leurs systèmes éducatifs avec des réformes pour les étudiants étrangers, de façon à faciliter l'admission sur leur territoire et l'inscription dans leurs établissements.

Jusqu'à-là relativement confidentielle, la mobilité internationale connaît une croissance exponentielle. Les flux des individus concernés deviennent un enjeu pour les établissements et les pays hôtes. Les familles choisissent de plus en plus de soutenir les parcours d'études à l'étranger. Si cette option a toujours été considérée comme un

élément distinctif très valorisant, son coût additionnel a longtemps été un frein pour beaucoup. Cependant, les mentalités et l'environnement changent. Faire une partie de ses études à l'étranger n'est plus désormais réservé à une petite minorité. Les parents ont une meilleure maîtrise des informations qui vont leur permettre de choisir les parcours internationaux pertinents au milieu d'une offre devenue abondante. Dans ces conditions, ils réalisent un investissement rentable dans la formation de leur enfant car même s'il y a une certaine démocratisation de l'accès à une expérience à l'étranger, les retombées sur le parcours professionnel continuent d'être réellement motivantes.

Au niveau global, les acteurs internationaux tels que l'UNESCO, le Conseil de l'Europe, à travers leurs rapports, leurs activités œuvrent pour faciliter la reconnaissance des diplômes et des parcours d'études entre pays. Ils jouent leur rôle afin de promouvoir une éducation plus poussée, plus interconnectée, en un mot plus universelle. Ils agissent sur l'environnement des universités pour améliorer la diffusion des connaissances et faire converger les systèmes existants.

Au niveau des pays, les politiques nationales deviennent plus exigeantes pour le système d'enseignement supérieur. Il doit désormais justifier son utilité et démontrer sa performance en matière de formation de ses étudiants et d'insertion de ses diplômés. Ces évolutions constituent des pressions exercées sur les universités afin qu'elles sortent de leur tour d'ivoire et deviennent plus transparentes sur la façon dont elles s'acquittent de leur mission sociale : fournir une main d'œuvre et des connaissances à la société qui les finance.

Dans ce contexte et compte tenu de ces facteurs, il était inévitable que les systèmes d'enseignement supérieur s'ouvrent davantage et notamment sur les échanges avec l'étranger. C'est précisément ce que les pays européens ont souhaité mettre en place avec une série de réformes englobées sous la dénomination de processus de Bologne. Pour cerner une étape aussi décisive, il est nécessaire de détailler dans une première partie, la situation intérieure des universités et les enjeux, avantageux ou néfastes, associés à leur engagement dans une telle transformation.

Une fois la dynamique du processus de Bologne initiée, il convient de rechercher qui en a été à l'initiative ? Qui a eu le pouvoir de concevoir et de piloter cette réforme ? Ainsi il est pertinent d'analyser si le processus de Bologne a surtout profité aux Etats membres ou à la communauté ? De même, tous les participants ont-ils retiré les mêmes effets positifs ou bien existe-t-il des différences entre les pays instigateurs et les pays suiveurs ?

Dans ce but, la deuxième partie portera sur l'analyse des pouvoirs qui ont abouti à cette réforme. Il sera nécessaire de remonter à la déclaration de la Sorbonne afin de cerner les rivalités entre les stratégies des Etats membres et celle de l'UE à propos de la maîtrise de la réforme du système européen d'enseignement supérieur. Cela permettra de comprendre que la modernisation des universités selon le processus de Bologne, scelle la prééminence des institutions européennes sur les autorités nationales. Cependant, peut-on se contenter de dire que l'Europe est sortie pleinement gagnante en réussissant à faire émerger un espace commun de l'enseignement supérieur ? Ces résultats sont-ils réellement le fruit de choix politiques clairement et démocratiquement exprimés ou bien

des organismes ont-ils agi par l'intermédiaire des institutions européennes pour atteindre des finalités privées ?

Dans une troisième partie, il conviendra d'étudier le réseau des acteurs, des organismes, des relations et des dépendances afin de déterminer qui a façonné et orienté le processus de Bologne.

Afin d'apporter des éléments de réponses à ce questionnement il semble utile de procéder en trois temps. D'abord commencer par un rappel historique sur le contexte de la réforme de l'enseignement supérieur. Ensuite poursuivre par une analyse de l'évolution du processus de Bologne à travers les stratégies déployées par les acteurs. Enfin, s'appuyer sur la méthode graphique pour visualiser les acteurs, les événements, les réseaux et les relations de pouvoir qui ont structuré les étapes de la réforme.

1. Le contexte du processus de Bologne : une volonté désordonnée d'ouverture et d'intégration

Dans ce contexte qui ne permet plus aux établissements d'enseignement supérieur de maintenir leur routine, apparaît un facteur supplémentaire et déterminant dans les mutations de leur environnement immédiat : l'adoption du processus de Bologne.

Le processus de Bologne correspond à un tournant dans l'histoire des universités. Pour en mesurer l'impact sur les mutations des systèmes d'enseignement supérieur, il convient de commencer par resituer la conception allemande qui prévalait encore à la fin du XX^e siècle. Ce rappel permettra de mieux saisir en quoi le processus de Bologne est porteur de réformes positives et attendues. Comme toutes mutations, il est aussi associé à des menaces nouvelles et des motivations inavouées.

1.1. L'état des universités depuis la réforme Von Humboldt

Presque deux siècles après la réorganisation de l'enseignement supérieur promue par Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), le processus de Bologne est aussi l'occasion de réformer le système à l'échelle de l'Europe. A l'origine, les universités se sont constituées comme des lieux de concentration et de diffusion des connaissances. La démarche initiée par W. Von Humboldt consiste à mener de front les activités d'enseignement et de recherche. Longtemps, la dichotomie a prévalu entre ces deux objectifs. Au nom de l'utilitarisme de l'enseignement, certains ont voulu donner la priorité à la transmission des connaissances. D'autres ont privilégié la production de nouveaux savoirs pour nourrir le prestige et l'attractivité des établissements. La conception introduite en 1810, à l'occasion de la création de l'université de Berlin, par le linguiste, diplomate, et philosophe allemand est non seulement une fusion de ces deux approches mais aussi une modernisation de l'approche pédagogique à travers l'exploitation nouvelle qui est faite des éléments de la vie universitaire courante comme

les cours magistraux, les séminaires, le rôle de la recherche et le recours aux laboratoires²³⁴. Von Humboldt introduit également un changement d'échelle dans les activités de recherches. Il propose de créer une structure dédiée à la mise à jour de nouvelles compétences. Son modèle se démarque des pratiques de l'époque observables en France et en Angleterre. Celles-ci faisaient reposer les découvertes sur le talent de chercheurs de génie travaillant seuls avec des moyens limités. Par opposition, la nouvelle conception fait appel à des moyens matériels et humains démultipliés. Les universités mobilisent des financements publics et privés pour mener leurs travaux et fournir des réponses aux interrogations scientifiques du XIX^e siècle. Elles intègrent dans leur démarche les besoins en innovation des secteurs industriels et y répondent pour maintenir la dynamique qui déjà relie dans un cercle vertueux, la renommée de l'institution, ses dotations et les connaissances produites. Pour valoriser les installations et les équipements conséquents dont sont dotés leurs laboratoires, les professeurs sont invités à solliciter toutes les ressources intellectuelles offertes par leurs propres étudiants. Dans ces conditions, les modèles français et anglais qui relevaient plus d'une démarche artisanale sont vite supplantés par la logique industrielle allemande. Si pendant un temps les chercheurs de génie peuvent produire des innovations marquantes au cours des premiers pas de leur discipline, ils sont assez rapidement handicapés par la taille critique qu'il faut ensuite atteindre pour continuer à générer de nouvelles connaissances scientifiques. La capacité de création et d'innovation allemande démontre rapidement la supériorité de son concept. Les chercheurs universitaires ayant à leur disposition des moyens matériels et humains conséquents sont en mesure de mener les expériences et les recherches qui permettent de repousser les limites du savoir. Au final, l'adoption de la réforme de Von Humboldt par l'ensemble des universités prouve la justesse de sa vision.

Cependant quasiment deux siècles après, le monde de l'enseignement supérieur européen est mûr pour une nouvelle évolution. Avec quelques années de recul il s'agit même de « la réforme qui jette les universités dans le troisième millénaire »²³⁵ dans la mesure où elle entend relever un triple défi ; celui de l'internationalisation des parcours, de leur adaptation à tous les publics et à l'utilisation pédagogique des technologies numériques.

1.2. Les avantages et les réticences apportés par le processus de Bologne

Dans sa version positive, il ambitionne de faire converger des systèmes universitaires strictement nationaux vers un modèle européen qui soit commun et harmonisé. Les avantages espérés sont convaincants. Il s'agit pour les européens de disposer d'une

²³⁴ Iris KUANG-HSU CHIANG, "Deux cents ans après la réforme d'Humboldt : Bologne Où va l'enseignement supérieur européen ?", *Education et Sociétés*, 2009/2 n° 24, p. 63.

²³⁵ Sarah CROCHÉ, Jean Emile CHARLIER, "Bologne dix ans après", *Education et Sociétés*, n°244/2009/2, p. 6.

organisation de l'enseignement supérieur transparente et lisible. La transparence est la promesse de comprendre le fonctionnement et la valeur ajoutée apportée par chaque niveau d'études indépendamment de l'institution qui la propose. La lisibilité facilite les comparaisons entre les systèmes nationaux. En assurant une meilleure information, l'harmonisation autorise une meilleure décision pour tous les agents dans ce domaine d'action.

Si chacun s'accorde pour reconnaître l'importance de cette étape, les avis sont très contrastés pour juger de ses retombées. Les tenants d'une interprétation négative avancent essentiellement trois arguments.

1.2.1. L'encouragement de la marchandisation du secteur de l'éducation et de la formation

Pour ses détracteurs, le processus de Bologne est considéré comme le cheval de Troie de la mondialisation qui se diffuse progressivement sur les campus au détriment de l'autonomie des politiques nationales ou même communautaires. C'est d'autant plus paradoxal que l'UE est à l'initiative de ce mouvement. En partant du constat que le commerce des services représente «les deux tiers de l'économie et des emplois de l'Union, près d'un quart de ses exportations totales et la moitié de ses investissements dans d'autres régions du monde»²³⁶ la Commission européenne a impulsée cette ouverture internationale. Selon Laval et Weber, forte de sa position dominante dans l'exportation de services, l'UE a manœuvré pour «intégrer l'enseignement aux secteurs repris dans le GATS, bien plus que les pays anglo-saxons ordinairement accusés d'être les vecteurs de sa libéralisation»²³⁷ En tant qu'acteur majeur de l'économie tertiaire et plus précisément en tant qu'exportateur de services éducatifs, l'UE a fait le choix de la libéralisation et de l'ouverture internationale de son système d'enseignement supérieur. Nous verrons à l'occasion de la troisième partie, si cela a été un pari gagnant.

1.2.2. L'alignement des politiques éducatives nationales sur le modèle libéral de la saine concurrence

Sous le couvert d'ambitions légitimes pour les étudiants telle que la transparence et la mobilité, Bologne a uniformisé les systèmes universitaires des pays concernés. L'adaptation aux particularités des situations nationales grâce à une politique éducative soucieuse des spécificités nationales est plus difficile à concevoir. L'enseignement supérieur échappe progressivement au pouvoir politique des Etats. Il est de plus en plus piloté par les institutions européennes. Cette évolution vers un mode de fonctionnement commun est aussi considérée comme une stratégie délibérée pour accroître la

²³⁶ COMMISSION EUROPÉENNE, *L'Union européenne et le commerce mondial*, Luxembourg, 1999, Office des publications officielles des Communautés européennes.

²³⁷ Christian LAVAL, Louis WEBER, *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Institut de recherche de la FSU, Paris, Nouveaux Regards-Syllepse, 2002.

concurrence entre les établissements. L'inconvénient est que ce concept de concurrence fait partie d'une approche libérale qui raisonne en termes de marché. Face à la demande des individus cherchant à acquérir des compétences, l'activité des établissements est analysée comme une offre dont il faut maîtriser les coûts et développer les recettes afin de générer les bénéfices. Dans cette logique, les profits sont réduits à leurs dimensions monétaires et privés. C'est une perte nette comparée à l'approche humaniste et universaliste qui comptabilise aussi les avantages immatériels, personnels et collectifs que l'éducation apporte.

1.2.3. Le maintien des inégalités dans une situation de concurrence imparfaite

Une autre conséquence dommageable du fonctionnement libéral est le maintien de l'hégémonie du Nord sur le Sud. Les établissements existants jouissent d'une notoriété certaine qui leur procure une rente de situation. Dans le domaine de l'éducation, la réputation et les performances accumulées sont un avantage concurrentiel décisif. Les nouveaux candidats qu'ils soient étudiants, chercheurs ou enseignants se basent en grande partie sur la renommée des établissements pour choisir leur parcours et leur orientation. Quels que soient les efforts des nouveaux venus, la hiérarchie se reproduit et renforce les universités traditionnelles qui attirent à elles les meilleurs éléments sur la base de leurs performances passées plus que sur celle de leur dynamisme actuel ou de la justesse de leur approche académique.

Ces deux derniers effets pervers se combinent et produisent une dernière conséquence négative. La concurrence initialement affichée n'est que superficielle. Elle ne permet pas de contester les situations acquises par les établissements bénéficiant d'une rente de situation. Les adversaires du processus de Bologne soulignent donc le recul de l'égalité des chances auquel il conduit. La condition de transparence n'est pas vérifiée pour que le modèle de la théorie libérale du marché fonctionne avantageusement. Les agents ne sont pas en mesure de traiter une information suffisante pour leur permettre de faire un choix éclairé parmi les offres de formations qu'ils reçoivent. Ils sont placés dans un cas particulier où ils ne peuvent pas se fonder sur leur propre expérience sauf à recommencer plusieurs fois leurs études pour réellement tester les différents établissements. On est en présence d'un environnement caractérisé par une information imparfaite et plus précisément une asymétrie d'information entre les offreurs de services d'éducation et de formation et les étudiants demandeurs. Dans ces conditions, les étudiants se contentent d'adopter une rationalité limitée et fondent leurs décisions sur les éléments disponibles tels que les classements existants et les avis des précédents utilisateurs. Il en découle que les établissements nouveaux sont systématiquement désavantagés par rapport aux plus anciens. De même, les individus issus de pays qui n'ont pas de tradition universitaire et des établissements réputés, subissent un handicap. Ils ne se trouvent pas à égalité avec leurs homologues habitant à proximité des meilleures institutions.

Comme le montrent ces premiers jugements, le processus de Bologne compte des détracteurs. En effet, comme pour tout grand changement, les avis sont abondants et

partagés sur les effets produits. Néanmoins, compte tenu du recul dont nous disposons aujourd'hui, le bilan semble avantageux pour l'UE même si quelques interrogations émergent.

2. Les multiples rivalités entourant l'adoption du processus de Bologne

Le 19 juin 1999 à l'occasion d'une conférence ministérielle, 29 pays signent le texte commun de la déclaration de Bologne qui officialise le lancement du processus de réforme de l'enseignement supérieur européen. Comme toujours pour ce type de déclaration solennelle, il existe avant la date officielle une période de préparation qu'il est utile d'analyser pour comprendre les phénomènes observables par la suite. Cette perspective est aussi adoptée par de nombreux auteurs dont Pauline Ravinet²³⁸ qui écrit que « rétrospectivement la conférence et la déclaration de la Sorbonne peuvent être envisagées comme l'événement et le document fondateurs du processus de Bologne. L'étude des mécanismes qui ont prévalu à la formulation de cette vision dès 1998 apparaît particulièrement intéressante pour en comprendre la dynamique. ». Bologne est donc le prolongement direct des initiatives proposées à la Sorbonne un an plus tôt. Rappeler les étapes qui ont conduit à l'accord entre les ministres de l'éducation allemand, anglais, italien et français est nécessaire, non pas par chauvinisme, mais pour situer les acteurs et leurs relations au moment de la mise en place du processus. Cela permet d'éclairer la rivalité originelle en matière d'enseignement supérieur, entre les ambitions des responsables politiques nationaux et la vision de la Commission européenne. A cette divergence, se rajoute des inimitiés entre personnes qui accroissent les tensions pesant sur ce dossier.

C'est ce que nous allons tenter de mettre en lumière en distinguant chronologiquement la phase initiale de projet de réforme mené par les quatre Etats puis dans un deuxième temps, la reprise en main progressive sur le contrôle du processus par la Commission.

2.1. Les Etats contraints de prendre des risques pour réformer leur système d'enseignement supérieur

2.1.1. Le contexte français

La célébration du 800^{ème} anniversaire de la Sorbonne offre l'occasion à Claude Allègre, d'organiser un évènement officiel international. Il compte profiter de cette tribune pour lancer le chantier de la modernisation du système d'enseignement supérieur français. A

²³⁸ Pauline RAVINET, "Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998", *Education et sociétés*, 2009/2 n° 24, p. 29.

son arrivée au ministère de l'éducation, il a réalisé un diagnostic qui met à jour trois domaines de réforme.

Premièrement, il souhaite réaffirmer et renforcer la relation naturelle entre l'enseignement supérieur et la recherche. Dans le contexte français, cela signifie revaloriser les universités face à la place privilégiée que les grandes écoles occupent.

De pair avec ce coup de pouce, il envisage comme deuxième axe de changement, d'introduire une procédure d'évaluation des universités. Il s'agit de faire accepter un environnement plus ouvert et plus concurrentiel. Son plan est d'introduire une pratique de mesure de la performance qui serait confiée à des organismes indépendants. La difficulté vient de la très probable réaction de rejet qu'il est facile d'anticiper de la part d'établissements traditionnellement peu enclins à cette démarche comparative. C'est un facteur déterminant compte tenu du fait qu'en matière d'action publique, l'adhésion des individus est une condition nécessaire au succès d'une politique et qu'inversement une bonne mesure rejetée par l'opinion est condamnée à l'échec.

Le troisième chantier du ministre est l'accroissement de l'ouverture internationale du système français. C. Allègre est préoccupé par la baisse continue du nombre d'étudiants étrangers qui viennent s'inscrire en France. Il a déjà agi sur cette question en créant en 1998 l'agence EduFrance devenue par la suite Campus France. Cette agence est chargée de promouvoir les établissements français à l'étranger et «d'offrir aux étudiants étrangers un parcours de réussite dans l'accès aux études supérieures en France, du pays de départ au pays d'accueil, de la première information jusqu'au séjour en France et au retour dans le pays d'origine.»²³⁹ Les statistiques des mobilités étudiantes internationales et la concurrence croissante dans ce domaine le poussent à agir directement sur la structure de l'enseignement supérieur pour permettre les adaptations qui le rendront attractif face aux attentes des candidats étrangers.

C'est avec cet agenda de transformation du système français que C. Allègre lance le projet de 800^{ème} anniversaire de la Sorbonne. Selon l'étude qu'en fait Pauline Ravinet²⁴⁰, la préparation de l'événement se fait dans un temps inhabituellement court qui correspond au style atypique du ministre. La rivalité personnelle que C. Allègre entretient avec la Commissaire européenne de l'époque, Edith Cresson est aussi un élément spécifique à intégrer pour décoder la suite du processus. Cette tension se manifeste par sa volonté de tenir la Commission à l'écart de ce qu'il considère comme une initiative des Etats sur un domaine de compétence qui leur appartient. C'est la raison pour laquelle, il met un point d'honneur à mener sa réforme de l'enseignement supérieur entre pays membres et sans être subordonné au niveau communautaire ni même assisté.

²³⁹ Page de présentation des missions de l'Agence française pour la promotion de l'enseignement supérieur, l'accueil et la mobilité internationale, <http://www.campusfrance.org/fr/page/une-mission-des-services> (lien actif en septembre 2012)

²⁴⁰ Pauline RAVINET, "Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998", op. cit., p. 35.

2.1.2. Les contextes allemand, italien et britannique

Ce contexte tout à fait particulier ne va pas dissuader les principaux protagonistes, Jürgen Rüttgers, Luigi Berlinguer puis Tessa Blackstone, les ministres allemand, italien et britannique en charge de l'enseignement supérieur. La facilité avec laquelle ils adhèrent à cette initiative malgré les tensions initiales évidentes s'explique en grande partie par les contacts personnels qu'ils ont noués entre eux, soit à l'occasion des conseils des ministres de l'UE soit lors des réunions biennuelles financées par la fondation Carnegie auxquelles ils participent. Ces quatre responsables ont pris le temps de se connaître, de s'apprécier et bien entendu l'habitude de travailler ensemble. C'est en partie ce qui explique qu'en dépit d'un ordre du jour formalisé au dernier instant et des particularités de leurs situations intérieures sans réels points communs, les trois ministres se sont engagés dans le processus initié par leur homologue français. En effet, sur le plan national, ils sont confrontés chacun à une situation intérieure spécifique.

Les insuffisances de l'enseignement supérieur allemand se situent au niveau de sa faible efficacité caractérisée par une difficulté d'obtention du premier diplôme universitaire, un taux d'abandon élevé et un taux de chômage croissant chez les jeunes diplômés. De plus son internationalisation est non seulement trop limitée, mais elle tend à décliner.

La situation en Italie semble encore plus difficile. Les critiques portent sur le fonctionnement général marqué par l'insuffisance des ressources (0,5 % du produit intérieur brut est consacré à l'enseignement supérieur), l'abandon record (plus de 60%) et la durée moyenne d'études plus longue que la durée normalement prévue. De plus, les formations ne sont pas assez tournées vers la professionnalisation et le marché du travail.

Le Royaume-Uni présente un bilan plus positif, néanmoins deux menaces sont identifiées. Le financement du système est en crise et la solution d'introduire des droits d'inscription conséquents dès le premier cycle universitaire se profile à l'horizon politique de la Ministre. Le nombre de jeunes dans l'enseignement supérieur est très insuffisant au point de constituer un goulot d'étranglement pour la croissance économique du pays.

2.1.3. Le processus diplomatique aboutissant à la finalisation de la déclaration de la Sorbonne

On aboutit à la situation quelque peu irrationnelle où à quelques semaines seulement de l'événement, les quatre pays vont se réunir officiellement pour résoudre des problématiques nationales en s'engageant sur une déclaration d'intention dont ils ne connaissent pas le contenu.

A première vue, le processus d'organisation très peu protocolaire et le flou entourant le contenu de la déclaration peuvent surprendre et laisser penser que le projet va échouer. Cependant, plusieurs arguments viennent justifier ce qui va s'avérer par la suite être une prise de risque politique considérable pour chacun des pays impliqués.

Le premier facteur facilitant est l'importance des relations personnelles nouées entre les acteurs et leurs proches collaborateurs. Le deuxième est le contenu de la déclaration qui sera signée. Il est jugé peu contraignant pour les signataires qui s'engagent sur un

« statut flou du texte, une déclaration d'intention informelle, [...] sa signature n'avait rien d'irréversible »²⁴¹. De plus, le contenu est suffisamment large pour que chacun des pays impliqués y voient des retombées nationales positives.

A l'issue de cette initiative française à laquelle ont participé trois autres Etats majeurs de l'UE, il est possible d'en dresser un bilan intermédiaire. La déclaration de la Sorbonne contient des avancées qui vont se révéler décisives. Elle jette les bases d'un véritable Espace de l'Enseignement Supérieur Européen qui repose sur la reconnaissance de deux cycles universitaires appelés à s'harmoniser progressivement. Cette mutation permet aussi d'améliorer la mobilité et l'employabilité des étudiants européens ainsi que l'attractivité du système européen vis-à-vis des candidats extérieurs. A l'aube de la conférence de Bologne, l'enseignement supérieur européen a amorcé un aggiornamento radical. La vision associée à ce projet est brillante. Elle est à la hauteur des défis qui attendent l'Europe et aussi l'ensemble des pays confrontés à la généralisation de l'économie de la connaissance. Si la stratégie est incontestable, sa traduction opérationnelle soulève des interrogations. La rivalité entre les principaux pays et la Commission européenne peut-elle être viable sur la durée ?

Le comportement présomptueux des pays initiateurs qui se considèrent capables et autorisés à agir pour l'intérêt de l'espace européen, va-t-il heurter les autres Etats membres et risquer de compromettre le processus de réforme ?

La suite de la construction de l'EEES va montrer la capacité de réaction politique de la part des autorités européennes lorsqu'elles vont s'appuyer sur les uns et accompagner les autres afin de reprendre le contrôle d'un processus symbolique et stratégique qui leur a échappé lors de son lancement.

2.2. L'appropriation de l'EEES par la Commission Européenne grâce à une diplomatie gagnante.

2.2.1. Le contexte initial adverse du processus de reconquête

Si l'UE est associée à la célébration des 800 ans de la Sorbonne, c'est uniquement par une présence diplomatique minimale. Les représentants officiels de l'UE ont été écartés des travaux préparatoires portant sur la réforme de l'enseignement supérieur. En effet, comme le souligne Sarah Croché « Son initiateur, le ministre français Claude Allègre, avait explicitement exclu la Commission européenne du club très fermé des pilotes. »²⁴² En dépit de ses efforts constants pour initier et promouvoir la coopération dans l'enseignement supérieur entre Etats membres, la Commission se retrouve face à une double hostilité.

La première paraît anecdotique tant elle semble relever de la querelle d'égos entre responsables politiques se connaissant trop bien et ayant gardé de leur parcours parallèle

²⁴¹ Ibid., p. 40.

²⁴² Sarah CROCHÉ, "Qui pilote le processus de Bologne ?", *Education et sociétés*, 2006/2 n° 18, p. 203.

une rivalité tenace. Cependant une lecture approfondie révèle une opposition plus généralisée : « Parfois interprétée comme l'expression d'une tension entre le ministre français et la commissaire européenne à l'Éducation, Édith Cresson, la mise à l'écart de la Commission peut être lue comme une volonté assez unanime des États de rester maîtres de leur politique d'enseignement supérieur »²⁴³. Cette attitude va se prolonger pendant les premières années du processus de Bologne. Les pays défendent vigoureusement leur souveraineté sur la politique d'enseignement supérieur. Les avantages procurés par l'action concertée de la communauté ne sont pas perçus et celle-ci inspire surtout des craintes sur l'extension de ses prérogatives. Une matérialisation de ces tensions se trouve dans la plus grande attention qui est accordée par les pays aux termes employés et aux engagements pris. Ainsi, l'accord signé à Bologne annonce leur volonté de "rendre les systèmes éducatifs comparables et compatibles" et non plus d'"harmoniser l'architecture de l'enseignement supérieur européen".

Cette revendication d'autonomie nationale est partagée. Les quatre pays signataires de la déclaration de la Sorbonne ont fait des émules. Ils sont désormais vingt-neuf à affirmer et défendre cette position lors du processus de Bologne. Le mouvement fédère les États membres et s'étend aux pays extérieurs. Afin de souligner leur volonté de se démarquer des institutions européennes, Prague qui est alors en dehors de l'UE, est choisie pour accueillir en 2001 la conférence sur les développements du processus de Bologne.

A partir de ce rendez-vous raté avec les autorités nationales en charge de l'enseignement supérieur, la Commission va manœuvrer pour renverser l'animosité qu'elle suscite. Il s'agit pour elle de reprendre les rênes d'une réforme dont l'enjeu est considérable pour réussir l'avenir de l'intégration européenne. Pour cela elle a d'abord adopté une stratégie progressive pendant laquelle, elle a fait le dos rond et a posé les bases de sa reconquête. Puis, lorsqu'elle a été en mesure de reprendre l'initiative, elle est devenue un allié incontournable dans la politique d'enseignement supérieur de chaque pays au-delà même des frontières de l'UE. Ceux sont ces deux étapes que nous allons détailler.

2.2.2. La patience et les manœuvres pour rassurer les pays dans un environnement hostile

2.2.2.1. La création de réseaux et l'utilisation d'appuis politiques

Dans un premier temps, la tactique de la Commission a été de se comporter le plus positivement possible dans la dynamique enclenchée par le processus de Bologne en faisant comme s'il n'y avait pas de distance à son égard. Strictement cantonnée dans un rôle d'observation, elle a profité après le sommet de Prague, de la création d'un groupe de suivi et d'un groupe de pilotage pour être associée aux travaux de la réforme. Des organismes tels que l'EUA (European University Association), l'EURASHE (European

²⁴³ Ibid., p. 203.

Association of Institutions of Higher Education), l'ESIB (National Unions of Students in Europe) et le Conseil de l'Europe ont intégré ces deux groupes et ont servi de relai pour y diffuser les orientations adoptées par l'UE.

En utilisant son pouvoir sur le financement de ces groupes et en commandant des rapports et des études alimentant la réflexion sur le sujet, elle a eu la possibilité de distiller les éléments de réflexions repris et utilisés comme l'explique S Croché : « L'aide financière de la Commission à ses partenaires des groupes de pilotage pour qu'ils organisent des séminaires, rédigent des rapports d'évaluation, participent aux rencontres de suivi, l'amène, volens nolens, à définir le cadre conceptuel à partir duquel ils sont conviés à lire le processus et à le faire évoluer. »²⁴⁴

L'intégration de ces acteurs a constitué une opportunité certaine pour la Commission d'autant plus qu'ils ont occupé une place majeure dans le processus. En effet, ils se réunissent fréquemment entre deux sommets ministériels. En deux ans, le groupe de suivi programme une demi-douzaine de réunions et le groupe préparatoire se voit une dizaine de fois. Compte tenu de ce rythme, une culture commune émerge et de réelles connivences apparaissent au point que ce mode d'organisation dispose d'un réel pouvoir et soulève des questions sur sa légitimité démocratique. S. Croché fait directement référence à l'efficacité de cette organisation mais aussi à ses limites dans le domaine de la représentativité de ses membres « La domination du processus par un groupe restreint d'experts a pour conséquence fonctionnelle positive qu'ils parviennent aisément à s'entendre sur des solutions pragmatiques, pour conséquence négative que leurs avis reflètent de moins en moins ceux de leurs mandants »²⁴⁵. Prenant la mesure de cet Etat dans l'Etat, la commission a agi avec habileté en soutenant les personnes et les organisations les plus sensibles à sa vision.

2.2.2.2. Une stratégie de long terme face à des ministres cantonnés dans le court terme

L'autre force des institutions européennes réside dans leur patience. Face au temps court de la politique et des mandats ministériels, la commission a de son côté la durée. Dans ces conditions, inutile de s'opposer frontalement aux prises de positions anti-communautaires de tel ou tel ministre. Il y a fort à parier qu'il ne soit plus présent lors du prochain sommet et que le blocage national soit levé par son successeur. C'est cette attitude vis-à-vis des pouvoirs exécutifs nationaux que Sarah Croché résume très explicitement en rapportant à propos de la Commission : « Elle savait qu'Allègre, qui l'a inlassablement méprisée et insultée, cesserait un jour d'être ministre et qu'il était inutile de s'opposer à lui. Mieux, en le ménageant, la CE apparaissait comme peu menaçante. »²⁴⁶

²⁴⁴ Ibid., p. 213.

²⁴⁵ Ibid., p. 206.

²⁴⁶ Sarah CROCHÉ, "Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles Le cas du processus de Bologne ", *Education et sociétés*, 2009/2 n° 24, p. 17.

2.2.3. La force de proposition et les moyens financiers pour fédérer les pays

La Commission n'a pas eu recours seulement à une tactique défensive. Elle a aussi pris l'initiative et formulé des propositions directement bénéfiques pour les pays en œuvrant pour faire émerger un ensemble européen de l'enseignement supérieur, pour le rendre cohérent et pour y promouvoir des programmes d'actions.

2.2.3.1. La contribution à la création d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur

Elle a participé au chantier de la création d'un EEES en apportant sa contribution. Chaque pays avait bien conscience de voir son attractivité se réduire faute de moyens suffisants pour exister face à la mondialisation du marché de l'enseignement supérieur. La solution qu'elle propose est une opportunité pour tous les Etats membres. Elle fédère leurs efforts et promeut l'EEES au niveau international. Cette implication est appréciée par tous les pays mais à des degrés divers en fonction de leur situation. Les principaux Etats se réjouissent de cette visibilité augmentée qui leur permettra d'attirer les meilleurs éléments. Les Etats plus en retrait prévoient de bénéficier de façon plus marginale des retombées de l'image européenne. Cela constitue tout de même un effet d'aubaine permettant de dynamiser leur système d'enseignement supérieur à condition qu'ils adoptent un judicieux positionnement de niche. Tous ces efforts sont en cohérence avec les préconisations d'organismes spécialisés tels que l'Academic Cooperation Association (ACA) qui recommande la création d'une marque européenne²⁴⁷ englobant les efforts consentis par les pays et l'Europe afin d'offrir un EEES ayant des caractéristiques attrayantes et distinctives aux yeux des étudiants, professeurs et chercheurs envisageant un parcours international.

2.2.3.2. Les efforts pour faire converger les systèmes nationaux

L'engagement de la Commission crédibilise la mise en place d'une harmonisation des systèmes nationaux autour de l'architecture commune en trois étapes : Licence Master Doctorat (LMD). Le recours à des outils communs encadrant les procédures de qualification et les normes de qualité ainsi que le développement de passerelles entre les systèmes nationaux rassurent les candidats étrangers.

2.2.3.3. Le lancement de programmes de coopérations

L'autre levier d'action de la Commission face aux velléités d'autonomie des pays réside dans les programmes de coopération européens. Une action telle qu'*Erasmus* se révèle

²⁴⁷ Academic Cooperation Association, "Perceptions of European Higher Education in Third Countries", Outcomes of a Study, ACA, 2006.
<http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/acasummary.pdf> (lien actif en septembre 2012)

être un puissant moyen de rendre la conception européenne incontournable pour la politique des Etats. Financée par la Commission, elle a été largement adoptée par les établissements qui l'ont diffusé aux publics concernés. Plébiscitée par tous les utilisateurs sur les campus, cette action est devenue très populaire et a quasiment fait de son projet d'expérience académique à l'étranger la norme en matière de mobilité qui s'impose aux acteurs de l'enseignement supérieur. En se diffusant aussi rapidement dans les parcours de formation, *Erasmus* a contraint les politiques nationales à évoluer dans le sens de l'EEES et ce faisant à renoncer à la voie de l'autonomie pour ne pas se couper de cette dynamique européenne. Quelques années après, la même logique s'est répétée avec l'introduction de *Tempus* puis d'*Erasmus Mundus*. Ces deux programmes ont encadré et financé l'ouverture internationale du système d'enseignement supérieur européen. Ils ont répondu aux attentes des pays en leur permettant de nouer des relations valorisantes avec les institutions étrangères en dehors de l'UE soit pour convertir celles-ci aux normes européennes soit pour bâtir avec elles des formations d'excellence. La Commission a utilisé intelligemment son budget pour imposer son harmonisation et ses objectifs aux pays. Elle a investi des sommes dérisoires comparées aux budgets cumulés de l'éducation et de l'enseignement supérieur des pays concernés. Cependant en concentrant ses ressources sur le soutien à la mobilité, elle a agi dans un domaine à la fois délaissé par des politiques nationales trop frileuses et en même temps symbolique aux yeux de tous des évolutions futures de l'enseignement supérieur.

En appliquant successivement une stratégie défensive puis offensive, la Commission est parvenue à faire évoluer le processus de Bologne conformément à sa vision. L'initiative prise par quatre pays à la Sorbonne est transformée en un EEES qui fédère les systèmes des Etats membres autour d'une architecture harmonisée et pour les pays extérieurs offre des garanties de lisibilité et de qualité satisfaisantes pour séduire les meilleurs postulants. Les rapports avec les pays ont été marqués par la double dimension du conflit dans une première phase puis de la dépendance dans un deuxième temps. Les Etats ont au départ revendiqué leur souveraineté sur le domaine spécifique de l'enseignement supérieur, puis ils se sont ralliés à la gestion habile et aux moyens financiers mobilisés par la Commission. Aucun pays n'a pris le risque de faire prévaloir son autonomie en allant jusqu'à un affrontement ouvert.

Ainsi, ce retour sur la mise en place du processus de Bologne est particulièrement instructif. Il met en lumière comment dans un environnement favorable, l'initiative prise par le ministre français avec un objectif intérieur clairement affiché, a échappé à son instigateur et a finalement fait le jeu de l'UE. Ce résultat est d'autant plus inespéré pour les instances européennes qu'elles avaient été soigneusement tenues à l'écart lors des premières phases du projet.

Ce retournement de situation illustre une loi observée par A Moravcsik.

En effet, ce spécialiste américain des institutions européennes a constaté que lorsque les Etats membres ont recours à des politiques communautaires afin d'échapper à leurs contraintes domestiques, ils font au final le jeu de l'UE. C'est ce qu'il mentionne en soulignant les transformations qui affectent in fine la politique intérieure des Etats impliqués «Participation in international negotiations and membership in international institutions alters not just national strategies, as current analyses of regimes suggest, but

the domestic politics that underlies the process of national interest formation »²⁴⁸. Avec une certaine régularité observée par Moravcsik, le domaine d'action pour lequel les Etats font appel au niveau européen est absorbé par les institutions européennes et se retrouve annexé au champ de compétences de l'UE. C'est aussi le constat que formule S Croché pour qui «La CE a transformé le projet d'harmonisation de l'architecture de l'enseignement supérieur européen élaboré par Allègre et ses alliés en projet d'eupéanisation de l'enseignement supérieur »²⁴⁹ Dans le cas de la déclaration de la Sorbonne, on constate que pour lever des blocages nationaux et réformer leur système d'enseignement supérieur, les ministres français, allemand, anglais et italien se sont unis pour signer une déclaration commune. En faisant référence à un accord symboliquement européen, ils pensaient créer une dynamique et un impératif capable de surmonter les résistances nationales auxquelles ils se trouvaient confrontés. Au terme du processus, leur tentative aventureuse a donné l'occasion à l'UE de renforcer son action dans le domaine de l'enseignement supérieur. Pour cela, elle a agi en trois temps. Premièrement, elle s'est montrée conciliante, s'est contentée du rôle imparti et a contribué au succès des projets portés par les Etats. Deuxièmement, elle est devenue un acteur incontournable grâce à une vision à de long terme, des moyens financiers et un réseau d'acteurs partageant et diffusant son point de vue. Troisièmement, elle a maîtrisé l'agenda des débats et des propositions d'actions. Au final, l'UE est largement en position de force, les programmes de coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation qu'elle a lancés sont plébiscités par les utilisateurs, les systèmes nationaux s'intègrent progressivement dans un espace européen de l'enseignement supérieur et la stratégie de Lisbonne a été adoptée. Elle offre aux Etats membres une vision structurante pour déterminer et coordonner leur politique. Plus encore, la stratégie de Lisbonne s'est imposée comme l'impératif incontournable pour les politiques des Etats membres dans ce domaine. A tel point que S. Croché affirme « La stratégie de Lisbonne est devenue la référence des autorités européennes et les instances de pilotage du processus ont perdu leur légitimité à produire de la doctrine, seule une attitude de soumission active à la stratégie de Lisbonne est attendue d'elles. »²⁵⁰

La lecture des articles d'universitaires et de spécialistes sur les transformations de l'enseignement supérieur européen montre le rôle joué par les différents acteurs et insiste sur celui prépondérant occupé par la Commission. C'est un résultat qui mérite d'être confirmé. Pour cela une méthode complémentaire faisant appel à une représentation graphique va s'efforcer de faire apparaître les relations de pouvoir qui émanent du réseau des organisations actives dans la réforme.

²⁴⁸ Andrew MORAVCSIK, "Why the European Union Strengthens the State: Domestic Politics and International Cooperation", *Center for European Studies*, Working Paper Series #52, 1994, p. 64.

²⁴⁹ Sarah CROCHÉ, "Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles Le cas du processus de Bologne", op. cit., p. 19.
²⁵⁰ *ibid.*, p. 19.

3. L'apport d'une représentation graphique à l'analyse des relations de pouvoir dans le processus de Bologne

La réforme de l'enseignement supérieur déclenchée à Bologne n'a pas été une succession linéaire d'étapes planifiées et pré-ordonnées. L'objectif de cette troisième partie est de réaliser une étude politique des acteurs impliqués dans le processus de Bologne. Il s'agit de faire apparaître le rôle et la position relative de chacun pour comprendre quels sont les pouvoirs qui ont été activés, de quelle façon, dans quel sens et pour quels effets ?

Une cartographie des acteurs et des événements qui sont intervenus dans la réalisation de la création de l'EEES voulue par le processus de Bologne, est un mode d'analyse adapté pour visualiser les relations de pouvoir. Parmi la grande diversité des représentations possibles, nous en avons retenu une pour sa capacité et sa pertinence à traduire les relations d'influence. Le résultat final correspond à Figure 20 : Cartographie de la création de l'EEES représentée page 1 et qui sera détaillé en second lieu. Au préalable, une première partie présente la méthodologie qui a été appliquée pour obtenir ce résultat. La troisième partie s'attachera à analyser les thèmes qui accompagnent la création de l'EEES.

3.1. Les préalables méthodologiques à la représentation graphique du processus de Bologne

La réalisation du graphique suppose le choix d'une méthode d'analyse puis la présentation des éléments composant le schéma qui dans le cas présent sont les acteurs, les événements et les thèmes.

3.1.1. Le choix de l'analyse systémique

Pour atteindre ce but, nous considérerons que le processus de Bologne est un système et conformément aux principes de base de l'analyse systémique, nous nous attacherons à étudier les sous-systèmes et les relations qui le composent. Les sous-systèmes correspondent aux organisations opérant dans l'espace de l'enseignement supérieur. Les relations observables entre ces sous-systèmes sont les indicateurs des liens d'influence ou de dépendance qui les unissent. Afin d'avancer sur cette double voie des acteurs et de leurs relations, le recours à une représentation graphique semble utile.

C'est la démarche qui a été retenue avec un complément méthodologique apporté par la grille d'analyse préconisée par Claude Delesse, docteur en sciences de l'information et professeure d'Intelligence économique à BEM Bordeaux. Afin d'appréhender de façon ordonnée une situation complexe et être ainsi en mesure de la traduire par un schéma, son approche recommande de distinguer les acteurs, les événements et les thèmes se rapportant à l'objet étudié. Pour chacun d'eux, il s'agit de constituer une fiche

synthétique, inspirée par un modèle, et synthétisant les principaux éléments factuels et analytiques le caractérisant. Appliqué au processus de Bologne, on obtient une figure qui comprend 28 acteurs, 11 événements et 8 thèmes.

3.1.2. Les acteurs

Parmi les acteurs, 15 ont fait l'objet d'une fiche. Le choix de rédiger une fiche sur un acteur a été lié à la fréquence et à la prégnance de ses apparitions. En parcourant les articles des spécialistes, les textes officiels mais aussi les réseaux des acteurs impliqués dans le processus de Bologne, une partition s'est assez nettement opérée entre les intervenants périphériques et sporadiques et les acteurs réguliers.

On pourrait reprocher à ce choix d'être trop centré sur le processus et son environnement proche. Ce tropisme ferait courir le risque de se contenter d'un groupe d'intervenants fonctionnant en interrelation qui dans ce cas s'auto légitimeraient mutuellement. Le défaut serait alors de négliger le rôle et le pouvoir d'un acteur extérieur à ce réseau interdépendant et donc jugé sans relation avec l'objet étudié. Cependant la probabilité d'une telle omission est réduite dans la mesure où une influence extérieure majeure serait perçue et détaillée par l'analyse conceptuelle et aurait été explicitée par des travaux d'experts.

3.1.3. Les événements et les thèmes

Le choix des événements pris en compte dans notre cartographie est basé sur les rapports des participants. Il reprend pour l'essentiel la succession des conférences ministérielles qui ont structuré la concrétisation de la vision inscrite dans la déclaration de Bologne. Les comptes rendus officiels de ces sommets européens ont constitué le matériau de recherche pour rédiger la fiche détaillée associée à l'événement. L'exploitation de ces données à l'aide du questionnement suggéré a fait ressortir les huit thèmes caractérisant le processus de Bologne.

L'analyse de la cartographie du processus de Bologne

Une fois ce travail préparatoire effectué, l'architecture du graphique apparaît tout naturellement. Dans notre cas, on obtient une succession d'événements disposés avant et après la déclaration de Bologne. Les différents acteurs sont représentés au fur et à mesure de leur intervention. La lecture est simple ; elle s'organise le long d'un axe chronologique vertical. La disposition des acteurs et des événements sur le schéma est structurée par l'enchaînement des sommets européens qui ont constitué la colonne vertébrale du processus de Bologne. Le haut de la page représente les faits les plus anciens et les premiers acteurs impliqués ; plus on descend dans le schéma plus on accède à des évolutions récentes.

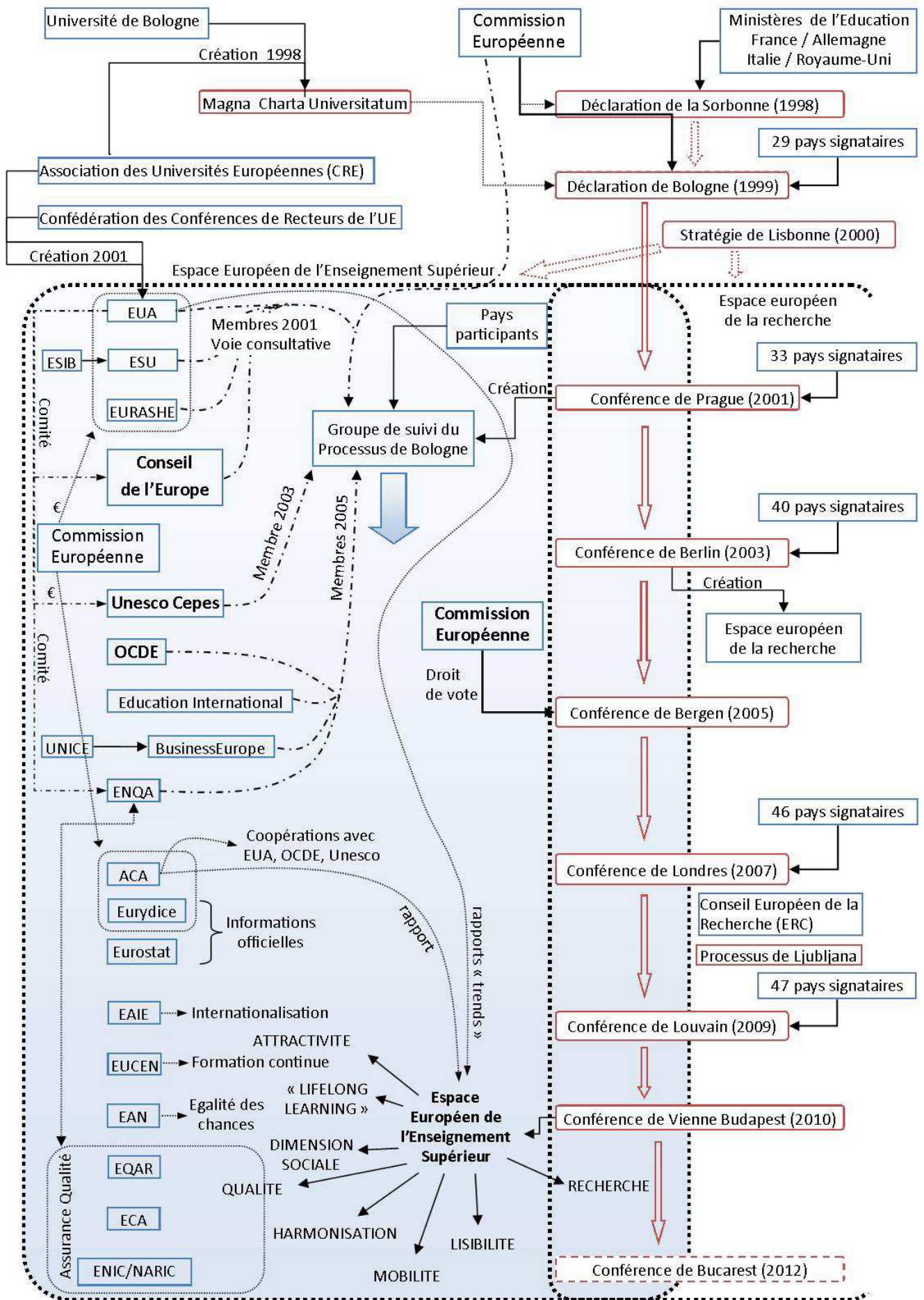


Figure 20 : Cartographie de la création de l'EEES

3.2. Commentaires sur la cartographie du processus de Bologne

3.2.1. Les justifications des conventions graphiques adoptées

Les acteurs sont représentés dans un cadre bleu alors que les événements sont encadrés en rouge. Les thèmes qui se dégagent de la constitution de l'EEES, c'est-à-dire ceux qui constituent la finalité du processus de Bologne figurent en majuscule. Même s'ils sont présents dès l'origine et tout au long du cheminement, ils ne sont mentionnés qu'en bas de la page pour montrer qu'ils constituent la finalité de l'EEES et son aboutissement.

Les relations entre les acteurs sont retranscrites par des flèches dont l'épaisseur est proportionnelle à l'intensité du pouvoir de l'acteur. Deux cas particuliers s'ajoutent à ce principe de base. Un symbole € associé à une flèche indique qu'une organisation finance une autre. Un trait discontinu traduit une relation de pouvoir dans laquelle une organisation possède une représentation au sein de l'organe de direction de l'élément désigné par la flèche.

Certains éléments sont représentés plusieurs fois. C'est le cas de la Commission européenne. Cette solution permet de retranscrire la transformation et les contenus du rôle qu'elle a successivement joué. La Commission apparaît dès l'origine, donc elle figure en haut, sur la première ligne. Au départ, son rôle est restreint par les quatre Etats de la déclaration de la Sorbonne. Une flèche pointillée traduit son association minimale à cet événement. Par contre, elle a retrouvé plus de poids au moment de la déclaration de Bologne. La flèche en trait plus épais matérialise la présence qu'elle entend occuper sur la scène de l'enseignement supérieur aux côtés des Etats. En citant l'article 165 du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne, elle rappelle la légitimité de sa présence et sa volonté d'engagement sur plusieurs axes du processus. La troisième flèche en trait discontinu symbolise le troisième stade atteint en devenant membre à part entière du Groupe de suivi du processus de Bologne au côté des représentants officiels des Etats signataires et des quelques organisations sectorielles concernées. La Commission apparaît une deuxième fois, un peu plus bas et sur la partie gauche du schéma, pour détailler les financements qu'elle accorde. Sont concernés, un organisme public européen : Eurydice, mais aussi certaines associations : EUA, ESU, EURASHE et ACA qui sont susceptibles de contribuer à diffuser des rapports et des conclusions qui vont dans son sens. Cette stratégie se révèle payante ce qui lui permet d'apparaître une troisième fois en caractère gras. Cela souligne le fait qu'à partir du sommet de Bergen (2005) elle intervient dans les conférences ministérielles avec un droit de vote plein et entier.

Le même choix a été fait pour l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Il est une émanation conjointe du processus de Bologne et de la stratégie de Lisbonne. C'est pourquoi il est mentionné très tôt dans la présentation chronologique de la page. Il est représenté sous la forme d'un ensemble dont la couleur de fond devient de plus en plus affirmée car il s'apparente à un état idéal qui se réalise progressivement. Il figure en caractères gras à la hauteur du sommet de Vienne Budapest pour signifier la

dissolution du groupe de suivi après dix ans de fonctionnement et la constitution de l'EEES qui marque à la fois le franchissement de cette étape et les progrès accomplis. Ce postulat est repris pour l'Espace Européen de la Recherche qui est aussi représenté par un ensemble. La zone figurée est plus réduite car ce qui compte dans notre analyse, c'est l'intersection avec l'EEES. Cette intersection illustre les relations étroites qu'entretiennent l'enseignement supérieur et la recherche. L'ensemble qui représente l'Espace Européen de la Recherche est ouvert sur la droite pour symboliser que la recherche est un des éléments clés du processus mais n'en constitue pas le cœur. Elle existe largement en dehors de cette étude mais n'est pas représentée ici. Ces conventions graphiques étant explicitées, nous allons utiliser les relations de pouvoir ainsi représentées.

3.2.2. L'analyse du pouvoir des principaux acteurs à travers leur réseau de relations

La raison d'être de cette analyse cartographique, en plus d'apporter une contribution à la compréhension du processus analysé, est aussi de mettre en lumière les acteurs qui jouent un rôle prépondérant et dominant l'évolution de l'EEES. La lecture du schéma révèle une distribution plutôt équilibrée du pouvoir. Deux acteurs peuvent néanmoins prétendre occuper une position particulière par rapport aux autres dans cet espace. Il s'agit de l'EUA et de la Commission européenne.

Visuellement, l'EUA peut revendiquer un poids primordial au regard des flèches qui en émanent. Ces relations montrent que l'association a une influence sur quatre autres acteurs majeurs (le groupe de suivi, le Conseil de l'Europe, l'Unesco-Cepes et l'ENQA) puisqu'elle dispose d'une voix dans leurs instances de décisions ou de consultation. De plus, elle est chargée de rédiger les rapports Trends « qui décrivent les avancées réalisées et identifient les questions en suspens pour tous les acteurs de l'enseignement supérieur européen, qu'il s'agisse des universités, des étudiants, des gouvernements, du monde des affaires et de l'industrie ou d'autres partenaires intéressés »²⁵¹. Cette position centrale lui donne un pouvoir certain qui est à la fois institutionnel par les mandats détenus et informel par la maîtrise de la mise en forme des rapports qui évaluent l'avancement de l'EEES. A ce stade de l'analyse, on peut donc en conclure que comparativement aux autres acteurs, l'EUA détient un pouvoir d'influence sur le processus de Bologne.

Le deuxième acteur qui se détache du graphique est de façon fort logique la Commission européenne. Le fait qu'on puisse observer que, partie d'une position marginale, elle a su conquérir une place centrale prouve qu'elle est désormais au cœur du processus. Elle agit directement par son droit de vote dans les sommets européens. Dans une perspective politique, elle peut aussi mobiliser un réseau d'organisations qu'elle contribue à financer autour de sa vision. Enfin, elle dispose d'un troisième canal par l'intermédiaire des

²⁵¹ Site de l'Agence européenne des universités : EUA, <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx> (lien actif en juin 2012)

actions qu'elle a conçues et qu'elle gère comme par exemple les programmes de coopérations que tous les acteurs plébiscitent.

A l'issue de cette analyse, quelles conclusions peut-on tirer ? Le pouvoir est-il exercé démocratiquement entre des organisations légitimement représentées ou au contraire revêt-il une forme inique et oligarchique ?

3.2.3. La réforme de l'EEES accomplie essentiellement dans le respect de la pluralité

Le constat qui vient d'être fait sur la position privilégiée de la Commission européenne et de l'EUA semblerait à première vue pencher en faveur d'un fonctionnement inégalitaire. Cependant, une lecture plus approfondie amène à relativiser fortement cette impression. Certes, la Commission occupe un rôle central, mais c'est bien compréhensible compte tenu de son statut. Elle intervient dans la vision politique de long terme, dans les aspects de la construction européenne avec lesquels l'enseignement supérieur est nécessairement en interaction et dans la gestion des programmes européens qui façonnent la réalité de ce domaine.

Le poids relatif pris par l'EUA suffit-il à considérer le processus de Bologne comme un espace d'actions publiques opaque et assujetti à des intérêts particuliers ? Il est plus réaliste de considérer que si le fonctionnement d'ensemble n'est pas parfaitement démocratique, il l'est tout au moins dans l'esprit. Compte tenu de la complexité du champ couvert par les systèmes d'enseignement supérieur, l'étendue des questions et des compétences nécessaires pour en traiter les différents aspects, du nombre des interlocuteurs et des enjeux qui y sont associés, il est assez logique qu'un groupe d'experts se soit formé. En s'impliquant dans la mise en œuvre des réformes, ils ont développé une connivence dans le travail qui a pu donner l'impression que le processus était détourné de son fonctionnement pluraliste. C'est aussi la description qu'en fait Sarah Croché quand elle écrit que « De l'avis de ceux qui le connaissent de l'intérieur, le processus est mené par une petite trentaine d'experts qui ont appris à se connaître et dont les compétences sont incontestables. Certains accompagnent le processus depuis 2001, ils ont suivi la réforme, sous différentes casquettes, depuis ses débuts et sont intervenus de façon répétée sur son évolution. »²⁵²

Il faut aussi garder à l'esprit le nombre des pays qui participent aux réformes de l'EEES. La déclaration de Bologne a été signée par vingt-neuf pays dont à l'époque quatorze n'étaient pas membres de l'UE. Depuis 2009, quarante-sept pays font partie de l'EEES, soit vingt pays tiers en plus des vingt-sept Etats membres. Compte tenu de leur appartenance ou non à l'UE, du niveau de leur système national d'enseignement supérieur, de leurs intérêts nationaux, ils forment un ensemble hétérogène sur lequel aucune relation d'autorité n'est réellement possible. Le processus de Bologne illustre la nature profonde de l'intégration européenne. On y retrouve la force et la faiblesse de

²⁵² Sarah CROCHÉ, "Qui pilote le processus de Bologne ?", op. cit., p. 205.

l'UE qui se voit contrainte de proposer une vision attrayante pour emporter l'adhésion de ses membres, faute de ne pouvoir rien leur imposer. Dans l'enseignement supérieur tout particulièrement, la « force de la norme »²⁵³ est de mise. C'est le pouvoir de la vision et du projet qui fait adhérer des Etats en grande partie maîtres de leur souveraineté.

3.3. Les thèmes :

A l'issue de toutes les étapes, l'analyse cartographique révèle la thématique portée par le processus de Bologne. Huit thèmes émergent de la volonté politique initiale et se concrétisent progressivement. L'internationalisation de l'EEES en fait partie. Elle mérite quelques commentaires supplémentaires sur sa place et son rôle. Les sept autres thèmes sont aussi associés comme nous le verrons dans un deuxième point.

3.3.1. Le thème de l'attractivité dans la constitution de l'EEES

La deuxième partie de ce chapitre a permis de rappeler que la question de l'attractivité internationale des systèmes d'enseignement est inscrite dès l'origine dans les projets de réforme. Les ministres français et allemand y font référence lorsqu'ils lancent la déclaration de la Sorbonne. Par la suite, ce thème est rappelé lors du sommet de Prague en 2001 et apparaît régulièrement à Bergen en 2005, à Londres en 2007, à Louvain la Neuve en 2009 et encore à Budapest-Vienne en 2010.

L'attractivité est la capacité du système d'enseignement supérieur à attirer des postulants étrangers. Elle repose sur plusieurs facteurs tels que la qualité des parcours de formation, la reconnaissance des diplômes délivrés, les partenariats avec des établissements étrangers.

Cependant par analogie avec « la qualité qui ne se décrète pas », l'internationalisation des campus repose en grande partie sur son attractivité auprès des candidats étrangers. Ceux-ci sont libres de leurs choix et profitent d'une forte concurrence à l'échelle mondiale. Ils décident de leur parcours de formation en tenant compte de plusieurs critères. Les initiateurs de la réforme de l'enseignement supérieur en sont pleinement conscients, c'est la raison pour laquelle les thèmes du processus de Bologne recouvrent assez précisément les critères des candidats étrangers. La philosophie qui accompagne cette stratégie considère que l'ouverture internationale est une fin mais aussi un moyen pour réussir la réforme de l'EEES. La perspective d'accueillir des flux conséquents d'étudiants, de professeurs et de chercheurs étrangers dans les établissements européens est une finalité prometteuse à plus d'un titre.

Elle constituera un gage de la performance de l'espace européen

Les personnes venues de l'étranger engendreront des recettes en matière de frais de scolarité et réaliseront des dépenses courantes qui compléteront le budget des

²⁵³ Par référence à Zaki LAÏDI, *La norme sans la force*, Presses de Sciences Po, 2^{ème} édition, 2008, 296 p.

établissements et alimenteront l'activité économique. Dans le cas des chercheurs, ils apportent aussi leurs contributions au développement des connaissances. Les applications économiques qui pourront découler de leurs innovations génèrent une création de richesses et de nouveaux emplois.

Mais l'ouverture est aussi un moyen pour bâtir un EEES compétitif face à la concurrence des autres zones géographiques. En effet, choisir de renforcer l'attractivité est une stratégie bénéfique car celle-ci entretient la performance d'ensemble du système d'enseignement. Pour attirer les candidats étrangers, il faut des établissements compétitifs. Il faut aussi un système éducatif capable de nouer des partenariats internationaux. Enfin, il faut offrir des conditions à la hauteur des exigences des candidats à la mobilité internationale. Pour qu'ils se décident, il leur faut des assurances au niveau de la lisibilité, de la qualité et de l'harmonisation des parcours et des systèmes. Ils attendent aussi des liens avec la recherche et paradoxalement un niveau minimum d'ouverture internationale qui garantisse que l'ensemble est validé par les pairs. L'enjeu est vital pour l'Europe qui a misé sur l'économie de la connaissance afin d'assurer sa prospérité et sa puissance dans le système international futur.

C'est avec ces interdépendances et ces effets positifs en tête que les responsables politiques cherchent à faire progresser les sept autres dimensions simultanément.

3.3.2. Le rôle des thèmes associés à l'attractivité dans la réalisation de l'EEES

- La lisibilité permet de comprendre les contenus et les avantages offerts par le système éducatif. Les publics extérieurs sont alors en mesure de prendre une décision éclairée.
- La mobilité est une garantie d'ouverture du système. Elle montre son aptitude pour accueillir et intégrer des éléments provenant de l'extérieur.
- La recherche s'adresse à un public très enclin à la mobilité. Une expérience à l'étranger sera choisie si le niveau des laboratoires est jugé satisfaisant face à une concurrence mondialisée.
- L'harmonisation est importante pour permettre de composer un parcours de formation dans un système d'enseignement étranger. L'existence de passerelles est indispensable pour que les candidats acceptent de changer de pays dans le but de poursuivre leurs études.
- La qualité est une exigence de base pour les candidats qui prévoient de suivre une formation et à plus forte raison si celle-ci se déroule à l'étranger. Dans le cas d'un investissement aussi lourd matériellement et humainement que l'est une formation, les critères de qualité et les certifications proposées rassurent les candidats placés dans un environnement d'informations imparfaites et asymétriques.
- La dimension sociale assure la cohésion du projet de réforme du système d'enseignement. Rappeler cette volonté souligne que la réforme est menée en évitant de créer un dualisme entre les étudiants ayant accès à une expérience à l'étranger et ceux cantonnés aux études nationales voire locales. C'est avec ce souci d'égalité sociale entre les candidats que des formules adaptées sont proposées telles que des

bourses, des formations en alternance et des accompagnements pour les publics à besoins spécifiques.

- L'éducation et la formation tout au long de la vie sont présentes dans la réforme qui avec ce thème prend en compte la diversité des situations des publics. De la même façon que la société de la connaissance requiert la possibilité d'actualiser ses compétences ou de se recycler à tout âge, il est devenu indispensable d'offrir une ouverture sur l'international à n'importe quelle étape d'une carrière professionnelle.

Ces thèmes sont donc indissociables de la transformation des systèmes d'enseignement supérieur et de la constitution de l'espace européen. Ils sont mentionnés très régulièrement dans les comptes rendus des conférences ministérielles et deviennent de ce fait le programme de travail des acteurs et des organisations entre deux sommets européens. Ils permettent de nous renseigner sur la stratégie appliquée qui consiste à bâtir un EEES en menant de front plusieurs chantiers associés à ces thématiques primordiales.

Conclusion

Ce chapitre a permis d'étudier les acteurs qui ont joué un rôle dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen.

La question de l'ouverture internationale des systèmes d'enseignement nationaux et les flux de mobilités qu'elle provoque sont à l'origine des réformes mises en œuvre depuis une dizaine d'années. Le déclin du niveau d'attractivité des établissements français et allemands a été l'indicateur déclencheur qui a poussé les ministres en charge de l'éducation dans ces pays à engager la réforme de leurs espaces nationaux.

La première partie a rappelé le contexte de cette prise de conscience et l'état des relations entre les différents acteurs à l'époque. La deuxième partie s'est concentrée sur les stratégies appliquées par les acteurs initiaux et par ceux qui ont rejoint le processus de réforme. La troisième partie a servi à expliciter la dimension politique. Une représentation graphique a été construite pour visualiser les positions relatives occupées par les acteurs, les événements et les thèmes.

Au final, on constate que la particularité de l'ouverture internationale a été, et continue de contribuer directement au niveau de performance de l'EEES tout en étant une conséquence de sa réalisation.

En effet, la réforme a été menée sur l'internationalisation mais aussi sur les sept autres dimensions. Les auteurs ont compris dès l'origine la nécessité de faire progresser tous les thèmes car la performance d'un espace d'enseignement supérieur repose sur plusieurs facteurs, de la même façon que la résistance d'une chaîne implique celle de chacun de ses maillons.

Le schéma montre que la réforme qui a été lancée officiellement en juin 1999 lors de la déclaration de Bologne emprunte en grande partie son inspiration à la déclaration de la Sorbonne et s'inscrit pleinement dans la stratégie de Lisbonne. Son objectif est de créer un EEES avec les conséquences que cela représente notamment en termes de réformes

des systèmes nationaux, d'amélioration des résultats sur plusieurs axes stratégiques, de coopérations entre les organismes compétents.

La cartographie de cet effort mené sur plus d'une décennie, révèle quelques conclusions notables.

Il y a peu de concentration du pouvoir et beaucoup de pluralité.

Si on constate l'émergence d'un groupe d'experts qui forment un noyau solide intervenant sur la durée des transformations, cela est justifié par le nombre des acteurs associés. Un processus qui mêle jusqu'à quarante-sept pays avec des organismes publics et privés a besoin de faire émerger une représentation plus restreinte et plus effective afin d'avancer.

La finalité est claire. Le projet fédérateur est simplement le besoin de construire un EEES compétitif par rapport aux autres zones d'enseignement et de recherche en activité à l'échelle du monde. Chaque acteur apporte sa contribution. Visuellement, on observe que les relations de pouvoir et la disposition des organisations sont assez équilibrées. Certes, la Commission joue un rôle prépondérant mais cette place centrale s'explique par les premières heures plus conflictuelles du processus et par le rôle moteur qui est le sien dans un domaine aussi ouvert.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur a été réalisée avec les faiblesses et les contraintes du contexte européen c'est-à-dire une multitude d'intervenants et l'absence de pouvoir supranational.

L'UE démontre qu'elle a l'intelligence de son environnement, la capacité de concevoir la bonne stratégie et l'organisation pluraliste pour la mettre en œuvre. Avec cette prouesse, l'UE affirme les valeurs qu'elle entend incarner aux yeux des individus et des pays extérieurs.

Chapitre 9

L'influence forte du réseau d'acteurs conservateurs sur la réforme du système éducatif américain et faible sur les évolutions récentes des programmes d'échange

Paradoxalement, il est toujours difficile de témoigner d'une évidence. Les programmes d'échange sont dans l'air du temps. Ils se multiplient et pour la plupart nous y sommes confrontés directement, voir indirectement par l'intermédiaire d'un proche. Quels arguments, exemples, indicateurs retenir pour démontrer cette tendance établie d'une ouverture massive et encore croissante des sociétés nationales aux échanges internationaux ? Les journaux refusent poliment les articles sur les jumelages et les appariements scolaires afin de ne pas lasser leurs lecteurs avec des récits uniques lorsqu'ils sont vécus de l'intérieur mais aussi terriblement similaires pour un œil extérieur. Les autorités académiques encouragent les partenariats avec des institutions étrangères et multiplient dans ce sens les dispositifs et les réglementations. Pourtant, elles peinent à recenser et évaluer de façon exhaustive toutes les initiatives mises en place par les établissements dont elles ont la responsabilité. Sur internet, les sites et les blogs se sont multipliés et diffusent les expériences, les résultats et les impressions des communautés impliquées dans ces échanges transfrontaliers. Ces moyens de communication trouvent à cette occasion toute leur justification en libérant la parole, en permettant à chacun de partager son témoignage et d'être lu indépendamment des contraintes de coûts et d'espace.

Auparavant réservés à l'enseignement supérieur et à quelques établissements pionniers plutôt atypiques au sein de leur niveau d'éducation, les échanges internationaux se sont étendus. Ils s'adressent maintenant à tous les niveaux éducatifs, débutant à l'école maternelle, « Kindergarten », se poursuivant dans l'enseignement secondaire et concernant également les autres catégories d'éducation et de formation.

Comme on a eu l'occasion de le mentionner, le contexte actuel est résolument favorable autant en termes de technologies de communication, d'ouverture de la société que d'extension des échanges transnationaux. Tout incite à mettre en place et à participer à un programme d'échange.

Ce constat s'applique pleinement à la société américaine. Nous avons déjà présenté au chapitre 2 les principales actions offertes. Ce présent chapitre permettra de faire une mise à jour et de souligner les évolutions apparues entre 2008 et 2012. Cependant, il ne s'agit pas seulement de montrer l'investissement et la réactivité des EU dans ce domaine. Le but est plus spécifiquement d'analyser le processus politique qui est à

l'origine et qui a déterminé cet engagement. Pour cela, il faut identifier les acteurs et s'interroger sur leur rôle dans l'adoption de ce type d'actions extérieures.

Existe-t-il des acteurs ou des coalitions qui ont fait triompher leur idéologie et leur vision du système pour en fin de compte faire adopter les décisions publiques qui en découlent ?

En parallèle, se pose la question de l'autonomie réelle des acteurs. Le système et les contraintes qu'il comporte ne sont-ils pas prépondérants ?

Si c'est le cas, les compétences clés c'est-à-dire celles qui font que des acteurs parviennent à faire adopter leurs conceptions sont tout autres. Pour dominer la confrontation politique, il faut donner la meilleure lecture de l'environnement, et à partir de là, préconiser les actions qui, compte tenu des contraintes existantes paraissent les plus avantageuses. Ni totalement libres, ni totalement soumis, on peut aussi envisager une troisième voie. Les acteurs réalisent une synthèse. Ils s'appuient sur une interprétation du système mondial pour proposer une justification convaincante à leur conception personnelle.

Des interactions entre les individus et les groupes sociaux, il se dégage un faisceau de volontés puis un consensus qui débouche sur des décisions politiques. L'expression de ces choix et les effets qu'ils produisent incarnent la société en tant qu'organisation que ses membres souhaitent pour eux-mêmes. L'objectif de cette partie est de mener une réflexion politique sur le rôle joué par les acteurs dans la réforme de l'éducation en général et dans la mise en place de programmes d'échange en particulier.

Quels ont été leurs arguments, leur poids, leur stratégie, qui ont conduit aux choix politiques adoptés ?

Nous verrons qu'aux EU, le système éducatif a très sensiblement évolué en faveur des thèses conservatrices mais sans que toutes les parties soient concernées par cette translation et notamment les programmes d'échange. Pour cela, il sera nécessaire de rappeler les blocages historiques du système éducatif à travers les débats publics et le nombre de réformes tentées par les administrations successives. Ce préalable permettra de mieux saisir la réussite des courants néo-conservateurs et néo-libéraux²⁵⁴ (néo-néo) qui, au prix d'une démarche idéologique et organisationnelle, sont parvenus à imposer leurs conceptions dans le débat sur l'école et ainsi à rallier l'opinion publique autour de la réforme qu'ils souhaitaient.

L'adoption de la loi NCLB démontre l'efficacité de ces courants sur le regard que les Américains portent désormais sur leur système éducatif. Néanmoins contre toute attente, les programmes d'échange ont connu une évolution propre. A première vue, ils s'inscrivent dans la droite ligne des réformes impulsées par le courant néo-néo dans la mesure où ils contribuent à l'ouverture sur les échanges commerciaux et l'amélioration de la compétitivité de la main d'œuvre. Pourtant nous verrons qu'il n'est pas possible d'imputer aux groupes de pression conservateurs les réformes et les évolutions observées au cours de la période étudiée.

²⁵⁴ Cf. sur ces points Bernard SIONNEAU, *La Construction du Conservatisme Moderne aux Etats-Unis*, éditions L'Harmattan, coll. Politique Comparée, juin 2012.

1. La société américaine préoccupée par l'enlèvement continu de son système scolaire

A l'heure de l'économie de la connaissance, tous les pays placent leur système d'enseignement au centre de leurs attentions. Celui-ci devient une priorité chargée d'assurer à la fois, un niveau de vie confortable aux individus et la compétitivité du pays face à la concurrence internationale. Les EU n'échappent pas à cette double exigence. Cependant contrairement à ce que laisserait présager leur prédominance mondiale, leur système éducatif fait l'unanimité des parties prenantes pour ses lacunes et sa faible efficacité.

Face à ces attentes à la fois légitimes et impérieuses de la société, les gouvernements successifs se sont emparés de la question et ont lancé des réformes.

Les échecs répétés de ces tentatives ont accru l'inquiétude des citoyens. Ils ont surtout souligné le pouvoir d'obstruction détenu par certaines coalitions qui, côté démocrates ou républicains, barrent la route à de réelles réformes rendues chaque jour plus nécessaires.

1.1. La médiocrité du système éducatif fait l'unanimité parmi les observateurs

Il est facile de constater que les relations entre les Américains et leur système éducatif ne sont pas au beau fixe. Celui-ci cumule les reproches traditionnels sur ses limites auxquels viennent s'ajouter une inquiétude plus récente et croissante sur sa capacité à préparer au monde de demain. La plupart des parents d'élèves et des acteurs se sont résignés à l'impuissance face à la situation extrêmement détériorée de l'enseignement. En dépit des budgets mobilisés par les réformes successivement tentées, les taux de réussite demeurent dramatiquement faibles pour de trop nombreuses écoles. Le contrat social basé sur la double promesse d'égalité des chances et de réussite individuelle est régulièrement remis en cause par l'impossibilité de réformer des pans entiers d'un système d'enseignement de plus en plus déficient. Taux d'abandon durablement élevé, présence paralysante des niveaux hiérarchiques intermédiaires, efficacité insuffisante des enseignants, contreperformances des politiques menées contre la reproduction des inégalités sociales sont autant de symptômes douloureusement vécus par les usagers. A ces lacunes déjà anciennes viennent s'ajouter de nouvelles revendications. La société mondialisée qui se profile sera celle des savoirs. Il sera vital pour chaque individu de disposer d'un bagage de connaissances suffisant pour évoluer dans un environnement plus complexe, plus mondialisé, plus technologique et plus versatile. Les citoyens, pour leurs enfants et pour eux-mêmes, poussés par la réalité du monde du travail, attendent que les établissements d'enseignement organisent les formations répondant à ces défis.

L'accumulation d'indicateurs défavorables et de témoignages négatifs montre que ce pilier de la société peine à remplir sa fonction. Il est possible d'en citer un échantillon

non exhaustif mais suffisamment représentatif à travers un tour d'horizon qui inclut les organisations internationales, la presse et le cinéma.

1.1.1. Une performance indigne de leur rang révélée par les classements internationaux

Un premier moyen pour estimer le niveau du système éducatif américain est d'utiliser les comparaisons internationales. Dans ce domaine, il est incontournable de se référer au classement Pisa « Programme for International Student Assessment ». Cette étude triennale réalisée par l'OCDE mesure les performances académiques de 65 pays. Elle est réalisée par l'intermédiaire d'un test d'une durée de deux heures qui est administré à 500 000 élèves âgés de 15 ans. En 2009, le classement des EU sur les trois critères évalués est loin d'être à la hauteur de la première puissance mondiale. Les jeunes américains sont trentièmes en mathématiques, vingt-troisièmes en sciences et dix-septièmes en lecture. Les scores obtenus au cours des évaluations précédentes²⁵⁵ sont du même ordre et attestent une performance en très légère amélioration mais qui tout de même stagne et se classe seulement dans la moyenne des pays testés.

1.1.2. Des commentaires acerbes et des recommandations multiples régulièrement publiés par les médias

Un deuxième aperçu de la situation peut être fourni par la presse. Dans ce domaine, un rapide tour d'horizon sur les titres des articles publiés suffit à donner le ton des relations que les américains entretiennent avec leur école. Les préoccupations à ce sujet sont nombreuses et couvrent tous les aspects et tous les niveaux de l'enseignement.

Sur le site du TIME, une recherche sur les articles ayant traité de l'éducation du 1er janvier 2010 au 30 mai 2012 renvoie 3 567 réponses. La même requête effectuée sur le site du New York Times donne 363 000 réponses et le Washington Post propose 20 054 articles en lignes. Pour chacune de ces trois publications, une sélection des articles²⁵⁶ apparaissant en tête des réponses donne une idée des thématiques abordées : comment retrouver le niveau d'antan ? Quelles réformes adopter pour le système éducatif dans son ensemble ou pour ses aspects les plus défectueux ? Qui est en mesure d'améliorer les performances sociales et économiques des établissements d'enseignement ?

1.1.3. La crise du système éducatif portée à l'écran par la production cinématographique

En troisième lieu et sans inclure les œuvres de fiction, on peut constater que le cinéma à travers la production de documentaires, a aussi traité ce sujet de société. Entre 2008 et

²⁵⁵ L'annexe 9.1 détaille les scores obtenus par les EU sur les trois critères retenus par l'étude par rapport au niveau moyen des 65 pays évalués en 2000, 2003, 2006 et 2009. Les résultats reproduits sont extraits du site lemonde.fr

²⁵⁶ Un échantillon des titres des articles tirés des sites du Time, du New York Times et du Washington post sont reproduits à l'annexe 9.2

2010, cinq films ont été consacrés aux problèmes du système éducatif. L'annexe 9.3 donne pour chacun une courte description. Parmi cette liste on peut citer le très remarqué « *Waiting for Superman* ». Son auteur Davis Guggenheim qui avait été récompensé pour « une vérité qui dérange » a été sollicité pour réaliser cette immersion dans le quotidien du système éducatif. Le film montre avec beaucoup de réalisme et d'efficacité, les gaspillages de fonds publics, les blocages causés par les intérêts locaux, et au final le coût supporté par les éléments les plus vulnérables de la société. Les enfants des familles défavorisées qui sont l'objet de toutes les attentions dans les discours et les préambules des nouvelles réglementations sont les éternels sacrifiés d'un système sclérosé, prisonnier de ses lourdeurs et de ses intérêts partisans au point que seul un super-héros aurait assez de pouvoir pour les sortir de leur détresse.

Ces éléments proviennent d'horizons différents mais montrent à leur façon les limites de l'enseignement aux EU et les inquiétudes sur sa capacité à s'améliorer. Il faut dire qu'au cours des dernières décennies, on constate une accumulation de rapports et de projets de réforme, tous très pertinents mais malheureusement restés sans suite ou sans résultats probants sur leur capacité à améliorer le sort des élèves. Nous allons voir que ces mesures politiques n'ont pas eu, durant de nombreuses années, les effets espérés sur le fonctionnement du système éducatif.

1.2. Une succession de promesses et de réformes sans résultat qui portent atteinte au crédit du gouvernement

Les EU ont longtemps pu s'enorgueillir d'avoir un système d'enseignement de qualité. Les premiers signes de dysfonctionnement sont apparus avec la répétition de rapports alarmistes et le besoin croissant de réforme exprimé par les différentes composantes de la société.

Un rappel synthétique sur l'historique des principales tentatives d'amélioration de l'enseignement donne une idée claire de la difficulté de la tâche. Connaître le contexte des décisions en matière d'éducation et de programmes d'échange aide à comprendre les objectifs et les stratégies des acteurs impliqués que nous verrons dans la deuxième section. Comme souvent en politique le nombre et le volontarisme des discours est proportionnel à l'immobilisme du domaine concerné. Dans le cas du système éducatif, comme le rappelle A. Ripley²⁵⁷, chaque président depuis John F. Kennedy, s'est engagé à être le « président de l'éducation » sans vraiment obtenir la réussite escomptée.

²⁵⁷ Amanda RIPLEY, "Waiting for 'Superman': A Call to Action for Our Schools", *Time magazine*, Sep. 23, 2010, http://www.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,2019663_2020590_2020592,00.html (lien actif en juillet 2012)

1.2.1. Décider une hausse des dépenses afin de pallier l'insuffisance des résultats : une mauvaise habitude prise dès le départ

Lyndon B Johnson initie la première réforme de grande ampleur en proposant l'Elementary and Secondary Education Act, (ESEA) en 1965. L'Etat fédéral finance les Etats fédérés pour qu'ils mettent en place des actions visant à améliorer les chances de réussite des élèves issus des minorités ou des classes défavorisées. La réforme fait partie d'un vaste programme de lutte contre la pauvreté et de progrès social qui s'inscrit profondément dans la société américaine à cette période. Beaucoup d'analystes s'accordent pour en faire remonter l'origine à la politique progressiste du président F. D. Roosevelt. Elizabeth DeBray-Pelot et Patrick McGuinn²⁵⁸ soulignent que l'ESEA augmente les budgets alloués sans relever les contraintes ou les contreparties en termes de résultats à obtenir. La politique d'éducation fait preuve d'un excès de confiance en considérant que plus de moyens assureront de meilleurs résultats. Avec cette loi, elle s'engage en réalité sur une pente dispendieuse. Les initiatives expérimentées seront financées sans réel questionnement quant à leur efficacité ou leur pertinence. Années après années, force est de constater que les milliards de dollars investis n'ont pas porté leurs fruits. Ils ont fait illusion et ont bercé les Américains en leur laissant croire qu'ils étaient sur la bonne voie, celle de l'amélioration de leur système éducatif. Insidieusement, ils les ont entraînés dans un processus de toujours plus budgétaire dont les EU auront le plus grand mal à se sortir.

1.2.2. Un rapport alarmiste pour provoquer une prise de conscience sur les conséquences néfastes d'un système éducatif défaillant

Dans ce contexte de hausse continue des crédits en faveur de l'éducation, le rapport publié en 1983 au titre évocateur a eu l'effet d'un coup de canon. En lisant « A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform²⁵⁹ ». Les EU ont alors brutalement pris conscience des faiblesses durables de leurs écoles et des handicaps structurels que cela représentait pour leur société mais aussi pour leur place de leader sur la scène internationale. Par son contenu, ce travail réalisé par un panel d'experts reconnus jette une lumière crue sur le déclin des performances des lycéens américains mesurées précisément à l'occasion du SAT. Le SAT est le test de niveau pratiqué à l'issue de l'enseignement secondaire qui détermine l'admission dans l'enseignement supérieur. Il se décompose en trois compétences : compréhension écrite, mathématique et écriture. Mesurés entre 1963 et 1980, les scores dans les trois domaines baissent sensiblement.

²⁵⁸ Elizabeth DeBRAY-PELOT, Patrick McGUINN, "The New Politics of Education Analyzing the Federal Education Policy Landscape in the Post-NCLB Era", *Educational Policy*, Volume 23, Number 1, January 2009, p. 15-42.

²⁵⁹ David P. GARDNER, and Others, *A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform*. National Commission on Excellence in Education (ED), Washington, DC. Department of Education, Washington, Apr 1983 Consultable sur : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED226006.pdf> (lien actif en juin 2012)

En plus du fond, le style adopté par le rapport a produit l'effet recherché. Le ton est résolument alarmiste quant à l'état du système éducatif et aux conséquences sur la société américaine. C'est l'avenir de la nation qui est menacé dans cet extrait très largement repris et cité : « the educational foundations of our society are presently being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very future as a Nation and a people. »

Les enjeux vitaux des relations internationales sont aussi soulignés en évoquant une disparition prochaine de leur hégémonie « What was unimaginable a generation ago has begun to occur, others are matching and surpassing our educational attainments. » Le constat est sans appel. L'heure est particulièrement grave et les auteurs espèrent obtenir la mobilisation du pays en évoquant une atteinte à la puissance américaine. Ils vont même jusqu'à utiliser les termes d'acte de guerre et d'agression extérieure : « If an unfriendly foreign power had attempted to impose on America the mediocre educational performance that exists today, we might well have viewed it as an act of war. »

Cette même logique d'affrontement est soulignée par Bénédicte Robert qui qualifie le style utilisé de « rhétorique de guerre froide²⁶⁰ » lorsque les lacunes de l'éducation sont vues comme mettant en jeu la défense de la nation : « We have, in effect, been committing an act of unthinking, unilateral educational disarmament »

Au milieu de ce concert de lamentations, David Hursh²⁶¹ demeure plus lucide et considère que « a Nation at risk » relève pour une bonne part, de la mise en scène. A travers ce rapport, le monde des affaires et les partis conservateurs agitent le thème du déclin des EU et de leur perte de compétitivité face aux nations rivales. Ils s'en servent comme d'un épouvantail pour mobiliser les citoyens et les rallier à leur point de vue afin de faire passer les réformes politiques qui vont dans leur sens.

1.2.3. Même pour les administrations les plus volontaires, les progrès des réformes demeurent limités

Bien que le terrain soit remarquablement préparé comme le souligne la plupart des experts précédemment cités, la réforme de l'éducation qui devait naturellement découler de ce rapport a été suspendue pendant encore de nombreuses années. Le président Reagan resta prisonnier des convictions républicaines en la matière et sa volonté de réformer fut surpassée par le refus conservateur de voir l'Etat fédéral intervenir dans le domaine de l'éducation.

Il fallut en fait attendre le « président de l'éducation » suivant, c'est à dire George H. W. Bush. Il organisa en 1989 un symposium réunissant les gouverneurs des 50 Etats à Charlottesville, à l'issue duquel apparut pour la première fois de façon officielle le

²⁶⁰ Bénédicte ROBERT, "Réformer les programmes d'enseignement aux États-Unis (1983-2005)", *Revue française d'études américaines*, 2009/1, n° 119, p. 80-93, p. 82.

²⁶¹ David HURSH, "Assessing No Child Left Behind and the Rise of Neoliberal Education Policies", *American Educational Research Journal*, September 2007, Vol. 44, No. 3, p. 493 –518.

terme de responsabilité, d'après le travail de recherche réalisé par Malie Montagutelli²⁶². Cette notion de responsabilité « accountability » concerne les acteurs de l'éducation vis-à-vis des résultats obtenus par leurs élèves. Pour William J. Wilson²⁶³, la responsabilisation était déjà présente dans le projet politique du président Reagan. Elle est devenue la clé de voûte des réformes suivantes. Avec cette conquête, les nouvelles politiques ont cru détenir le moyen immédiat pour redynamiser les responsables académiques et administratifs en mesurant leurs performances. En 1994, Bill Clinton poursuivit sur cette logique en promulguant une nouvelle loi sur l'éducation. « Goals 2000 : Educate America Act » apportait des changements majeurs en donnant au niveau fédéral un pouvoir de contrôle sur les États et sur leurs instances locales. Ce texte parvenait à imposer pour la première fois des standards sous forme de programmes d'enseignements, de formations continues pour les enseignants et surtout de tests d'évaluation pour quatre niveaux répartis entre l'enseignement primaire et secondaire. La tentative de Clinton subit cependant la réticence des Américains et de leurs représentants à adopter des programmes d'enseignement émanant du gouvernement fédéral. Face à un Congrès dominé par le parti républicain, dont l'idéologie en matière éducative rappelait celle de l'époque reaganienne, le président ne parvint pas à appliquer sa politique éducative. Cette succession de tentatives infructueuses, s'explique au final par le fait que si la réforme était une priorité dans tous les discours, elle était bloquée dans la réalité par des intérêts partisans extrêmement puissants et structurés provenant des deux bords.

1.3. Le blocage politique s'explique par un consensus bipartisan contre les tentatives de réformes

Se sentant pleinement concernées, les différentes composantes de la société se sont emparées du débat sur le fonctionnement de l'école américaine. Elles ont été rejointes par les administrations qui se sont succédées au pouvoir. Malgré toutes ces volontés, la situation reste figée et les progrès sont minimes comparés aux défis qui se dressent devant le système éducatif des EU. Ce statu quo s'explique essentiellement par des forces s'opposant aux changements qui se trouvent aussi bien du côté démocrate que républicain.

²⁶² Malie MONTAGUTELLI, "L'école américaine dans la tourmente de No Child Left Behind", *Revue française d'études américaines*, 2009/1, n° 119, p. 97.

²⁶³ Extrait d'une interview du sociologue William Julius WILSON réalisée par l'américaniste Sylvie LAURENT, "Obama peut-il sauver l'école publique américaine ?", *Le Monde*, 7-8 novembre 2010.

1.3.1. Côté démocrate, le corporatisme enseignant s'oppose à la remise en cause du statut professionnel protecteur

La principale force au sein du camp démocrate est constituée par les enseignants eux-mêmes. Le poids politique de leurs lobbies a été suffisant pour enterrer ces projets. E. DeBray-Pelot et P. McGuinn²⁶⁴ décrivent les forces en présence. En termes de bulletins de vote, de collecte de fonds et de participants aux campagnes électorales, les enseignants sont tout simplement incontournables sur ces trois niveaux de l'action politique telle qu'elle est menée aux EU. Leur mobilisation est exemplaire. Le premier syndicat : National Education Association (NEA) revendiquait 2.5 millions de membres en 2000, le deuxième : American Federation of Teachers (AFT) atteignait un million d'adhérents. Lors des campagnes électorales, leurs ressources financières vont à 95 % vers le parti démocrate, et ils fournissent aussi par contingents les bénévoles, les délégués et les candidats qui occupent la vie politique du pays.

Cette implication massive et ordonnée explique facilement que depuis plus de 30 ans, les législations adoptées en matière d'éducation soient restées sur la lignée de l'ESEA (Elementary and Secondary Education Act, 1965). Au cours de ces décennies, les enseignants ont activé leurs lobbies. Ils se sont battus pour maintenir leur statut professionnel protecteur et obtenir toujours davantage de crédits afin d'accomplir leur mission. Ils ont organisé leur résistance et ont lutté contre les tentatives de libéralisation du système éducatif, les remises en cause de son efficacité et les velléités de réaffectation de ses moyens.

1.3.2. Côté républicain, les conceptions idéologiques conservatrices et libérales sont en contradiction avec les transformations revendiquées

Côté républicain, plusieurs groupes d'intérêt se sont mobilisés sur ce débat et ont contribué à enrayer les changements envisagés. Ils se sont répartis essentiellement autour de deux courants. Le mouvement libertarien s'est focalisé sur le démantèlement du Département de l'éducation et le retour au libre choix des individus en matière d'éducation de leurs enfants. De leur côté, les conservateurs religieux ont combattu avant tout l'intervention du gouvernement fédéral. A travers les référentiels académiques chargés de définir l'organisation et le contenu des enseignements, ils ont reproché à l'intervention de l'Etat fédéral d'encourager la diffusion de trois redoutables subversions modernes pour la jeunesse américaine : l'humanisme laïc, le

²⁶⁴ E. DeBRAY-PELOT et P. McGUINN, "The New Politics of Education Analyzing the Federal Education Policy Landscape in the Post-NCLB Era", op. cit, p. 18.

multiculturalisme et l'éducation sexuelle²⁶⁵. Au final, quelles que soient leurs orientations, les républicains se retrouvent tous pour s'opposer à une intervention croissante de l'Etat fédéral dans le domaine de l'éducation. Ils privilégient une approche locale confiée aux Etats fédérés et aux districts qui ne porte atteinte à aucune liberté fondamentale des individus et ne génère pas de prélèvements obligatoires supplémentaires.

La conjonction de ces deux forces démocrate et républicaine pour contester les réformes du système éducatif explique le statu quo subi en la matière par les Américains entre 1965 et 2002.

Après toutes ces tentatives incomplètes, le changement tant attendu intervint avec la loi No Child Left Behind (NCLB) de 2002. Cette avancée considérable qui sera développée dans la troisième partie de ce chapitre, sera obtenue grâce à une mobilisation exceptionnelle du camp conservateur. Cette implication étant rendue possible par une stratégie globale qui s'appuie sur des fondements idéologiques et sur l'organisation des composantes de la famille conservatrice.

2. Une vision idéologique associée à une organisation méthodique pour convaincre l'opinion publique et faire adopter une réforme conforme aux positions conservatrices

Après des décennies d'immobilisme, les dernières années ont été marquées par des changements notables dans le système éducatif des EU. Traditionnellement les Américains étaient inspirés par des considérations démocrates puis assez soudainement, ils se sont engagés résolument en faveur de conceptions conservatrices et néo libérales. C'est ce que décrit David Hursh lorsqu'il analyse le succès de l'instauration de NCLB. Il considère que cette loi et les réglementations qu'elle comporte introduisent les tests de niveau, la responsabilisation des acteurs et la généralisation de la concurrence qui en découle. Elles traduisent l'ascendance prise par les thèses du camp républicain sur les discours de tendance démocrate : « reflect the rise and dominance of neoliberal and neoconservative policy discourses over social democratic policy discourses²⁶⁶ »

Loin d'être spontané, ce changement est le résultat d'une stratégie de longue haleine mise en œuvre par des acteurs apparus dans les années 80 sur la scène politique. Ces

²⁶⁵ E. DeBBRAY-PELOT et P. McGUINN, "The New Politics of Education Analyzing the Federal Education Policy Landscape in the Post-NCLB Era", op. cit., p. 19. Les auteurs font références aux travaux de Michael APPLE, *Educating the right way: Markets, standards, God, and inequality*, New York, Routledge, 2001, 306 p. Et également à Fritz DETWEILER, *Standing on the premises of God: The Christian right's fight to redefine American public schools*, New York, New York University Press, 2000, 331 p.

²⁶⁶ David HURSH, "Assessing No Child Left Behind and the Rise of Neoliberal Education Policies", op. cit., p. 494.

groupes bénéficiant de financement conséquents avaient comme objectif de conquérir une légitimité sur les questions d'éducation afin d'introduire leurs idées dans le débat sur la réforme du système d'enseignement. En effet, sur cette période Bénédicte Robert²⁶⁷ observe une « croissance exponentielle des financements privés indirects dans la vie politique » qui est concomitante avec la constitution de nouveaux groupes d'intérêt. De ce fait « la diversité idéologique de ces groupes s'accrut considérablement avec l'entrée en scène de groupes conservateurs ». Ces acteurs en ont retiré une plus grande visibilité au sein du débat national. Ils ont consacré cette reconnaissance pour agir sur les thèmes de l'éducation. En effet, pour B. Robert : « Cette division du débat public n'était pas spécifique au champ de l'éducation, mais elle y était nouvelle » dans la mesure où il était clair que ces fondations et think tanks avaient réussi à prendre pied sur un terrain traditionnellement dominé par le bord démocrate.

Cette série de changements mérite d'être analysée. Comment l'opinion publique a-t-elle modifié son point de vue ? Par quels arguments a-t-elle été convaincue et surtout dans quel contexte cette conversion a-t-elle été obtenue ?

Dans une perspective politique, il est intéressant de se concentrer sur les stratégies des acteurs et principalement sur la façon dont ils ont agi directement sur les autres groupes de la société américaine mais aussi plus globalement sur les valeurs et les préférences exprimées par les Américains.

Nous essaierons de montrer que leur succès repose sur la combinaison de deux actions. Au niveau idéologique, ils sont parvenus à diffuser leurs thèses afin qu'elles imprègnent les individus et les sensibilisent à leurs conceptions. Au niveau organisationnel, ils ont mis en place un réseau de structures complémentaires rendant possible une action concertée sur les différentes composantes de la société.

2.1. Des origines idéologiques composites pour le programme d'action conservateur

Les courants néoconservateurs et néolibéraux (néo-néo) recueillent les apports intellectuels de bons nombres d'auteurs²⁶⁸. Parmi ceux-ci, nous en présenterons quelques-uns ayant eu une influence décisive sur la réflexion qui a inspiré plus ou moins directement les propositions de réformes.

En appartenant à deux disciplines différentes, Ayn Rand et Milton Friedman ont apporté des contributions complémentaires qui ont nourri cette évolution idéologique. Nous aborderons dans un premier temps ces auteurs que l'on peut qualifier d'internes.

La réflexion conservatrice s'est aussi inspirée d'auteurs extérieurs à son courant de pensée et a su emprunter des notions décisives pour les incorporer dans sa propre conception de l'action politique. C'est ce que nous verrons, dans un second temps avec

²⁶⁷ Bénédicte ROBERT, "Réformer les programmes d'enseignement aux États-Unis (1983-2005)", op. cit., p. 83.

²⁶⁸ Cf. Bernard SIONNEAU, "La Genèse du Conservatisme Moderne" et "L'Appui de la Science Economique Anti-Keynésienne", in op. cit.

l'assimilation des travaux expliquant l'exercice du pouvoir sur une société produits par Antonio Gramsci et Michel Foucault.

2.1.1. L'influence de la philosophie individualiste et libertarienne d'Ayn Rand

Ayn Rand a exercé sur le mouvement néolibéral néoconservateur une double influence qui repose sur la popularité qu'elle y a acquise et sur les différents champs disciplinaires couverts par ses travaux.

Si elle demeure peu connue en Europe et encore moins en France, elle jouit au contraire d'une très forte notoriété dans le monde anglo-saxon et encore plus aux EU. Les 20 millions d'exemplaires de livres qu'elle a vendus témoignent du succès qu'elle a rencontré. Cela explique la notoriété dont elle bénéficie toujours à l'heure actuelle. En son temps, elle a aussi eu l'occasion de délivrer son message au cœur de la vie intellectuelle américaine à l'occasion des nombreuses conférences qu'elle a prononcées à l'invitation des universités américaines y compris les plus prestigieuses.

Par sa réflexion, Ayn Rand se place à la base du mouvement libertarien. Elle aborde plusieurs disciplines telles que la philosophie, l'économie et la politique qui au final alimentent la problématique du courant néo-néo.

Sur le plan philosophique, elle a introduit et défendu le concept d'« égoïsme rationnel ». Selon elle, le désir individuel constitue le fondement de la vie humaine. Rechercher la satisfaction de ses envies personnelles est tout simplement le principe de « l'harmonie universelle ». Sa vision est simple et radicale, la société n'existe pas et l'altruisme est une faiblesse de la raison. Si on y ajoute qu'elle entend réhabiliter les valeurs morales du capitalisme, on comprend aisément pourquoi elle a été aussi populaire chez les ultralibéraux et comment elle s'inscrit parfaitement aux origines de la vague libérale qui a submergé les EU et le reste du monde à partir des années 80.

Avec un peu de recul, on n'en est nullement surpris dans la mesure où on retrouve chez elle les fondamentaux du libéralisme. La satisfaction des désirs individuels qui conduisent à l'harmonie universelle sont des notions qu'Adam Smith n'aurait pas reniées. Difficile de ne pas y voir une version revisitée de sa main invisible qui transforme les vices privés, c'est-à-dire la recherche par chaque agent de son bien-être personnel en une vertu collective, constituée par une économie optimisant l'usage des ressources rares pour satisfaire les besoins prioritaires exprimés par les agents.

Si l'analyse d'Ayn Rand n'est pas révolutionnaire sur le fond, sa force se situe dans sa forme. Sa littérature, les scénarios qu'elle a produits et les conférences qu'elle a multipliées ont porté son message avec une grande efficacité et ont su convaincre beaucoup d'Américains de s'y rallier.

2.1.2. L'inspiration du libéralisme économique appliqué au secteur de l'éducation proposé par Milton Friedman

Milton Friedman apporte la caution scientifique au volet économique du programme de réforme éducative soutenu par les néo-néo. Il est frappant de constater que le représentant de l'école de Chicago s'est impliqué très tôt dans l'analyse de ce thème. En publiant en 1955, «*The Role of Government in Education*²⁶⁹ » , il pose le cadre d'analyse du système éducatif public américain, abordant ses dysfonctionnements et recommandant les réformes nécessaires pour qu'il retrouve son rôle dans la bonne marche de la société.

En s'appuyant sur les concepts de l'analyse libérale, il qualifie ce secteur de « monopole absolu ». Ce terme a une connotation négative dans le vocabulaire courant ce qui lui donne un sens immédiatement compréhensible pour n'importe quel individu. Néanmoins, Friedman va plus loin et développe son argumentation libérale sur les inconvénients, c'est-à-dire la sous optimalité du monopole. L'analyse théorique de ce type de marché conclut qu'il dessert les intérêts des consommateurs, ici représentés par les usagers. Confrontés à un seul offreur, ils sont un « public captif ». Plus généralement, l'ensemble de la collectivité subit les cinq désagréments suivants démontrés par analyse économique :

- N'étant pas stimulé par des concurrents, le monopole public n'est pas incité à faire progresser son offre. Il y a peu d'innovation, moins de progrès technique et une faible adaptation aux demandes des usagers.
- Il en découle qu'il n'existe pas de pression efficace pour réduire les coûts de production. Même s'il n'y a pas de prix de cession car le financement est assuré par les prélèvements obligatoires, le montant des ressources consommées est trop élevé par rapport au service rendu et surtout en comparaison avec ce que serait une situation de concurrence.
- La quantité de service offerte est moins élevée. Elle est déterminée unilatéralement par l'unique offreur qui capte la totalité de la demande et qui choisit en conséquence le niveau qu'il va produire afin de maximiser ses intérêts.
- Le monopole bénéficie d'une rente indue au sein d'une organisation économique qui impose l'efficience à tous les agents. Il parvient à maximiser son avantage au-delà de la rémunération qu'il devrait normalement percevoir
- L'ensemble de la société supporte une perte nette de bien-être. Par rapport à l'équilibre qui s'établirait dans une situation de concurrence, le monopole ne parvient pas à augmenter sa rémunération autant que les usagers voient leur satisfaction se réduire. Cette perte dénommée « charge morte » prouve le manque d'efficacité du marché de monopole.

²⁶⁹ Milton FRIEDMAN, *The Role of Government in Education*, 1955, Rutgers University Press, 22 p. document en ligne : <www.schoolchoices.org/roo/fried1.htm> (lien actif en juillet 2012)

25 ans plus tard, reprenant ce thème dans un article qu'il écrit avec son épouse, M. Friedman parle du système d'écoles publiques aux EU comme d'« une île de socialisme dans une mer de libre marché »²⁷⁰. A la place il propose, sans surprise, de substituer une organisation calquée sur le principe du marché de concurrence. Afin de gommer les inconvénients mentionnés et retrouver l'optimalité de la position d'équilibre sur laquelle se placeront les acteurs du système éducatif, il recommande de redonner aux parents la liberté de choisir l'institution qui enseignera à leurs enfants. Les écoles placées en situation de concurrence seront contraintes de proposer la meilleure offre éducative, au meilleur coût et avec le meilleur usage du progrès technique et des innovations. Cependant, l'éducation n'est pas tout à fait une activité comme les autres et le prix à payer par les parents pourrait en dissuader certains ou tout au moins les inciter à réduire la scolarité de leurs enfants compte tenu de leurs contraintes budgétaires. Pour contourner cette réalité, Friedman propose alors d'avoir recours à la distribution systématique de bons scolaires, les « vouchers ». Comme dans la situation précédente, l'Etat prend en charge le coût de l'éducation mais il laisse chaque famille décider librement de l'école qui va lui fournir le service d'éducation. De cette façon, comme sur n'importe quel marché, le comportement rationnel des agents combiné à la mise en concurrence des offreurs aboutit à une situation garantissant la liberté et l'efficacité économique. Ce mode de fonctionnement égalitaire, n'empêche nullement les parents qui le souhaitent d'abonder leur bon scolaire si leurs préférences familiales les poussent à investir davantage dans l'éducation de leurs enfants.

Pour Friedman la démonstration est limpide, il faut retirer le système éducatif du domaine de l'intervention publique et le confier au marché qui va se charger d'harmoniser les décisions privées tout en assurant des services d'enseignement optimaux pour les élèves. Il conclut en recommandant au gouvernement de remplir sa mission en soutenant la main invisible du marché au lieu d'y substituer la main morte de la bureaucratie : « Government would serve its proper function of improving the operation of the invisible hand without substituting the dead hand of bureaucracy. »²⁷¹

2.1.3. Les emprunts à l'analyse sur l'exercice du pouvoir de Antonio Gramsci et Michel Foucault

Le cadre idéologique nécessaire pour guider l'action des néo-néo compte entre autres influences, les apports d'Ayn Rand pour l'approche philosophique et de Milton Friedman pour l'analyse des aspects économiques. Il va être complété par les contributions d'Antonio Gramsci et de Michel Foucault. Elles sont particulièrement claires et opérationnelles pour théoriser une méthode permettant d'agir sur l'opinion

²⁷⁰ Milton et Rose FRIEDMAN, "What's Wrong with Our Schools?", in *Free to Choose: A Personal Statement*, Harmondsworth, Penguin. 1980, document disponible sur le site de la fondation Friedman :

<http://www.edchoice.org/The-Friedmans/The-Friedmans-on-School-Choice/What-s-Wrong-with-Our-Schools-.aspx> (lien actif en septembre 2012).

²⁷¹ Milton FRIEDMAN, *The Role of Government in Education*, op. cit.

publique afin d'orienter efficacement ses valeurs et ses aspirations. C'est une question centrale pour le camp néo-néo qui est persuadé que son point de vue est foncièrement utile et bénéfique, mais souffre d'un handicap face aux thèses démocrates beaucoup mieux perçues par l'opinion publique. Afin de combler cette lacune, les analyses de ces deux auteurs vont retenir toute leur attention. Les conservateurs américains vont les mettre en pratique afin d'imposer leurs arguments face à l'abondance de messages circulant dans nos société de communication, et face à la concurrence d'idéologies opposées.

Même si sa réflexion date de la première moitié du XX^e siècle, A. Gramsci fournit les clés pour décoder les particularités de la situation américaine et à partir de là, mener une action politique efficace. Sa notion d'hégémonie culturelle s'applique parfaitement à la problématique du courant républicain qui subit un déficit d'image face au rival démocrate. Avant d'envisager une quelconque action sur ses concitoyens, il doit retrouver une cote de popularité qui rendra son discours attractif et convaincant. L'idéal est de parvenir au stade ultime de « l'hégémonie culturelle ». A. Gramsci décrit ainsi le pouvoir d'un groupe et son contrôle sur les pratiques quotidiennes et les croyances collectives qui constituent la base de sa domination sur la société. Bien plus qu'à travers le circuit de l'éducation formelle constitué par les écoles, l'enseignement supérieur, la formation professionnelle et la formation continue, la normalisation de la société se fait par des actes de « persuasion permanente » qui se trouvent dans le fonctionnement quotidien de la société. Ainsi la législation, les médias, l'organisation du travail et la nomination des responsables aux postes clés forment la culture commune aux membres de la société. Les individus sont façonnés par ces normes sans en être conscients. De cette façon, le contrôle se fait sans heurt et sans contestation puisque les personnes ont intériorisé les injonctions qu'elles respectent au quotidien.

C'est ce qu'exprime le théoricien italien par la formule citée par Attilio Monasta²⁷² « l'organisation de la culture est organiquement liée au pouvoir dominant ».

M. Foucault partage cette analyse à travers sa notion de bio-pouvoir. Celui-ci est immatériel. Il s'exerce par la connaissance et le langage qui doivent donc devenir le terrain de prédilection des représentants du courant néo-néo. Pour le philosophe français, le pouvoir est invisible mais il produit des effets observables sur les comportements des individus. Il s'agit là d'une recommandation opérationnelle et d'une proposition réfutable. Les acteurs sauront qu'ils ont atteint leurs objectifs et qu'ils détiennent le pouvoir lorsqu'ils constateront de visu les conséquences de leur volonté sur le comportement des élèves.

C'est cette conception que les néo-néo souhaitent suivre pour instaurer leur emprise sur la société américaine. Pour cela, il leur faut fabriquer des arguments pour le débat intellectuel et placer leurs représentants aux postes stratégiques afin que les idées qu'ils véhiculeront soient perçues comme légitimes. Selon cette logique, l'opinion publique

²⁷² Attilio MONASTA, "Antonio Gramsci, Perspectives", *revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 613-629. Texte accessible en suivant le lien : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/gramscif.pdf (lien actif en juillet 2012)

adhèrera à cette communication perçue comme fiable car provenant d'une source qui inspire confiance. L'analyse offre de plus une véritable feuille de route pour l'action politique. La première étape consiste à conquérir des responsabilités qui dans l'organisation sociale confèrent de la crédibilité aux idées émises par leur auteurs. C'est ce qu'A. Gramsci appelle la « guerre de positions ». C'est à cette offensive que vont se lancer les réseaux néo-néo désireux de peser sur la vie politique américaine et sur la réforme du système éducatif.

2.2. La structuration méthodique d'un réseau d'organismes destiné à préparer le terrain pour l'action politique

La fin des années 90 et le début du XXI^e siècle représentent une période d'intense activité pour les réformateurs néo-néo. La société américaine est mûre pour entreprendre la transformation de son système éducatif et s'apprête à franchir un cap important en adoptant en 2002 la loi NCLB. Cette réglementation va marquer la victoire du néo libéralisme et du néo conservatisme après des décennies de domination des conceptions démocrates et libérales, au sens américain. Comme l'a souligné B. Robert, ce changement a été rendu possible par un afflux d'argent dans le débat politique qui a profité aux groupes d'intérêt et autres cercles de réflexions. Ces ressources financières ont été consacrées à la production d'études, d'arguments et de matériaux utilisables pour peser sur le débat politique.

Avec un peu de recul on a l'impression de constater que la réforme du système éducatif est le résultat d'une conjonction exemplaire entre plusieurs composantes. Il y a une dimension idéologique qui, comme on vient de le voir, s'est inspirée d'une part de la philosophie individualiste d'A. Rand et d'autre part de l'économie libérale de M. Friedman. En outre, les grilles de lecture d'A. Gramsci et de M. Foucault sont particulièrement utiles pour en comprendre le déploiement et la mise en œuvre. A cela, s'ajoute une organisation matérielle qui a permis de combiner des opinions individuelles et des aspirations politiques en une force politique capable d'influencer les choix de société. Cette organisation mérite d'être détaillée car elle a été déterminante pour fédérer les acteurs et structurer leurs contributions.

2.2.1. La « défaite de trop » déclenche la contre-offensive néo-conservatrice et néo-libérale

La plupart des auteurs s'accordent pour faire remonter l'origine du sursaut conservateur à la défaite du sénateur Barry Goldwater lors de l'élection présidentielle de 1964. Le ticket républicain enregistre alors une sévère défaite face au président démocrate sortant Lyndon Johnson en ne recueillant que 38 % des suffrages.

Confiants dans la justesse de leurs opinions et dans la pertinence de leur vision pour la société, les conservateurs font le diagnostic que leur échec est dû à la mauvaise compréhension de leurs propositions par l'opinion publique. En mettant en application leur analyse sur l'hégémonie culturelle, ils expliquent les victoires répétées du camp

démocrate non pas par la supériorité de ses arguments mais par son emprise sur la vie intellectuelle qui lui permet d'imposer la pensée libérale sur la vie sociale et politique des EU. C'est donc en décidant de reconquérir une position stratégique au sens de Gramsci, c'est-à-dire capable de propager efficacement leur message, qu'ils ont organisé leur contre-offensive.

Leur plan de marche est contenu dans le fameux manifeste que le juge Lewis Powell rédigea en 1971 à l'attention de la Chambre nationale de commerce²⁷³. Dans son mémorandum, il présente la volonté explicite des élites conservatrices de s'engager dans une guerre d'idées contre la généralisation des thèses libérales et donc contre ses relais qui occupent les positions tactiques à partir desquelles elles délivrent leur message aux citoyens réceptifs. Powell explique la nécessité de rivaliser sur deux terrains, celui de la fabrication de contenus et celui de leur médiatisation. Concrètement, il propose de structurer un réseau d'organisations capable de relever ce double défi. Il suggère de mettre en place un premier niveau de fondations d'entreprises ou d'organismes philanthropiques chargés de collecter des ressources destinées au financement d'un deuxième niveau d'institutions. Ces institutions qui vont prendre la forme de groupes d'intérêt, de cercles de réflexion, de boîtes à idées agiront en tant qu'organismes menant des recherches en politique publique de façon indépendante. En étant politiquement neutre au sens du fisc américain, c'est-à-dire en s'engageant à ne pas soutenir publiquement des candidatures individuelles, cette architecture leur permettra de bénéficier de crédits d'impôts réservés aux organismes philanthropiques.

Bien entendu la neutralité politique est dans la réalité tout à fait relative. Pourtant de façon paradoxale, elle va rendre les laboratoires d'idées d'autant plus efficaces. En effet, au lieu de se comporter comme n'importe quel acteur de la vie politique et de prendre part ouvertement au débat, ils produiront en amont les arguments qui seront utilisés par d'autres. Cette stratégie leur permettra de mener la guerre de position chère à Gramsci. Grâce à leur statut et leur neutralité, ils feront autorité en se plaçant au-dessus de la mêlée et obtiendront la crédibilité indispensable pour les idées qu'ils avancent.

2.2.2. Les premiers résultats obtenus dans le débat sur l'éducation par l'application de la stratégie contenue dans le manifeste du juge Powell

Les retombées du manifeste du juge Powell ne tardèrent pas. Emilie Souyri²⁷⁴ rapporte la réaction enthousiaste du patron des brasseries Coors, qui reconnut que « le mémorandum Powell l'avait convaincu que les entreprises américaines ne comprenaient pas qu'elles étaient confrontées à une véritable crise. Il décida alors de financer la création d'Heritage à hauteur de 250 000 dollars ».

²⁷³ Cf. Bernard SIONNEAU, "Le Manifeste de Lewis Powell. Jr.", in op. cit., pp. 101-110.

²⁷⁴ Émilie SOUYRI, "Les cercles de réflexion (think tanks) conservateurs et la réforme éducative aux États-Unis", *Education et sociétés*, 2011/1 n° 27, p. 117-131, p. 119.

Les bases de cette construction stratégique posées, les premiers succès du courant conservateur libéral ne se firent pas attendre. A titre d'exemple, on peut citer les travaux de deux auteurs financés par la fondation Heritage, dont les recherches eurent un tel retentissement qu'elles provoquèrent des décisions législatives conformes aux désirs du courant conservateur²⁷⁵.

En 1976, Onalee McGraw, publia un rapport²⁷⁶ qui dénonçait les valeurs humanistes laïques et entendait rétablir la tradition chrétienne. Selon elle, l'exposition des élèves à des valeurs matérialistes sans considération pour l'ordre moral et religieux avait conduit à une « détérioration extrêmement rapide de la qualité de l'apprentissage dans nos écoles »²⁷⁷. O. McGaw s'appuyait sur les résultats aux tests SAT, les examens d'entrée à l'université déjà mentionnés pour prouver cette baisse du niveau scolaire.

Adhérant à sa démonstration et ses préconisations, le Congrès adopta en 1976, un amendement « interdisant tout financement fédéral pour des projets éducatifs progressistes et laïques »²⁷⁸.

En 1979, Thomas Ascik²⁷⁹, un autre analyste politique d'Heritage, initia une campagne conservatrice en réagissant à une décision de la Cour suprême en faveur des programmes de « busing ». Son objectif était alors de s'attaquer au principe de discrimination positive et plus particulièrement au busing qui en était une application à l'enseignement scolaire. Pour mémoire, le busing avait été mis en place à la suite de la publication du rapport Coleman en 1966. Il consistait à transporter par bus, les enfants noirs vers les écoles majoritairement blanches pour leur assurer une meilleure intégration ethnique et de meilleures chances de réussite scolaire. T. Ascik critiqua Coleman et pointa la logique raciste contenue implicitement dans un rapport qui paraissait considérer que les écoles accueillant exclusivement des élèves noirs étaient incapables d'atteindre le niveau des écoles à majorité blanche. A partir de là, T. Ascik entraîna le débat sur le caractère autoritaire des réformes libérales et sur la contestation de leur efficacité. Au final, comme le constate E. Souyri, « La réduction progressive du busing ainsi que la décision Bakke de la Cour suprême qui, en 1978, limita la portée des politiques de discrimination positive, soulignent l'efficacité des campagnes des cercles conservateurs. »

Ces deux exemples témoignent de l'efficacité nouvelle avec laquelle les thèses conservatrices ont reconquis un espace d'expression et donc exercent un effet direct sur la société américaine. Il s'agit des premiers succès d'une construction stratégique comportant de nombreuses étapes qui au final, replace cette force idéologique sur le devant de la scène politique du pays.

²⁷⁵ Cf. Bernard SIONNEAU, "Les Réseaux d'Affaires Forgent Un Nouveau Consensus Anti-libéral" et "Les Fondations et Boîtes à Idées de la Révolution Conservatrice", op. cit, pp. 111-164.

²⁷⁶ Onalee McGRAW, "Secular Humanism and the Schools: The Issue Whose Time Has Come", Published by *Heritage Foundation*, 1976, 29 p.

²⁷⁷ Émilie SOUYRI, "Les cercles de réflexion (think tanks) conservateurs et la réforme éducative aux États-Unis", op. cit., p. 120.

²⁷⁸ Ibid. p. 120.

²⁷⁹ Thomas ASCIK, "The Anti-Busing Constitutional Amendment", Heritage foundation, *Policy research and analysis*, n°47, July 18, 1979, <http://www.heritage.org/research/reports/1979/07/the-anti-busing-constitutional-amendment> (lien actif en juillet 2012)

Il est possible de donner une vision globale du processus mobilisé en utilisant une représentation visuelle de l'architecture du réseau d'acteurs imaginée par le juge Powell.

2.2.3. Représentation graphique des acteurs et de leurs contributions dans la diffusion des thèses conservatrices et libérales en matière d'éducation

Le tableau 21 ci-dessous a été réalisé à partir des ouvrages, articles universitaires français et américains précédemment cités. Il recense les contributions des organismes et illustre leur rôle dans l'organisation d'ensemble chargée de promouvoir une réforme du système éducatif conforme aux thèses conservatrices.


Niveau 1 : Les fondations	Niveau 2 : Les think tanks	Niveau 3 : Les effets
		
<p>1 - Coors</p> <p>Les quatre sœurs</p> <p>2 - Smith Richardson</p> <p>3 - Harry and Lynde Bradley</p> <p>4 - Richard Mellon Scaife</p> <p>5 - John M. Olin</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>Conservateurs</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>Démocrates</p> <p>6 - Foundation Ford</p> <p>7 - George Soros</p> <p>8 - Herb et Marion Sandler</p>	<p>9 - American Enterprise Institute A.E.I. (2, 3, 6)</p> <p>10 - Heritage (2, 3, 5, 4)</p> <p>11 - Manhattan Institute (2, 3)</p> <p>12 - Fordham Institute (2, 3)</p> <p>13 - Cato Institute (2)</p> <p>14 - Brookings Institution</p> <p>15 - Education Sector</p>	<p>- O. Mc Graw, L'humanisme laïc enfin en question (10)</p> <p>- W. Bennett, Éducation : la culture en péril (10)</p> <p>- Travaux contre les programmes d'égalité des chances entre Blancs et Noirs (9, 10)</p> <p>- T. Ascik, The Anti-Busing Constitutional Amendment (10)</p> <p>- D. D'Souza les abus de la discrimination positive (9, 10, 5)</p> <p>- Mise en place des vouchers en 1990 à Milwaukee (10)</p> <p>- T. Moe et J. Chubb : Concurrence entre les écoles et fermeture en cas d'échec (3, 5, 14)</p> <p>- S. Carter No Excuses: Lessons from 21 High-Performing, High-Poverty Schools (10)</p> <p>- Soutien au réseau des écoles KIPP (Knowledge is Power program) (9, 11, 12)</p> <p>- Soutien au principe de responsabilité individuelle « pas d'excuses » (14, 15)</p>

Tableau 22: Les acteurs et leurs contributions pour diffuser les thèses néo-néo dans le domaine de l'éducation, conformément à l'architecture proposée par le mémo Powell

Les trois niveaux composant le graphique se lisent de la façon suivante :

- Le niveau 1 correspond à la liste des fondations qui sont intervenues pour faire entendre la voix conservatrice dans le débat sur la réforme de l'école. Les fondations sont des structures juridiques destinées à collecter des fonds. Elles sont traditionnellement créées par un généreux donateur. Très ancrée dans la culture américaine, la fondation est avant tout un moyen de rendre hommage au pays et à sa liberté d'entreprendre tout en accomplissant un acte de solidarité. Dans le contexte qui nous intéresse, les fondations sont utilisées pour maintenir le système dans un état jugé conforme aux intérêts des donateurs ou bien au contraire, elles financent des recherches démontrant la nécessité de le réformer ainsi que des conseils sur la manière de procéder. On est ici sur le terrain de l'action politique qui cherche à faire prévaloir des intérêts privés. L'objectif des fondations est alors de financer des actions de communication pour vanter les mérites d'une situation profitable pour ses créanciers mais pas nécessairement vertueuse pour tous.

Dans la première colonne, les fondations qui ont été citées par les auteurs consultés, sont réparties en fonctions de leur orientation politique. Les conservateurs occupent la partie supérieure. Les démocrates qui sont moins nombreux sur cette thématique sont dans la partie inférieure. Au sein du courant conservateur, un trait en pointillé figure la proximité bien connue entre quatre d'entre elles appelées les quatre sœurs.

- Le niveau 2 détaille la liste des think tanks qui ont travaillé sur des sujets liés à la réforme de l'éducation et qui sont mentionnés dans les articles étudiés. Le numéro à gauche les identifie et permettra de retrouver dans la troisième colonne de quels travaux ils sont les auteurs. Les nombres à droite entre parenthèses indiquent les fondations qui leur ont apporté un soutien financier pour travailler sur ces thèmes liés à la réforme de l'éducation.

- Le niveau 3 indique les résultats du processus de mobilisation des acteurs conservateurs. Pour chaque auteur ou publication figure à droite entre parenthèses les think tanks qui ont produit ces contributions au débat public. Dans trois cas mentionnés, des fondations sont intervenues directement pour soutenir ces productions en court-circuitant ou en abondant le financement des think tanks.

Détaillé à l'échelle des articles universitaires étudiés, ce processus concerne en réalité d'autres acteurs. Reproduit année après année, il aboutit à l'accumulation d'un grand nombre d'éléments de débat et d'arguments qui ont généré un effet certain sur l'opinion publique américaine et expliquent que sa sensibilité se soit déplacée vers des positions ardemment défendues par les courants néo-néo. Il est possible d'expliquer ainsi le processus politique qui a permis le vote de la loi NCLB marquant l'arrivée dans la vie quotidienne des élèves américains de ces conceptions idéologiques.

2.3. Avec l'adoption de « No Child Left Behind » (NCLB), le résultat du travail de lobbying débouche sur une loi très néo-conservatrice et néo-libérale

Très massivement adoptée par un vote bipartisan, la loi NCLB fut promulguée le 8 janvier 2002 par Georges W Bush. Derrière ce succès qui rassemble enfin les pouvoirs exécutif et législatif, se trouve comme on vient de le voir, avant tout une victoire pour les groupes de pressions néo-conservateurs et néo-libéraux qui ont rendu possible ce consensus politique.

Dans le domaine de l'éducation, leur grand succès est d'être parvenu à rompre avec la conception traditionnelle de l'éducation attachée au domaine d'intervention publique et régie par les concepts égalitaristes de la discrimination positive. En diffusant efficacement leur vision néo libérale, ils sont parvenus à l'extraire des fonctions régaliennes de l'Etat pour la déplacer dans le champ de l'activité économique piloté par les décisions individuelles des agents rationnels et leur confrontation sur un marché de libre-concurrence. C'est ce positionnement que nous aborderons dans un premier temps avant d'évoquer les arguments intérieurs puis les arguments extérieurs qui ont accompagné l'adoption de NCLB.

2.3.1. Le contenu et les conséquences de NCLB traduisent l'orientation idéologique propagée par les think tanks

La loi NCLB signe une victoire pour le courant conservateur car elle applique à l'enseignement la conception idéologique du fonctionnement de la société qu'il défend. L'éducation est appréhendée comme une activité économique à part entière. Les fonctions sociales de transmission de valeurs, de lutte contre les inégalités, de cohésion nationale sont reléguées au second plan. Après les nombreuses tentatives infructueuses, NCLB parvient à introduire une série de concepts néo libéraux qui bouleversent le fonctionnement de l'école américaine et ses rapports avec les usagers.

A la base de ceux-ci, on trouve l'introduction de référentiels nationaux dont le but est de décrire les contenus des programmes scolaires et les compétences attendues pour les élèves. Cette standardisation ouvre la voie aux tests de niveaux tant réclamés. Les évaluations qui en découlent mesurent les acquis des élèves et produisent une estimation directe de l'efficacité des établissements et de leurs enseignants. Ce processus n'est pas gratuit ou seulement destiné à l'éthique professionnelle des acteurs. Il est couplé avec l'affirmation des notions de responsabilité des enseignants et des personnels administratifs. Il ouvre la voie à la mise en place d'une concurrence possible entre les écoles.

En effet si on prend en compte l'introduction du libre choix des parents et de l'apparition de « charter school », ce qui correspond à des établissements sous contrat, on assiste à la mise en place d'un véritable marché de l'éducation confrontant les offres

des établissements avec les demandes des parents. Sylvie Laurent²⁸⁰ décrit des « écoles dérégulées financées publiquement mais hors sectorisation, sans syndicat ni contraintes administratives ». On comprend donc que NCLB aboutit à placer l'éducation sur le terrain de la libre entreprise où règne la concurrence entre les offreurs de services éducatifs.

Tous les éléments sont réunis. Les résultats des tests de niveaux passés par leurs élèves doivent être conformes aux attentes de la loi. Il est prévu des primes « State Academic Achievement Awards » pour récompenser les établissements méritants et leur permettre de maintenir leur performance. Au contraire, les écoles en situation d'échec doivent fournir un programme d'action pour combler leur retard. Elles disposent ainsi d'un délai de deux ans pour retrouver l'efficacité requise. Pour cela, leurs progrès seront mesurés par des seuils à atteindre définis contractuellement, les « Adequate Yearly Progress ».

Le mode de fonctionnement calqué sur celui d'une activité économique ordinaire est déjà à l'œuvre. Les parents bénéficient de la liberté de choisir leur établissement et utilisent les résultats des tests de niveau comme indicateur de qualité. Comme sur un marché normal, ils peuvent retirer leurs enfants et provoquer la fermeture d'une école. Si celle-ci est une « charter school », elle est alors fermée conformément à la loi du marché. S'il s'agit d'une école publique, elle est réorganisée sur le modèle d'un établissement sous contrat. Les statuts protecteurs garantissant l'emploi à vie pour les enseignants sont remplacés par des contrats de droit privé et l'exercice des droits syndicaux sont sérieusement encadrés. Ces nouvelles dispositions renforcent la flexibilité de l'école. Elle pourra licencier les professeurs qui seront considérés comme responsables des performances scolaires insuffisantes de leurs élèves lors des tests de niveau.

En complément, NCLB introduit aussi le recours aux vouchers. Dans la réalité, leur usage a été freiné par les autorités locales qui ont craint de financer ainsi des établissements choisis par les parents pour des raisons religieuses ou extra scolaires.

Cette panoplie de nouveautés contenues dans NCLB produit un changement majeur sur le système scolaire. Cette évolution a été accompagnée par la conjonction d'éléments favorables, à l'intérieur de la société et dans ses relations avec l'extérieur.

2.3.2. Sur le plan intérieur, les éléments de justification sont favorables à l'individualisme et opposés à la discrimination positive

Sur le plan intérieur, les groupes de pression ont joué sur les mauvais résultats du système actuel pour dénoncer l'interventionnisme social-démocrate coupable simultanément d'avoir accru les prélèvements obligatoires et les réglementations. Cette immixtion de l'Etat fédéral qui taxe plus et diminue les libertés individuelles est insupportable tant elle se trouve en contradiction avec la philosophie conservatrice et

²⁸⁰ Sylvie LAURENT, "Barack Obama recalé", *Le Monde*, article paru dans l'édition du 07 novembre 2010.

néo-libérale. Au contraire, les lobbies ont su défendre le retour au principe de l'individualisme méthodologique, affirmer la primauté des choix privés découlant de la rationalité des individus et démontrer la supériorité de l'équilibre produit par le marché. Cette approche présente en outre l'avantage de ne plus imputer à la société les mauvais choix réalisés par certains de ses membres. Il n'y a donc plus de débat sur la prise en charge financière de ces personnes par la collectivité. Les néo libéraux se réfèrent volontiers aux conceptions de M. Foucault²⁸¹ lorsqu'il décrit qu'un tel système transforme les individus en entrepreneurs d'eux-mêmes, « entrepreneurs of themselves ». On retrouve d'une part, la notion de capital humain proposée par Theodore Schultz et Gary Becker et d'autre part le postulat des choix rationnels sur lequel repose le fonctionnement de l'économie libérale.

Plus généralement, les néo conservateurs souhaitent voir appliquer le modèle du « pauvre méritant ». Ils y apportent une justification morale, philosophique et aussi assez cynique. En effet, ils défendent l'idée selon laquelle, le comportement social de référence, celui que la société consacre comme modèle à suivre, est celui d'individus qui s'efforcent d'améliorer leur sort sans réclamer de moyens supplémentaires car ils acceptent le défi individuel auquel ils sont soumis. Ils dédouanent le pays pour la responsabilité qu'il pourrait avoir dans les causes de leurs handicaps. Ainsi, l'idéal des conservateurs serait de remplacer le recours aux mesures de discrimination positive que pratiquent les EU par une généralisation d'une éthique de l'effort individuel.

2.3.3. Sur le plan extérieur, la pensée unique et la mondialisation justifient les réformes imposées

Sur le plan extérieur, les lobbies ont fait de la mondialisation une alliée pour imposer leurs convictions. Le contexte est tout à fait favorable. L'ouverture des économies produit des changements visibles par tous et rappelle aux parents que l'éducation a aussi une fonction utilitariste. Celle-ci se trouve particulièrement exacerbée en ces périodes d'intensification de la concurrence internationale. S'ils souhaitent maintenir le niveau de vie de leurs enfants, ils doivent veiller à l'efficacité du système éducatif chargé de leur transmettre les compétences professionnelles nécessaires à la productivité et donc à la compétitivité extérieure des prochaines générations. Ces conceptions sont faciles à présenter et de nombreux auteurs retrouvent ces éléments de langage caractéristiques dans les discours conservateurs néo-libéraux.

Dans leur rhétorique, on observe plusieurs façons de présenter la situation.

²⁸¹ Michel FOUCAULT, " La naissance de la bio-politique : lecture de Michel Foucault au Collège de France sur la gouvernementalité néolibérale", 1979, *Economy and Society*, n°30, p. 190–207.

Ils y a ceux qui s'inscrivent dans la pensée unique et qui excluent toute autre solution. Mitchell Dean²⁸² évoque un « choix raisonné ». Le libéralisme est tout simplement la seule option envisageable pour réussir dans un monde d'opportunités capitalistes.

Dans un style moins universitaire, Thomas Friedman²⁸³ débute son ouvrage par le constat de la mondialisation. Il explique que les règles du jeu sont désormais celles de la concurrence mondiale entre les agents. Les producteurs les plus efficaces en termes d'offre et de maîtrise des coûts capteront l'activité économique. Les autres comme dans tout marché fonctionnant librement, ne recevront pas ou peu de demande de la part des consommateurs. Perdant leur activité économique, ils perdront par conséquence leur rôle social. Ils seront voués à disparaître. Afin d'éviter cette perspective présentée comme inéluctable et au contraire bénéficier de la reconnaissance des demandeurs, il est nécessaire d'appliquer les principes de l'économie libérale à tous les secteurs d'activité y compris celui de l'enseignement.

Bien entendu, le discours public officiel accompagne ces prises de position et le président G. W. Bush est convaincu qu'il faut politiquement adopter les réformes en phase avec l'évolution économique. David Hursh cite ainsi, parmi tant d'autres, un extrait d'une allocution²⁸⁴ dans laquelle il justifie les nouvelles dispositions législatives par la nécessité d'être compétitif face aux systèmes éducatifs chinois et indien. Si les EU ne parviennent pas à mettre en place un enseignement capable de donner les compétences attendues aux jeunes américains, les emplois disparaîtront au profit de ces deux challengers mais aussi de tous les autres compétiteurs. C'est pour lui une réalité incontournable, « a fact of life ».

Il existe un deuxième registre d'arguments qui fait la synthèse entre les bienfaits intérieur et extérieur de NCLB. C'est celui qui est employé par exemple, par le secrétaire d'Etat à l'Education Rod Paige²⁸⁵. Pour lui, cette réforme va à la fois permettre de réduire les inégalités dans les résultats scolaires dont sont victimes les catégories sociales défavorisées, mais aussi offrir aux EU la possibilité de rattraper le peloton de tête des pays possédant les plus performants systèmes éducatifs.

Au final et pour toutes ces raisons, NCLB constitue une étape marquante dans le débat politique américain. C'est aussi le signe d'une réelle prise du pouvoir par le courant conservateur dans un domaine comme l'éducation, traditionnellement occupé par les socio-démocrates.

²⁸² Mitchell DEAN, "Liberal government and authoritarianism", *Economy and Society*, 2002, 31(1), p. 37–61, p. 55.

²⁸³ Thomas FRIEDMAN, *The Lexus and the olive tree*, New York: Random House, 1999, p. 9.

²⁸⁴ Discours disponible sur le site des archives de la Maison Blanche : <http://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2006/10/20061005-6.html> (lien actif en juillet 2012)

²⁸⁵ Rod PAIGE a été secrétaire d'Etat à l'Education dans l'administration du Président G. W. BUSH de 2001 à 2005.

2.3.4. Cartographie des principaux groupes d'intérêt et de leurs prises de position lors du débat sur la loi NCLB

La figure 18 revient sur cette opposition en détaillant les forces en présence. La première constatation qui s'impose est le nombre et la cohérence du bord républicain. On trouve en premier lieu les acteurs incontournables tels que les think tanks déjà impliqués dans des actions de lobbying en faveur de cette évolution. A leurs côtés, il y a aussi des groupes chrétiens, des organisations issues de la société civile et de la vie politique. Conformément aux préoccupations qu'ils expriment sur la concurrence internationale et les menaces sur la compétitivité des EU, le monde de l'entreprise est assez largement mobilisé à travers l'implication de plusieurs groupes d'intérêt différents.

De plus, les articles étudiés soulignent la dynamique créée par l'adoption de NCLB. Elle englobe une dernière catégorie d'organismes favorable à la réforme. Ils proviennent d'horizons divers. Ils sont apparus avec la mise en place de la loi et entendent accompagner les évolutions qu'elle provoque.

Face à cette coalition d'intérêts, les adversaires traditionnels constitués par les syndicats d'enseignants et les groupes de pression démocrates ne font pas le poids. Même s'il s'agit d'acteurs puissants, leur capacité de blocage longtemps suffisante est submergée. Il existe également des acteurs appartenant traditionnellement au camp démocrate qui sur cette question de société sont convaincus des effets positifs provoqués par le changement dans le système éducatif et qui soutiennent NCLB.

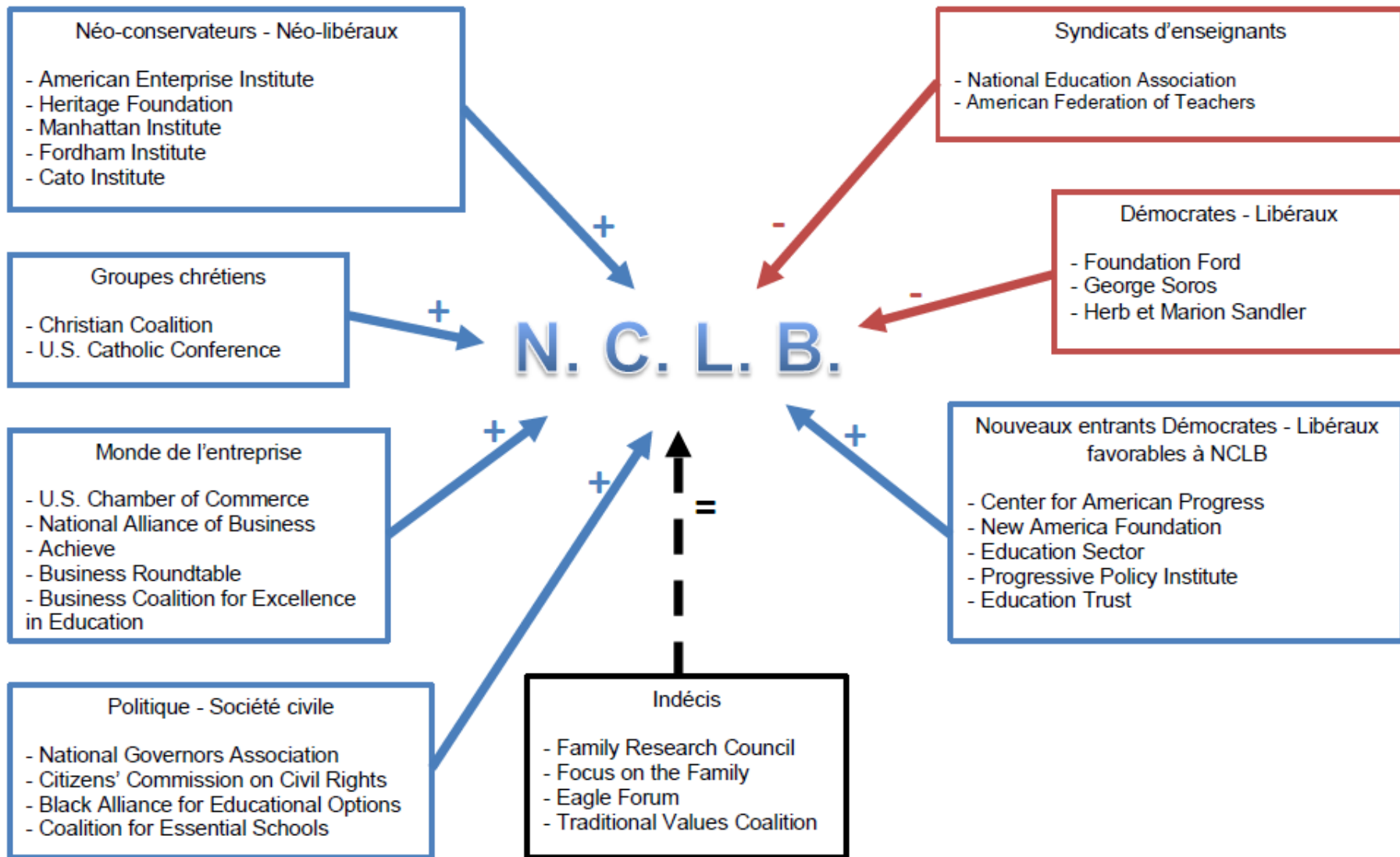


Figure 21 : Les positions adoptées par les principaux groupes d'intérêt lors du débat sur NCLB

Après des décennies de velléités stériles, les EU sont parvenus à mettre en place une réforme radicale et énergique avec le vote de la loi NCLB. Nous avons rappelé combien cette nouvelle réglementation était attendue par les différentes composantes de la société.

Pourtant ce qu'il y a de plus remarquable dans la réforme NCLB c'est qu'on a pu montrer qu'elle était essentiellement le résultat du travail méthodique des acteurs du courant néo-conservateur et néo-libéral. Ceux-ci ont su mener une action globale, idéologique et organisée. Ils sont parvenus à déplacer le regard de l'opinion publique sur l'éducation vers une perspective nettement plus conservatrice.

Il s'agit, à présent, de savoir si les changements qui ont touché les programmes d'échange relèvent de la même action politique menée par les mêmes groupes d'intérêt conservateurs.

3. Analyse des transformations subies entre 2008 et 2012 par les programmes d'échange et du rôle des acteurs dans ces mutations

En quatre ans l'offre américaine en matière de programmes d'échange a connu des évolutions notables. Face à ces transformations, deux questions émergent. Quels sont les acteurs et quels processus politiques ont-ils utilisé pour obtenir les modifications conformes à leurs conceptions des relations académiques internationales dans l'environnement actuel. Après quoi, il sera instructif d'analyser les mutations des programmes d'échange en tentant de dégager la logique sous-jacente qui explique les réorientations observées en termes de publics, de compétences et de pays éligibles pour les nouvelles actions.

3.1. Les acteurs à l'origine des évolutions des programmes d'échange ne sont pas ceux que l'on attendait

Dans le sillage des réformes générales qui ont fait évoluer l'ensemble du système éducatif, les programmes d'échanges ont apporté une contribution plus ciblée. Avant de décrire les changements introduits par les EU dans ce domaine des relations extérieures, on peut s'interroger sur les acteurs de ces mutations.

Retrouve-t-on le modèle d'action politique qui a fonctionné comme on vient de le voir avec la loi NCLB ?

A-t-on assisté à une mobilisation des groupes d'intérêt afin de produire et diffuser une argumentation favorable à une réforme conservatrice libérale des programmes d'échange américains ?

En fait, les recherches effectuées n'ont pas établi de relation entre l'action des réseaux conservateurs et les transformations subies par les programmes d'échanges, comme nous le verrons dans un premier temps. Pourtant, le soutien viendra d'un autre horizon et aboutira à de réels changements dans l'offre de programmes d'échange qui seront détaillés dans un deuxième temps.

3.1.1. Les think tanks n'ont pas réellement investi le terrain des coopérations académiques internationales

Parmi l'intense activité des think tanks, il était tout à fait concevable et fortement probable, de trouver des études sur les programmes d'échange et des recommandations destinées aux autorités fédérales sur la façon de les faire évoluer afin d'optimiser leurs retombées dans un monde lui-même en évolution. C'est avec cette intuition que nous avons cherché à comprendre le rôle des Think Tanks et essayé de trouver des preuves de leur implication.

La méthodologie appliquée

La méthode utilisée a consisté à parcourir leurs publications à la recherche de travaux sur ce sujet. Analyser l'ensemble des acteurs n'étant pas possible comme le titre Corinne Lesnes²⁸⁶, nous nous sommes restreints à deux catégories. Les cercles de réflexions déjà mentionnés à l'occasion de leur engagement en faveur de NCLB étaient naturellement désignés car avec les programmes d'échange, ils avaient une thématique prolongeant directement leurs travaux précédents. Afin d'élargir l'horizon et d'englober des acteurs éventuellement exclus des premières recherches sur les réformes dans l'éducation, nous avons retenu les think tanks classés parmi les plus importants. Dans ce domaine, le classement de référence est établi annuellement par l'université de Pennsylvanie²⁸⁷. Il se décline en plusieurs listes correspondant à autant de critères de sélection. Toutefois parmi ceux-ci, il n'existe pas de classement des organismes ayant travaillé sur l'éducation, c'est pourquoi nous avons choisi de retenir tout simplement le classement des think tanks américains les plus influents. Pour ces deux groupes, l'objectif était de trouver des publications démontrant les effets bénéfiques des programmes d'échange et encourageant les décideurs, preuves et arguments à l'appui, à développer ces actions de politique extérieure. Pour valider l'hypothèse d'une action de lobbying en faveur de ce type de mesure, il fallait trouver des études qui auraient servi à convaincre l'opinion publique et les responsables politiques.

La recherche de ces publications a été réalisée directement sur les sites internet des think tanks. Trois mots clés ont été utilisés : « educational exchange program » ; « Fulbright program » et « higher education ». La première formule interroge très précisément le domaine étudié. La deuxième fait référence à l'action la plus répandue, celle ayant la

²⁸⁶ Corinne LESNES, "Aux Etats-Unis, 1 100 cercles de réflexion, dont 80 ont un budget supérieur à 10 millions de dollars", *Le Monde Culture et idées*, édition du 08 janvier 2012.

²⁸⁷ James G. McGANN, "Think Tanks and Civil Societies Program", University of Pennsylvania, 2012, Document consultable : http://repository.upenn.edu/think_tanks/6 (lien actif en juillet 2012)

probabilité la plus élevée d'être citée dans une publication sur les programmes d'échange. La troisième formule permet d'avoir une vision large des sujets éventuellement traités en utilisant le terme générique afin de se rendre compte de la place de l'enseignement supérieur dans la liste des thèmes traités par les think tanks. Les premières requêtes lancées sur les sites plaçaient en outre les expressions entre guillemets afin d'obtenir les occurrences complètes. Compte tenu des réponses vides obtenues, cette option a été abandonnée au profit d'une recherche classique sur les mots clés et leur apparition groupée ou non.

Les résultats obtenus

Ce premier aperçu est en fait à l'image des résultats trouvés. Dans leur très grande majorité, les think tanks n'ont pas publié sur les programmes d'échange. Si l'on regarde plus en détail chaque catégorie, on constate :

Liste des think tanks américains les plus influents

Sur la liste des 50 organismes américains les plus influents, la pauvreté des résultats obtenus a permis de conclure plus rapidement. Sur les 15 premiers qui ont été testés, seuls trois cercles de réflexion ont travaillé sur ce sujet. On peut donc en conclure que les productions sont trop limitées pour être à l'origine d'une action politique. Le Center for Strategic and International Studies (CSIS), est le seul à mettre en ligne plusieurs articles qui abordent les programmes d'échanges éducatifs. En l'occurrence les publications traitent des conséquences positives sur les relations extérieures des EU avec les pays tiers. Le CSIS publie aussi deux documents sur le programme *Fulbright* qui concerne les relations avec l'Inde (the *Nehru-Fulbright* program, 2012) et avec la Nouvelle-Zélande (Pacific Partners, 2011).

Le Woodrow Wilson International Center for Scholars met en ligne des annonces actualisées concernant les modalités pratiques des programmes Fulbright, mais pas de travaux de fond. Enfin, American Enterprise Institute for Public Policy Research (AEI) propose deux réponses à la requête lancée avec *Fulbright* Program. Il y a un article sur l'importance des programmes d'échange pour les étudiants de premier cycle²⁸⁸, et un compte rendu sur la diplomatie publique²⁸⁹.

La catégorie des think tanks impliqués dans le domaine de l'éducation à travers NCLB

Sur les cinq organisations de cette catégorie, trois (American Enterprise Institute, Heritage Foundation, Cato Institute) appartiennent à la liste précédente et leur site a déjà été exploré. La même méthodologie appliquée aux deux autres : Manhattan Institute et Fordham Institute n'a rien donné, alors que la dernière référence citée est une spécialiste de l'éducation.

Ce premier constat d'une rareté des réponses obtenues avec les deux expressions utilisées est confirmé par les retours donnés par le troisième angle de recherche : « higher education ». Compte tenu de l'étendue couverte par ce mot clé, les sites sondés

²⁸⁸ <http://www.aei.org/article/foreign-and-defense-policy/travelers-check/> (lien actif en juillet 2012)

²⁸⁹ <http://www.aei.org/speech/society-and-culture/opening-statement-of-james-k-glassman/> (lien actif en juillet 2012)

renvoient des réponses. Cependant, à travers les titres affichés il était possible de comprendre les aspects de l'enseignement supérieur abordés. Pour chaque groupe de pression, les préoccupations sont tournées vers NCLB, la qualité des enseignants, le coût des premiers cycles ; et pas vraiment sur l'ouverture internationale et son développement.

Cette vérification menée à partir des publications mises en ligne sur les sites des think tanks révèle contrairement à l'hypothèse de départ que les programmes d'échange ne sont pas une préoccupation pour eux. Ils n'y ont pas vraiment accordé d'études spécifiques et ne se sont pas investis dans un quelconque lobbying pour cette cause.

Néanmoins, il existe un travail de recherche sur les programmes d'échange américains. Il provient d'auteurs appartenant au monde universitaire et aux organismes non gouvernementaux. Ils se placent en général sur une perspective de diplomatie publique et se concentrent sur l'analyse des effets positifs induits pour déboucher sur des recommandations et des facteurs clés de succès.

3.1.2. Les publications favorables aux programmes d'échange sont issues du milieu universitaire et insistent sur les bénéfices produits sur l'image extérieure des Etats-Unis

Sur les quatre articles étudiés, tous mentionnent les effets positifs à attendre de ce type de mesures sur l'image des EU auprès de l'opinion publique étrangère.

Ainsi Carol Bellamy et Adam Weinberg²⁹⁰ font référence à l'enquête déjà citée, réalisée par le Pew Research Center : Pew Global attitude Project²⁹¹ qui enregistre une dégradation de la perception des EU par les citoyens de nombreux pays étrangers. Afin de compenser ce déficit d'image directement préjudiciable pour le soft-power américain, les auteurs encouragent le recours aux programmes d'échange. La « réputation compte » écrivent-ils et celle-ci a besoin de faire appel aux composantes de la diplomatie publique pour retrouver tout son attrait. Les programmes d'échange dans l'éducation en font partie et en contrepartie d'un budget limité, ils produisent des résultats très convaincants. Ils citent notamment les effets du programme *Fulbright* sur les participants étrangers. Ceux-ci, à 99 % ont amélioré leur compréhension des EU, à 96 % ont partagé par la suite leur expérience avec leur communauté régionale et à 89 % ont bénéficié de nouvelles responsabilités grâce à leur participation au programme²⁹².

²⁹⁰ Carol. BELLAMY et Adam WEINBERG, "Educational and Cultural Exchanges to Restore America's Image", *The Washington Quarterly*, 2008, vol. 31, n°3, p. 55-68.

²⁹¹ Pew Global Attitudes Project, "Rising Environmental Concern in 47-Nation Survey, Global Unease With Major World Powers", June 27, 2007, p. 3.

<http://pewglobal.org/reports/pdf/256.pdf> (lien actif en juillet 2012)

²⁹² C. BELLAMY et Adam WEINBERG, "Educational and Cultural Exchanges to Restore America's Image", op. cit., p. 66.

Pour Julie Cencula Olberding de Northern Kentucky University et Douglas J. Olberding de Xavier University²⁹³, il y a en outre un effet d'entraînement qui touche aussi l'entourage des participants aux programmes d'échange. Ils ont observé qu'autour d'un jeune étudiant, la famille, les amis et les familles d'accueil avaient développé une plus grande ouverture aux autres cultures. Ils résumant cette observation par la formule : « In other words, the program seemed to have impacts beyond the direct participants - that is, ripple effects ».

Carol Atkinson de Vanderbilt University refait le même constat et ajoute l'effet positif produit sur la promotion des valeurs démocratiques : « One of the most effective mechanisms for the dissemination of democratic ideals is international educational exchange »²⁹⁴. Cette diffusion des valeurs démocratiques dans le système international est un effet induit particulièrement important pour la politique extérieure américaine.

En dernier lieu, l'analyse la plus complète dans ce domaine est proposée par Giles Scott-Smith²⁹⁵. Il approfondit la relation qui part des programmes d'échange afin d'enrichir la diplomatie publique pour enfin agir positivement sur les opinions publiques des pays tiers. Pour cela, il prend en compte l'intention politique qui accompagne la mise en place de ces actions. Cette volonté peut avoir plusieurs objectifs. Celle-ci est motivée par le souhait libéral de promouvoir la compréhension mutuelle entre les individus. Elle comporte aussi une dimension plus réaliste qui mise sur ce type d'action pour diffuser et transmettre les normes et les valeurs américaines.

Cette revue des auteurs qui ont consacré leurs travaux à démontrer les effets bénéfiques des programmes d'échange sur la situation extérieure du pays, souligne plus exactement l'origine du soutien qu'ont reçu ces actions. Si les responsables politiques se sont engagés sur cette voie, ce n'est pas sous l'influence des think tanks.

3.2. En quatre ans, les programmes d'échange ont évolué pour rester en phase avec les publics, les compétences et les pays partenaires afin de continuer à servir l'intérêt national des Etats-Unis

Après avoir constaté l'absence de lobbying des think tanks sur les décisions concernant les programmes d'échange, nous allons analyser la façon dont ils ont évolué entre 2008 et 2012 en essayant d'en dégager la logique et les motivations en termes de politique extérieure.

²⁹³ J. CENCULA OLBERDING et D. OLBERDING, "'Ripple Effects' in Youth Peace building and Exchange Programs: Measuring Impacts Beyond Direct Participants", *International Studies Perspectives*, 2010, n° 11, p. 75-91.

²⁹⁴ Carol ATKINSON, "Does Soft Power Matter? A Comparative Analysis of Student Exchange Programs 1980-2006", *Foreign Policy Analysis*, 2010, n°6, pp. 1-22, p. 3.

²⁹⁵ Giles SCOTT-SMITH, "Mapping the Undefinable: Some Thoughts on the Relevance of Exchange Programs within International Relations Theory", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 616, Public Diplomacy in a Changing World, 2008, pp. 173-195.

Entre les premières investigations et les dernières recherches, quatre années se sont écoulées. A l'issue de cette période, il est déjà possible de dégager des changements dans l'orientation de la politique américaine d'actions éducatives extérieures. Ceux-ci, comme nous allons le voir se concentrent essentiellement sur les publics et les pays. Les contenus et les formes des coopérations sont aussi associés à ces mutations. Nous illustrerons ces évolutions à partir de l'analyse du programme *Fulbright* qui demeure l'action incontournable de la diplomatie éducative américaine. Nous chercherons à les confirmer en explorant les spécificités des nouveaux programmes.

3.2.1. Le programme *Fulbright* montre l'exemple d'une adaptation bien comprise face aux mutations de l'environnement

On constate que la structure de ce programme est restée la même. La lisibilité est maintenue et les actions sont toujours réparties en fonctions des publics concernés : étudiants, spécialistes et enseignants et en fonction de leur nationalité. C'est un point important qui facilite l'orientation et le repérage parmi toutes les actions existantes.

Les changements se situent dans la modernisation des programmes. Globalement, leur nombre a nettement augmenté passant de 18 en 2008 à 26 en 2012. Cette croissance est d'autant plus remarquable qu'elle est accompagnée par un très fort renouvellement. Sur les 18 programmes de 2008, quatre ont été abandonnées et 11 actions totalement nouvelles ont été introduites. Le programme d'échange destiné aux enseignants a été scindé en deux dans sa version 2012 ce qui permet d'atteindre le total de 26 actions offertes cette année-là.

Les innovations concernent en premier lieu les étudiants américains. Ils bénéficiaient de trois programmes en 2008. Ils se voient offrir quatre actions supplémentaires en 2012. En leur présentant au total sept options, on assiste à la mise en application concrète de la volonté d'encourager les jeunes afin qu'ils aillent acquérir une expérience à l'étranger.

Les deuxièmes bénéficiaires de la vague d'ouverture sont les spécialistes qui enregistrent six nouveautés et plus particulièrement les spécialistes étrangers. En 2008, ces derniers étaient déjà les mieux lotis avec sept actions. En 2012, ils continuent à concentrer l'attention des autorités américaines. Sur les sept programmes auxquels ils pouvaient candidater, trois ont été réformés et quatre nouveaux sont apparus. Avec huit choix possibles les spécialistes étrangers sont toujours le public le plus courtisé, celui à qui on offre le plus de formules pour le faire venir aux EU dans des conditions optimales.

L'ensemble des évolutions est décrit dans le tableau 22 ci-dessous. La première colonne recense les actions *Fulbright* offertes en 2008, la deuxième détaille celles de 2012. Les actions surlignées en gris sont celles qui vont disparaître de l'offre entre 2008 et 2012. Les actions surlignées en jaunes sont celles qui sont apparues au cours de cette même période.

Si l'on détaille plus spécifiquement ces nouvelles actions *Fulbright*, on constate qu'elles se répartissent selon une double logique sectorielle et géographique.

Sur le plan géographique, quatre programmes établissent des relations bilatérales contrairement à l'usage qui est de s'adresser à l'ensemble de la communauté internationale. Le Canada et l'Allemagne bénéficient désormais d'une action spécifique. Ce statut de partenaire privilégié s'explique par l'étroitesse des liens existants et par l'importance des échanges technologiques et économiques qui existent avec les EU. A l'inverse, l'Irak et le Vietnam ont été retenus pour d'autres raisons géopolitiques. Les EU affirment ainsi leur engagement pour développer des relations nouvelles basées sur l'éducation et remplacer une image agressive. En mettant en place de nouvelles actions *Fulbright* avec des nations aussi différentes, les programmes d'échanges font la preuve de leur adaptabilité et de leur capacité à instituer des relations positives avec des pays tiers quelle que soit leur place au sein du système international.

Sur le plan des secteurs d'activité, les nouveaux programmes *Fulbright* se positionnent sur un domaine professionnel spécifique. Ainsi, sur les huit nouveautés, cinq sont associés à un secteur de compétence spécifiquement mentionné dans l'intitulé officiel. Les nouvelles coopérations entendent développer les sciences, la santé, l'administration des services publics, l'enseignement et même de façon assez anecdotique la musique.

1	Student Program	1	Student Program
1.1	Fulbright U.S. Student Program	1.1	Fulbright U.S. Student Program
1.1.1	Study/Research Grants	1.1.1	Study/Research Grants
1.1.2	<i>Fulbright</i> English Teaching Assistantships (ETA)	1.1.2	<i>Fulbright</i> English Teaching Assistantships (ETA)
1.1.3	Travel-Only Grants	1.1.3	<i>Fulbright-Fogarty Fellowships in Public Health</i>
1.2	Fulbright Foreign Student Program	1.1.4	Travel-Only Grants
1.2.1	<i>Fulbright</i> Foreign Student Program	1.1.5	<i>Fulbright-mtvU Fellowship</i>
1.2.2	International <i>Fulbright</i> Science and Technology Award	1.1.6	<i>Fulbright Public Policy Fellowship</i>
2	Scholar Program	1.1.7	<i>Fulbright Canada Science, Technology Engineering and Math Award</i>
2.1	Fulbright U.S. Scholar Program	1.2	Fulbright Foreign Student Program
2.1.1	Core <i>Fulbright</i> U.S. Scholar Program	1.2.1	<i>Fulbright</i> Foreign Student Program
2.1.2	<i>Fulbright</i> Specialist Program	1.2.2	International <i>Fulbright</i> Science and Technology Award
2.1.3	<i>Fulbright</i> Distinguished Chairs Program	1.2.3	<i>Fulbright</i> Foreign Language Teaching Assistant Program (FLTA)
2.1.4	<i>Fulbright</i> New Century Scholars Program	2	Scholar Program
2.1.5	<i>Fulbright</i> International Education Administrators Program	2.1	Fulbright U.S. Scholar Program
2.2	Fulbright Visiting Scholar Program	2.1.1	Core <i>Fulbright</i> U.S. Scholar Program
2.2.1	Core <i>Fulbright</i> Visiting Scholar Program	2.1.2	<i>Fulbright</i> Specialist Program
2.2.2	<i>Fulbright</i> Visiting Specialists Program: Direct Access to the Muslim World (Inactive)	2.1.3	<i>Fulbright</i> Distinguished Chairs Program
2.2.3	<i>Fulbright</i> New Century Scholars Program (Currently Inactive)	2.1.4	<i>Fulbright</i> New Century Scholars Program
2.2.4	<i>Fulbright</i> Scholar-in-Residence Program	2.1.5	<i>Fulbright NEXUS Program</i>
2.2.5	Occasional Lecturer Program	2.1.6	<i>Fulbright German Studies Seminars</i>
2.2.6	<i>Fulbright</i> European Union Scholar-in-Residence Program	2.2	Fulbright Visiting Scholar Program
2.2.7	Africa Higher Education Collaborative	2.2.1	Core <i>Fulbright</i> Visiting Scholar Program
3	Teacher Exchange Program	2.2.2	<i>Fulbright NEXUS Program</i>
3.1.1	<i>Fulbright</i> Teacher Exchange Program	2.2.3	<i>Fulbright</i> Scholar-in-Residence Program
		2.2.4	<i>Fulbright</i> Visiting Scholar Program for Iraq
		2.2.5	<i>Fulbright</i> Vietnam Economics Teaching Program
		2.2.6	<i>Fulbright</i> New Century Scholars Program (Currently Inactive)
		2.2.7	<i>Fulbright</i> Interfaith Community Action Program (Inactive)
		2.2.8	<i>Fulbright</i> Visiting Specialists : Access to the Muslim World (Inactive)
		3	Teacher Exchange Program
		3.1.1	<i>Fulbright</i> Classroom Teacher Exchange Program
		3.1.2	<i>Distinguished Fulbright Awards in Teaching Program</i>

Tableau 23 Evolution de l'offre des programmes Fulbright entre 2008 et 2012

Ces premières constatations effectuées sur le programme *Fulbright* méritent d'être validées avec l'étude des autres programmes d'échange proposés par les EU.

Compte tenu de l'abondance d'actions de mobilité académiques offertes, il est nécessaire d'effectuer un premier travail de repérage qui s'appuiera sur une représentation graphique et un inventaire des actions offertes. Cette étape préalable permettra de se concentrer sur les principales actions et de commenter les innovations qu'elles apportent.

3.2.2. Graphique et inventaire des programmes d'échange offerts en 2012 par les trois principaux ministères impliqués

La figure 19 sera utile afin de visualiser la gamme des actions proposées et les principaux acteurs qui y sont associés.

Dans la partie supérieure figurent les administrations qui sont à l'origine de ces initiatives. On retrouve les Départements d'Etat et de l'éducation. Par rapport à 2008, le Département de la défense est venu compléter l'offre. Ces acteurs gouvernementaux se chargent de définir les actions et de les financer, ensuite ils en confient l'administration à des organismes non gouvernementaux. Les agences gestionnaires peuvent elles-mêmes sous-traiter à d'autres organisations plus spécialisées. L'objectif de cette répartition des rôles est d'insérer un acteur relativement neutre entre les individus bénéficiant des programmes et la volonté politique du gouvernement américain qui en est l'instigatrice. Les programmes d'échanges sont disposés dans le bas du graphique. Les couleurs utilisées font référence au ministère bailleur de fonds. Elles permettent de visualiser le fait qu'un programme proposé par un département du gouvernement se retrouve dans le giron d'une agence de gestion appartenant à un ministère différent. Ainsi l'«*Institute of International Education*» qui est l'agence la plus importante, fédère plusieurs organisations spécialisées et administre de cette façon les actions du Département d'Etat dont elle émane mais aussi ceux des Départements à l'éducation et à la défense. Inversement, on peut visualiser que le Département de la défense ne dispose pas d'organisme de gestion propre mais confie le suivi de ses actions à d'autres services.

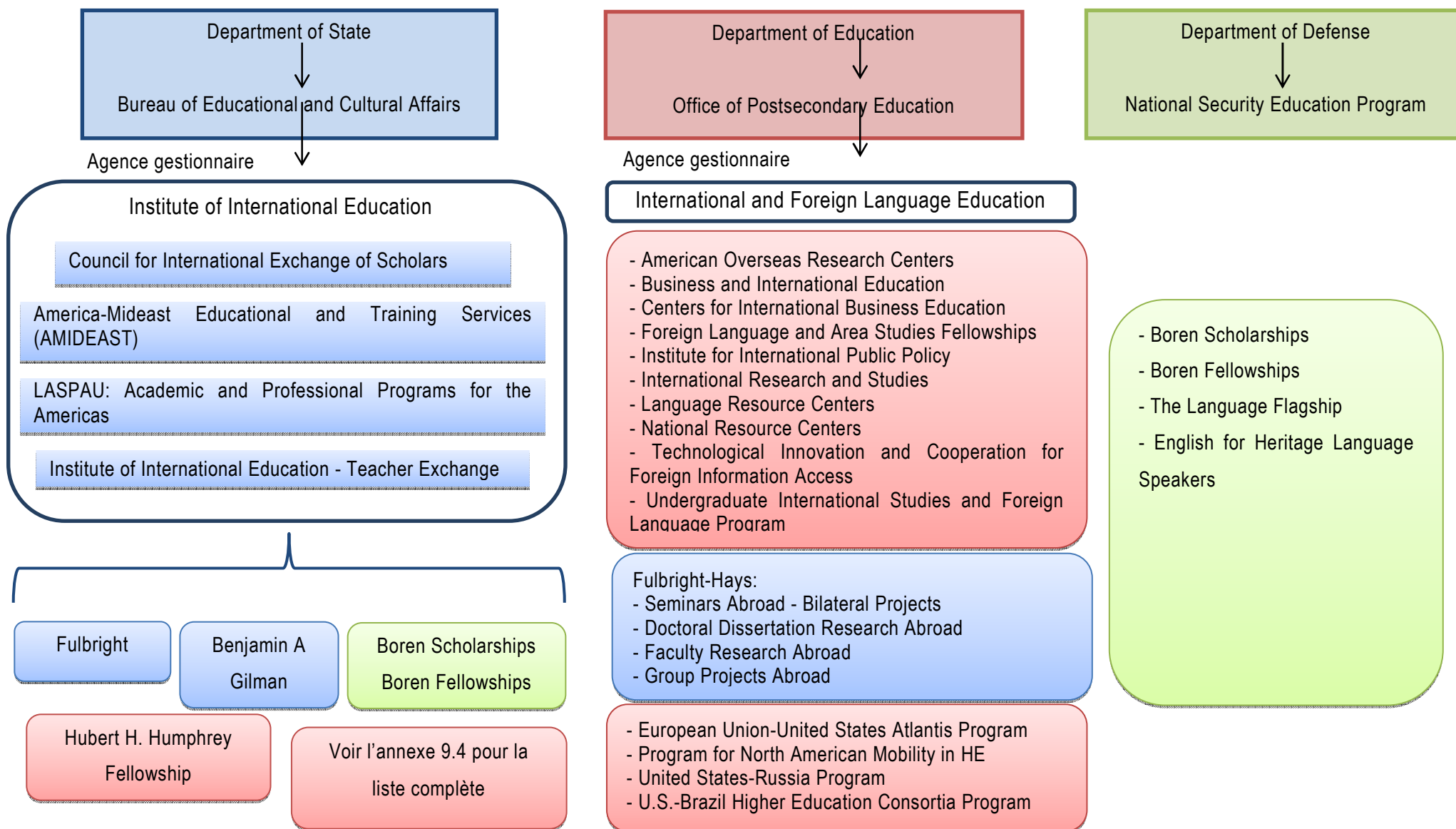


Figure 22 : Les principaux programmes d'échanges en 2012 et les acteurs qui en sont à l'initiative

Cette présentation graphique est complétée par l'annexe 9.4. Mise à jour en juin 2012 à partir de la consultation des sites internet, elle décrit sous forme de listes l'ensemble des programmes d'échange proposés par ces trois administrations.

Au final, il est remarquable de constater que la modernisation des programmes d'échange américains s'inscrit dans la logique des préconisations formulées précédemment. Les EU ont parfaitement diagnostiqué l'apparition de nouvelles opportunités dans le monde des échanges académiques. Ils ont détecté les quelques points faibles de leur offre pourtant abondante. En réaction, ils ont lancé les bourses d'études Boren²⁹⁶ et le programme de bourses d'études Benjamin A. Gilman²⁹⁷. Deux programmes qui illustrent cette évolution stratégique et réorientent l'action diplomatique vers des objectifs et des publics ayant émergé aux yeux des EU, sur l'échiquier international.

3.2.3. Avec le programme Gilman, le Département d'Etat s'adresse aux étudiants américains précédemment marginalisés

Le programme Gilman part du constat que les expériences à l'étranger sont cruciales pour la formation et la carrière des jeunes américains. Cependant, elles souffrent de deux biais. D'une part, elles demeurent une pratique coûteuse qui exclut de ce fait un grand nombre de candidats et d'autre part, elles sont trop souvent cantonnées aux partenaires habituels. On avait déjà souligné leur propension à impliquer années après années majoritairement des jeunes étudiantes effectuant un parcours en sciences humaines dans un pays d'Europe.

Afin de remédier à ce travers, le programme Gilman propose dès le premier cycle universitaire des bourses à des étudiants dont les ressources financières n'auraient pas permis une mobilité internationale. Les conditions d'attribution comprennent aussi l'examen de la destination et des disciplines étudiées qui doivent présenter un intérêt géopolitique stratégique pour les EU. Les pays éligibles appartiennent soit aux régions en développement, soit aux zones les moins connues. A ce titre, le programme exclut explicitement de financer des mobilités vers l'Europe et les pays occidentaux. De même, les thématiques acceptées sont les langues rares, les sciences et les techniques. L'ambition du programme Gilman est de combler une lacune en donnant la possibilité à des étudiants de premier cycle ou de cycle court d'effectuer eux aussi un séjour

²⁹⁶ David L. Boren, né le 21 avril 1941 est un universitaire et un homme politique américain. Au cours de sa carrière, il a été gouverneur de l'Oklahoma de 1975 à 1979, sénateur de cet Etat de 1979 à 1994, puis président de l'Université de l'Oklahoma.

Il a été président du Comité du Sénat sur le renseignement. Il est l'auteur de la « National Security Education Act » qui institue le National Security Education Program (NSEP).

<http://bioguide.congress.gov/scripts/biodisplay.pl?index=b000639> (lien actif en décembre 2012)

²⁹⁷ Benjamin A. Gilman, né le 6 décembre 1922 a réalisé une longue carrière politique à la Chambre des représentants en tant que représentant du 26ème district de New York de 1973 à 2003. Au cours de ces années, il a été président du Comité de la Chambre sur les relations internationales.

<http://bioguide.congress.gov/scripts/biodisplay.pl?index=G000212> (lien actif en décembre 2012)

académique à l'étranger afin de développer des relations scientifiques et techniques avec des pays longtemps délaissés mais qui s'affirment de plus en plus au sein du système international.

3.2.4. Avec le programme Boren, le Département de la défense intervient en faveur des candidats, des compétences et des pays stratégiques pour l'avenir de la politique extérieure américaine

Le programme Boren s'inscrit dans le même esprit. Il s'adresse aux étudiants de premier et de second cycle. Il entend financer des mobilités d'études visant à acquérir des compétences stratégiques contribuant à renforcer la sécurité et l'intérêt national des EU. Ces notions sont prises au sens large et englobent le développement durable, les préoccupations environnementales, la lutte contre les famines et les épidémies, la gestion de la démographie, des migrations et des perturbations économiques.

Au niveau des zones géographiques, les bourses Boren ont la même orientation. Elles favorisent des pays moins familiers et excluent l'Europe occidentale, le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande.

Au niveau des compétences recherchées, la priorité est donnée aux études régionales et aux connaissances linguistiques et techniques.

Au final, ces deux actions permettent de corriger le tir et de déployer les programmes d'échange américains vers les publics, les savoirs et les pays les plus prometteurs pour l'avenir des relations internationales. Ce faisant, ils sont en accord avec les recommandations de C. Bellamy et A. Weinberg²⁹⁸ appelant de leurs vœux davantage de participants noirs et hispaniques accomplissant à l'occasion de leurs premières années d'enseignement supérieur une mobilité à l'étranger sur des disciplines techniques « Study abroad programs remain largely populated by white liberal arts students from elite colleges. The numbers of black and Hispanic students studying abroad could be increased by removing barriers to students in pre-professional programs such as pre-med, business, engineering, and nursing. »

Conclusion

L'analyse conduite dans ce chapitre avait pour objectif d'identifier quels acteurs avaient pu jouer un rôle dans la mise en place des programmes d'échange américains. Au passage, elle met en lumière une série de forces et de faiblesses qui caractérisent l'enseignement aux EU. Loin des lauriers et des premières places des classements internationaux qu'occupent traditionnellement les prestigieuses universités, le système

²⁹⁸ Carol BELLAMY et Adam WEINBERG, "Does Soft Power Matter? A Comparative Analysis of Student Exchange Programs 1980–2006" op. cit., p. 65. Les auteurs appellent à plus de diversité en soulignant quelques chiffres. Les étudiants noirs ou hispaniques représentent 25 % des volontaires pour une mobilité académique internationale mais seulement 9 % de ceux qui en réaliseront une. 50 % des élus sont inscrits dans seulement 100 universités sur les 4 000 que comptent les EU.

scolaire révèle des lacunes et des blocages particulièrement inquiétants pour le secteur de l'enseignement et même pour l'ensemble de la nation américaine. Comme l'avait dénoncé dès 1983, le rapport « A nation at risk » la performance insuffisance des écoles met en péril le niveau de vie et plus généralement l'avenir des EU tant leur compétitivité internationale est fragilisée. Au cours des dernières années une deuxième brèche est apparue au niveau de la crise des « Colleges » correspondant aux premiers cycles universitaires. La croissance exponentielle des frais de scolarité a provoqué une explosion des emprunts contractés pour leur financement. La tendance observée et les niveaux atteints font craindre la formation d'un bulle spéculative menaçant à la fois la pertinence de ces études et la capacité des étudiants à rembourser²⁹⁹ des sommes de plus en plus déconnectées des revenus pratiqués sur le marché du travail.

Pourtant ces défaillances sont à relativiser en regard des forces du système américain. Un train de réforme énergique a été mis en place pour replacer l'enseignement scolaire sur la voie de la réussite. La loi NCLB est surtout remarquable par le volontarisme et la radicalité des mesures adoptées. Même si les résultats obtenus sont encore très mitigés, cette réforme impressionne par la capacité des EU à appliquer de telles rénovations face à l'immobilisme qui touche bien des pays concernés par un besoin de changement.

La deuxième force des EU est d'avoir parfaitement fait évoluer leur offre de programmes d'échange. Face aux mutations de l'environnement international et aux transformations des composantes de leur société, ils ont réussi à relever un triple défi. Entre 2008 et 2012, les nouvelles générations de programmes se sont tournées vers des catégories d'étudiants injustement délaissés pour des raisons économiques, vers des compétences directement utiles pour assurer des relations profitables avec les pays partenaires et vers des régions en plein essor, devenues stratégiques pour l'intérêt national américain.

Derrière l'adoption de la loi NCLB, nous avons pu démontrer l'engagement massif et décisif des courants néo-conservateurs et néo-libéraux. La question d'une mobilisation analogue pour réformer les programmes d'échange était aussi une interrogation de notre recherche. Les investigations menées ont montré qu'il n'y avait pas de lien entre les organisations néo-néo et le processus de décision qui a abouti aux nouvelles actions de coopération éducative. Dans ce domaine, il semble que les politiques mises en place soient le fruit d'une lecture pertinente des évolutions de l'environnement international et des besoins intérieurs et extérieurs des EU.

L'analyse des acteurs qui ont façonné les programmes d'échange au cours de ces dernières années est flatteuse pour le fonctionnement politique du pays. Loin des pressions exercées par des mouvements idéologiques et leurs lobbies que l'on observe fréquemment dans d'autres domaines de la vie politique américaine, l'évolution des programmes d'échange a été guidé par les besoins du pays et a su contourner les menaces pour s'appuyer sur les opportunités offertes par l'environnement international.

²⁹⁹ Mathilde DAMGÉ, "Prêts étudiants aux Etats-Unis : les nouveaux "subprimes" ?", *Le Monde.fr*, 10 juillet 2012.

Conclusion

En 2007, Tim Weiner³⁰⁰ publie « How to make a spy » un article qui déclenche une succession de réactions passionnées dans les colonnes de la revue *Foreign Policy*. Son idée initiale : investir 20 milliards de dollars dans l'« intelligence » des EU. Outre le fait que le terme est à prendre, bien entendu dans le sens militaire relatif à la compréhension d'une situation dans ses différentes dimensions, il illustre parfaitement les préoccupations géostratégiques qui mobilisent les EU et les autres pays. Les Américains demeurent dans bien des domaines les leaders mondiaux et tout particulièrement sur le plan militaire. Pourtant, ils se lancent dans un débat sur ce qui semble être une de leurs lacunes. Subitement apparaît au grand jour leur besoin impérieux d'être capables de percevoir et interpréter correctement les signaux en provenance des diverses régions du monde, et de la multitude d'acteurs susceptibles de les affecter. A l'image de la publicité bien connue³⁰¹ mettant en scène le commandant de bord de l'USS Montana sûr de son bon droit et de sa puissance incontestable, les EU redoutent que leur pouvoir écrasant ne soit réduit à néant par un système d'information défaillant, incapable d'alimenter le processus de prise de décision avec des données fiables.

Les prises de position sur la politique extérieure d'un côté, autant que l'humour accrocheur de la publicité de l'autre, sont deux illustrations du rôle vital de la perception correcte et de la bonne interprétation des messages échangés avec l'environnement international. Les EU en tant que superpuissance, tout comme n'importe quel autre pays se trouvent face au même impératif. Il est vital de comprendre le monde extérieur pour maintenir des relations positives et assurer son intérêt national au sein du système international.

C'est une cause qui mérite aux yeux de certains spécialistes que les EU y consacrent vingt milliards de dollars. Il se trouve que c'est aussi la finalité des programmes d'échange. Ceux-ci agissent en premier lieu sur le niveau de connaissances des individus et des pays impliqués. Ils produisent des effets induits sur l'activité économique et donc la création de richesses, mais aussi sur la capacité à embrasser le monde extérieur. De plus, ils diffusent une image généreuse du pays instigateur. Dans cette voie et avec des investissements bien moindres, ils ont produit des résultats remarquables.

Indépendamment de l'obtention ou non du budget réclamé par Tim Weiner, son initiative illustre l'actualité des programmes d'échange et la place qu'ils occupent dans la configuration actuelle des relations internationales. Ils apportent une réponse à la quête permanente de l'intelligence du monde extérieur.

³⁰⁰ Tim WEINER, "How to make a spy", *Foreign Policy*, 15 août 2007, article consultable sur le site : http://www.foreignpolicy.com/articles/2007/08/15/how_to_make_a_spy (lien actif en juillet 2012)

³⁰¹ Voir la publicité de SILVA, fabricant d'équipements de navigation maritime : <http://theinspirationroom.com/daily/2006/silva-the-captain-and-the-lighthouse/>
Ou bien disponible sur YouTube à l'aide des mots clés : USS Montana, Lighthouse.

Cela a justifié une analyse consacrée aux motivations qui ont poussé les EU en tant que leader et l'UE en tant que principal challenger dans ce domaine, à s'engager sur la voie de la diplomatie éducative en offrant ce type de programmes à la communauté internationale.

L'observation et l'étude méthodique nous ont permis de mettre à jour comment les EU occupent la position de chef de file et s'emploient à la conserver en pratiquant une politique particulièrement réactive. Ils sont suivis par beaucoup d'autres pays dont l'UE qui adopte une approche plus mesurée, conforme aux valeurs qu'elle souhaite incarner sur la scène internationale et en même temps aux spécificités de son statut de puissance normative, pour reprendre le qualificatif de Zaki Laïdi³⁰².

Avoir étudié en parallèle comment les EU et l'UE gèrent respectivement leur diplomatie éducative, nous a permis de dégager les pratiques propres à chaque camp. Au final, il ressort clairement que dans ce domaine les EU se comportent comme un leader dynamique, là où l'UE s'efforce d'être un challenger différencié. En effet, compte tenu de leur stature de superpuissance à l'issue de la deuxième guerre mondiale, les Américains se sont lancés très tôt dans ce type d'action par conséquent, bénéficient de la plus grande ancienneté. Ayant pratiqué, dans le domaine des échanges éducatifs, une politique continue et cohérente, ils se sont constitués une notoriété inégalable sur le plan des mobilités académiques. Cette reconnaissance associée à une offre très diversifiée et régulièrement actualisée, sont des atouts considérables qui attirent un flux régulier de candidatures. Toucher les citoyens des autres pays, leur donner envie de venir vivre et partager les valeurs de la société américaine constitue la première réussite de leur diplomatie par l'éducation. Le deuxième objectif atteint est la sélection des meilleurs postulants afin de leur offrir l'expérience qui les influencera pour le restant de leur vie tout en confortant les intérêts futurs des EU.

Si les EU proposent une offre globale, valable indistinctement pour tous les pays, elle n'est pas pour autant fade et réduite au plus petit dénominateur commun. Au contraire, les responsables américains ont pris soin de proposer des programmes différenciés et adaptés aux particularités des demandes en matière d'éducation. L'observation de leurs pratiques au cours des dernières années révèlent en outre qu'ils font preuve d'une forte réactivité. Ils disposent pour cela de trois paramètres d'ajustement qu'ils utilisent adroitement.

Le premier est la zone géographique visée. Dans ce domaine, on a pu montrer la mise en place de mécanismes d'incitation afin de réorienter quelques actions. Dans cette logique, les échanges déjà très nourris avec les partenaires occidentaux n'ont progressivement plus été soutenus pour privilégier en contrepartie l'instauration de liens nouveaux avec des zones géographiques moins bien couvertes et désormais jugées prioritaires pour les objectifs de la politique étrangère américaine.

Le deuxième paramètre correspond aux compétences que les EU entendent acquérir à travers les programmes offerts. Les langues des pays et des régions stratégiques mais

³⁰² Zaki LAÏDI, *La norme sans la force*, op. cit.

aussi l'étude de leur culture et de leur société sont les thèmes financés en premier lors de l'affectation des budgets.

Le troisième paramètre que modulent les décideurs est constitué par le profil des participants. Il y a un effort très net pour rendre accessible ce type d'expérience à des candidats dont la situation sociale et économique ne l'aurait pas permis. Il y a aussi une évolution culturelle qui délaisse les règles les plus sécuritaires ayant longtemps prévalu. Désormais les candidats immigrés de première ou deuxième générations sont plus largement recherchés et acceptés afin d'exploiter le réseau familial et social dont ils disposent encore dans leur pays d'origine.

La simple lecture des descriptifs des programmes d'échange postés sur les sites des agences gestionnaires montre leur attractivité et donc la pertinence de l'offre américaine. Le véritable tour de force est que cet effet produit sur les individus et les pays étrangers est compatible avec la poursuite de finalités nationales. Cette performance a été révélée par une analyse approfondie ayant nécessité la mise au point d'un protocole d'étude adapté. A partir de l'identification des objectifs assignés par les textes officiels, nous avons réalisé une analyse sémantique pour quantifier et représenter graphiquement les catégories d'objectifs et les finalités utilisées par les acteurs américains.

Les résultats obtenus mettent en évidence que les EU ont tendance à proposer un large choix de programmes motivants pour les candidats étrangers et qui demeurent au service de leurs intérêts nationaux. Dans la plupart des cas, les programmes poursuivent des finalités que l'on peut qualifier de fonctionnelles dans la mesure où ils profitent des coopérations qu'ils proposent pour obtenir des retombées utiles à l'organisation et au fonctionnement de leur propre système éducatif. De même, le suivi des actions du Département de l'éducation révèle une tendance certaine pour des objectifs réalistes, qui sont destinés à renforcer clairement la position des EU. Par comparaison le Département d'Etat adopte une posture plus ouverte et intègre davantage de finalités humanistes dans les relations qu'il propose à ses partenaires étrangers.

L'UE de son côté a privilégié des choix différents. La même méthodologie appliquée aux programmes d'échange européens montre que les finalités recherchées sont nettement plus orientées vers l'humanisme en comparaison de ce qui est fait par les Américains. Certes, il y a aussi des objectifs fonctionnels et réalistes mais la spécificité de l'UE est une offre de coopération conforme à la tradition universitaire de production et de partage des connaissances.

Cette approche particulière se traduit dans la gestion concrète par une offre concentrée sur quelques programmes seulement mais qui fédèrent un plus grand nombre de participants autour d'objectifs plus nombreux et plus diversifiés.

La comparaison avec les EU illustre également une diplomatie de l'éducation moins expérimentée. Deux observations viennent étayer ce constat. D'une part les programmes sont dédiés à une région spécifique et d'autre part, les budgets consacrés progressent avec l'ancienneté des actions. Ces pratiques semblent refléter un manque d'assurance dans la gestion des programmes. On peut y voir le souci de circonscrire les actions afin de faciliter leur pilotage en les concentrant sur des partenariats clairement délimités et de tester l'efficacité d'un programme avant d'y investir des sommes conséquentes.

Comme on pouvait raisonnablement s'y attendre les résultats intermédiaires mettent à jour des divergences entre la conception américaine et européenne. Pour aller plus loin que cet état des lieux et déterminer ce qui explique ces choix, nous avons poursuivi par l'analyse historique et politique des deux contextes nationaux.

Sur le plan historique la comparaison est éclairante entre les deux rives de l'Atlantique. La situation des EU montre que les actions de coopération dans l'éducation sont présentes dans le débat national et la vie diplomatique depuis l'après-guerre. Très tôt les Américains ont pris conscience de la richesse qu'ils détenaient sous la forme de connaissances, et se sont souciés des moyens pour la maintenir au-dessus de leurs concurrents. Ils ont aussi compris que ces actions généraient une image positive auprès des opinions publiques. L'importance stratégique de cet impact a constitué une deuxième motivation pour s'engager dans cette diplomatie. Il s'en est suivi une succession de mesures répondant aux contextes intérieurs et extérieurs.

L'adaptation des programmes éducatifs a débuté dès l'après-guerre avec le lancement du programme *Fulbright*. Elle s'est poursuivie au cours de la guerre froide avec l'adoption du NDEA en réponse aux défis scientifiques lancés par le rival soviétique dans la conquête de l'espace. Par la suite, la période de décolonisation a donné lieu à des initiatives elles aussi marquées par les tensions entre les deux blocs qui se sont propagées aux organisations internationales telles que l'UNESCO et qui démontrent au-delà des retombées immédiates, les enjeux associés à ces actions internationales.

L'UE sur la même période a été accaparée par la réalisation de son projet politique. Dans le grand chantier de l'intégration européenne, l'éducation n'a pas fait partie des fondations qui ont monopolisé l'attention des décideurs. Avant de songer à utiliser les programmes d'échange pour leur diplomatie, les Européens ont d'abord dû s'entendre pour surmonter leurs réticences souverainistes et prendre dans le domaine de l'éducation les premières mesures communautaires. Ils ont dans une deuxième phase, conçu et expérimenté des coopérations internes qui ont rapidement démontré leur efficacité dans le développement de relations indispensables et attendues entre les Etats membres. Avec la dynamique des progrès politiques enregistrés par la construction européenne, des programmes d'échange avec des pays extérieurs ont enfin été mis à la disposition de la diplomatie européenne.

Après avoir surmontée le handicap initial pris à l'occasion du traité de Rome et enclenchée une dynamique de développement grâce aux retombées positives des actions intérieures institutionnalisées par le traité de Maastricht, l'UE a accordé avec le traité de Lisbonne une place centrale à l'éducation et à la connaissance dans l'Europe de demain. Les programmes d'échange ont suivi et subi les étapes de cette évolution historique. Ils ont dû attendre qu'un seuil d'intégration politique suffisant soit atteint pour d'abord être expérimentés au niveau communautaire. Sur la base des bons résultats obtenus, ils ont été renforcés et étendus aux pays extérieurs.

Compte tenu des spécificités de leur contexte historique, il était logique qu'Américains et Européens n'aboutissent pas à la même offre de programmes d'échange ni à la même pratique de la « diplomatie éducative ».

Ces divergences sont aussi le résultat de l'exercice du pouvoir et des comportements des acteurs. L'étude du rôle politique des décideurs dans la mise en place des programmes d'échange est sur ce point particulièrement instructive.

L'objectif de notre étude était de rechercher si ces décisions prises par les EU et l'UE étaient le résultat des efforts politiques menés par des acteurs ou des organisations identifiables.

L'étude de la situation américaine révèle une forte mobilisation de la société et de ses diverses composantes pour réformer l'enseignement scolaire considéré comme la partie la plus défailante du système éducatif national. Cette mobilisation initiée et structurée par le courant néo-conservateur et néo-libéral, constitue un modèle d'action politique. Elle parvient à faire partager par l'opinion publique les positions qu'elle défend. La conversion des citoyens permet l'adoption de la loi NCLB dont on a souligné le fort contenu idéologique pro conservateur. Cette translation de l'opinion américaine à propos de l'éducation vers les valeurs du camp républicain n'a toutefois pas concernée les programmes d'échange. Si ceux-ci ont connu des évolutions notables sur la période, elles ne sont pas imputables à l'action de groupes d'intérêt ou de cercles de réflexions comme a pu le montrer l'analyse des publications des principaux acteurs américains dans ce domaine. Les choix politiques effectués sont davantage le résultat d'un processus normal que d'une quelconque influence exercée par des intérêts privés. A l'image du programme Boren, vanté par l'article de Tim Weiner, les principales mesures qui ont fait évoluer les programmes d'échange ont été proposées par des acteurs éclairés. Elles ont fait l'objet d'un débat contradictoire classique avant d'être adoptées et de contribuer ainsi à l'intérêt général des EU.

Côté européen, le processus de prise de décisions en matière de diplomatie de l'éducation relèvent clairement d'une autre logique.

L'étude réalisée sur l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) en est un parfait exemple. A l'origine, on trouve une initiative prise par seulement quatre ministres, volontairement à l'écart de l'action officielle de l'UE. Leur vision lancée sur des considérations nationales, a progressivement été récupérée par la technocratie composée des représentants des institutions européennes initialement mises sur la touche et d'un réseau d'organisations impliquées dans l'enseignement. Ces acteurs ont profité de la technicité du sujet, de l'éloignement et de la division des acteurs nationaux pour prendre les décisions avec une relative autonomie. Même s'il est difficile d'établir le fil des responsabilités et encore plus de prévoir les prochaines mesures, le résultat produit sur les programmes d'échange est tout à fait pertinent et apprécié.

Après coup, avoir créé l'EEES est certainement la contribution la plus décisive qu'ont réalisé les autorités européennes. Cela a soudainement rendu l'enseignement supérieur attractif pour les acteurs extérieurs. Ce fut une étape indispensable qui a permis de concevoir des programmes d'échange crédibles. Au final, l'Europe engrange les retombées de sa politique même si celle-ci a été décidée par quelques acteurs seulement plutôt en dehors d'un fonctionnement démocratique. En les étudiant de plus près, nous avons pu montrer que ces résultats étaient le fruit d'un processus de négociations, de rivalité et de concessions permanentes entre les Etats membres et l'UE. Les intérêts

particuliers étaient tantôt favorables à une action communautaire, tantôt en faveur d'un repli nationaliste afin d'éviter de faire le jeu d'un autre Etat membre ou des institutions européennes au détriment de la situation nationale.

L'observation des pratiques et des contextes propres aux EU et à l'UE a montré la diversité des approches et la nécessaire contingence des stratégies suivies. Un champ complémentaire d'investigation a été ouvert, en relation avec les principaux courants théoriques des relations internationales. Il s'est alors agi d'apprécier le pouvoir explicatif de leur grille de lecture (marxiste, libérale, transnationale et réaliste) sur les échanges académiques transnationaux, et plus particulièrement ceux initiés dans le cadre de la diplomatie éducative américaine et européenne.

Dans la lignée de leur analyse du système économique capitaliste, on peut formuler l'hypothèse que les théories marxistes, et plus particulièrement, celles qui sont spécialisées dans l'étude des relations internationales, pourraient considérer que les firmes américaines et européennes ont intérêt à obtenir des Etats qu'ils conçoivent des programmes d'échange. Le coût de la formation de la main d'œuvre serait ainsi pris en charge par le pays. Cela ne compromettrait pas les profits des capitalistes. Cette vision n'est pas validée par la réalité dans la mesure où l'essentiel des formations internationales professionnelles sont offertes et payées directement par des acteurs privés, les programmes publics ne représentant qu'une part marginale.

Néanmoins, l'explication symbolique de ces coopérations éducatives conserve un attrait propre. Le capitalisme a survécu au processus de décolonisation contrairement aux prévisions marxistes, cependant il est impossible de nier que des relations de domination subsistent. Si les échanges progressent entre pays riches et pays en développement, les bénéfices ne sont pas égaux entre les participants. Il est donc difficile d'écarter la référence à l'hégémonie culturelle qui décrit une forme d'exploitation basée sur le consentement des agents qui la subissent. Dans ce cas, l'éducation joue un rôle fondamental pour faire intérioriser les comportements attendus.

Même si pour l'essentiel, les thèses marxistes sont inadaptées, il faut bien avouer que la vision révolutionnaire plane sur les motivations qui poussent les pays développés à coopérer avec les pays en développement.

Il reste cependant à compléter cette vision sur les programmes d'échange et notamment ceux qui existent entre pays riches par d'autres courants de pensée.

L'accélération du progrès technique, la mondialisation économique et les échanges transnationaux accroissent le pouvoir des acteurs privés et restreignent celui des Etats. Cette évolution semble donner raison au courant libéral qui prédit l'avènement d'une société mondiale unifiée. Les programmes d'échange y apportent leur pierre. Au sein du libéralisme, chaque courant propose son explication sur leur existence et leur rôle. Les libéraux idéalistes, les premiers, ont souligné l'importance de l'éducation des citoyens et donc de ce type de programmes pour diminuer la violence entre les nations. Les libéraux réalistes ont mis en avant les bénéfices individuels mais aussi collectifs que ces actions génèrent. Ils en ont déduit que les individus et les Etats, adoptant un comportement rationnel, ne tarderaient pas à y participer. Les libéraux pragmatiques ont décrit les

retombées concrètes ainsi que le processus permettant de diffuser les bénéfices. Cependant même si le libéralisme dans toutes ces variantes est en phase avec la transformation du système mondial, l'écart est encore grand entre la conception qu'il propose et la réalité.

Pour sa part, le courant transnationaliste décrit une évolution vers un monde pacifique marqué par l'émancipation des individus et des organisations. Dans le prolongement de cette école de pensée, les coopérations dans le domaine de l'éducation, comme les relations internationales en général échappent au contrôle politique des pays. Elles se développent désormais de manière autonome car elles répondent aux demandes contemporaines. La vision transnationaliste est en phase avec les tendances actuelles. Le rétrécissement du monde sous l'effet de la technologie, de la multiplication des échanges mais aussi de la menace des catastrophes mondiales poussent les pays à prendre conscience de leur interdépendance et à agir pour instaurer une gouvernance globale. En développant les régimes internationaux et les biens publics mondiaux, les Etats seraient en mesure d'abandonner leurs relations de défiance pour basculer dans une coopération durable.

Néanmoins, ce futur n'est possible qu'à condition de dépasser les réflexes réalistes. Par opposition aux courants précédents, le programme de recherche réaliste semble à première vue, démenti par la contestation croissante du pouvoir politique face à l'essor des acteurs privés et des objectifs économiques. Sa grille de lecture permet tout de même d'intégrer le concept de programmes d'échange éducatif et à le rendre compatible avec son approche. La coopération dans n'importe quel domaine, y compris dans celui de l'éducation, n'est qu'un moyen contingent de permettre à un Etat d'augmenter sa puissance. Les réalistes en déduiraient que dans l'environnement actuel, pratiquer la diplomatie par l'éducation offre trois avantages. Les connaissances augmentent ce qui améliore la performance économique et in fine la puissance militaire. Les pays apprennent à coopérer et se familiarisent avec les comportements des autres, ce qui prévient les situations de conflits. De plus, l'image extérieure du pays est valorisée car elle se trouve associée aux notions de progrès et de coopération. Il est donc possible de considérer que les programmes d'échange sont à même d'être instrumentalisés pour servir les intérêts des Etats. De même, la mondialisation ne traduit plus le déclin du pouvoir politique, mais en est au contraire un prolongement. Les rapports de force sont transposés dans la compétition économique, car la création de valeur ajoutée associée à cette dimension devient en temps de paix la principale source de puissance.

Coopération et mondialisation ont donc peu de chance de transformer le système mondial. Les Etats conservent leur pouvoir et ont recours aux programmes d'échange lorsque ceux-ci peuvent leur être utiles.

S'être intéressé au *comment* et *pourquoi* - les EU et l'UE conçoivent leurs programmes d'échange pour un usage diplomatique au service de leurs ambitions internationales, a principalement révélé les différences existantes.

Le détour par les écoles de pensées qui composent la discipline a montré que chacune propose un modèle explicatif ce qui est assurément un point positif pour attester de l'importance de cette réalité dans la réflexion théorique.

Pourtant à l'issue de notre analyse, il serait souhaitable d'apporter des recommandations sur la façon optimale d'intégrer ces coopérations dans une diplomatie de l'éducation. La question se pose alors de savoir s'il est réellement possible de juger des stratégies existantes et de conseiller une politique dans ce domaine ?

L'erreur serait alors de penser que l'analyse des comportements passés suffit pour guider les décisions du futur. Les conclusions tirées de la diversité des pratiques observées démontrent au contraire qu'il est nécessaire d'adapter les programmes d'échange offerts par le pays au contexte national et international. Plutôt qu'une liste de recettes à mettre en place par ordre de priorité, il est plus pertinent d'étudier les facteurs clé de l'évolution de l'environnement qui détermineront la réussite de cette diplomatie.

Certes, il n'y a pas de déterminisme total entre l'état du système international, les contraintes de politique intérieure et les décisions prises. En tant que leaders régionaux et internationaux (dans des configurations politiques domestiques et externes très différentes), les EU et l'UE conservent un part de liberté dans leurs choix, cependant le poids du contexte est incontournable.

Réaliser un diagnostic de la position des EU et de l'UE sur la scène mondiale est une tâche ambitieuse nécessairement accompagnée d'une dose de subjectivité. Pour limiter ce biais, nous nous appuyerons sur les analyses reconnues de Joseph Nye et Jérémy Rifkin. Elles offrent l'avantage de constituer des approches opérationnelles et actuelles. La première concerne les EU mais elle éclaire également la situation de l'UE. Les Européens occupent une position de challenger par rapport aux Américains mais ils ne doivent pas se contenter de suivre la voie tracée par le leader. Il leur faut surveiller les tendances et les ruptures de l'environnement international qui ne tarderont pas à les affecter aussi. La seconde analyse traite précisément d'un changement potentiel de paradigme qui concerne donc l'ensemble des niveaux et des acteurs de la communauté mondiale.

A l'occasion de deux articles publiés dans la revue américaine de référence *Foreign Affairs*³⁰³, J. Nye livre sa vision et formule ses recommandations pour que les EU conservent leur leadership mondial. Il prend position en formulant des recommandations pour éviter aux EU mais aussi par extension à l'UE de voir leur place dans la hiérarchie mondiale se dégrader. De son côté, J. Rifkin délivre dans son dernier ouvrage une lecture revigorante de la société mondiale. A partir d'un éclairage qui lui est propre, il met en lumière les évolutions structurantes de notre époque ainsi que les clés nécessaires pour en tirer parti.

Présentons d'abord l'analyse de J. Nye puis celle de J. Rifkin en soulignant tout l'intérêt qu'elles présentent pour la politique future des EU et de l'UE.

³⁰³ Joseph NYE, "Get Smart", *Foreign Affairs*, Jul/Aug 2009, Vol. 88, Issue 4, pp. 160-163, Et, "The Future of American Power". *Foreign Affairs*, Nov/Dec 2010, Vol. 89, Edition 6.

Vue par J. Nye, les EU sont dans une situation de puissance hégémonique qui se résume fondamentalement par trois pourcentages : 5, 25 et 50 %. Avec 5 % de la population mondiale, les EU occupent depuis une vingtaine d'années une position de leader incontesté. Ils sont solidement assis sur leur puissance économique en produisant 25 % des richesses mondiales. Ils détiennent la suprématie sur le plan militaire en réalisant 50 % du total des dépenses d'armement consenties par l'ensemble des pays. Leur domination est incontestable. Leur souci est désormais de se maintenir au sommet. Alors que régulièrement des cassandres dissertent sur le déclin américain, ses signes avant-coureur, ses manifestations, son irréversibilité. J. Nye explore cette hypothèse en recensant les menaces intérieures et extérieures.

Sur le plan interne, il prévoit que les EU vont devoir résoudre quatre défis :

- le rejet de l'immigration et la montée d'une attitude isolationniste et protectionniste ;
- la maîtrise de la dette publique et la répartition du fardeau constitué par sa charge et son remboursement ;
- les risques de dysfonctionnements voir de blocages institutionnels causés par une constitution devenue inadaptée ;
- et surtout la montée de revendications, d'extrémismes et de dissensions entre citoyens entraînant la paralysie de l'action politique.

Il est frappant de constater que ces mises en garde s'appliquent particulièrement bien à la situation actuelle de l'UE. Elles limitent sa capacité à se projeter sur la scène internationale.

J. Nye se place exactement dans cette logique lorsqu'il redoute que les égoïsmes partisans des américains paralysent le processus de décision politique et au final entravent la puissance du pays. En dépit, ou peut-être à cause de leur position hégémonique, les EU sont confrontés à la distinction bien connue entre pouvoir, puissance et potentiel. Pour mobiliser leur potentiel, utiliser leur puissance et exercer leur pouvoir sur le système international, il leur faut au préalable assurer leur unité intérieure. Ceci semble tout à fait à leur portée mais leur impose de faire preuve de volonté afin de dépasser leurs querelles partisans et se rallier au consensus formé autour de l'intérêt national.

Sur le plan extérieur, J. Nye identifie deux types de menaces : le risque du transfert du pouvoir vers le challenger chinois et le défi de la diffusion du pouvoir vers les acteurs non étatiques transnationaux.

La première menace est largement médiatisée. Pourtant, la Chine n'est pas pleinement en mesure de contester la hiérarchie établie car elle est aussi confrontée à ses propres facteurs de fragilité internes. Elle doit faire face à la démocratisation de la société, aux inégalités sociales et régionales et à la dégradation de l'environnement qui promettent d'être des questions incontournables et explosives. Leur résolution sera un préalable avant de pouvoir disposer pleinement du potentiel de puissance apporté par l'essor économique du pays.

Sur le plan extérieur, l'Empire du milieu inspire la méfiance voire la défiance des Etats de la région. Contrairement aux enseignements du courant de pensée réaliste, et à la

règle de l'équilibre de la puissance qui devraient prévaloir, les pays voisins sont dans l'ensemble peu disposés à s'allier avec la Chine afin de faire contrepoids à la suprématie militaire américaine. A l'heure actuelle, il se produit même un effet inverse. Les ambitions extérieures de Beijing sont mal vécues par les pays voisins et les poussent à se rapprocher du leader américain. On se retrouve plutôt dans la configuration décrite par Stephen Walt³⁰⁴ qu'il qualifie d'équilibre de la menace. Cette situation est clairement favorable aux EU qui compte tenu de leur histoire et de leur diplomatie sont perçus par les pays asiatiques comme un allié. Paradoxalement, même si le potentiel militaire américain est bien supérieur, ce sont eux qui attirent les Etats de la région soucieux de contrebalancer la menace croissante provoquée par l'expansionnisme chinois.

Si la croissance de l'Empire du milieu provoque un réel bouleversement de la hiérarchie sur le plan économique et financier, les positions relatives des Etats au sein du système géopolitique ne devraient pas en être changées.

Ces tensions concernent moins l'UE qui par nature est peu présente sur le plan militaire, mais le défi constitué par l'émergence d'une nouvelle puissance touche aussi les Européens et fragilise leur position dans la hiérarchie mondiale.

Sur le plan extérieur, le défi le plus sérieux est posé par la diffusion du pouvoir et l'influence croissante des acteurs transnationaux. Les manifestations visibles sont nombreuses tant les acteurs non étatiques ont investi toutes les formes d'actions publiques sans se laisser contraindre par les frontières. De plus, cette effervescence n'en est qu'à ses prémices. A ceux qui ne l'auraient pas totalement perçu, J. Nye détaille une description de l'échiquier des relations internationales structurée en trois niveaux. Le premier niveau, constitué par la puissance militaire présente la clarté de l'ordre unipolaire mais il est bien le seul. Le deuxième niveau constitué par les échanges économiques est déjà multipolaire et le troisième niveau occupé par les agents privés correspond en tout point au schéma transnational dans lequel les échanges intenses guidés par des motivations individuelles, échappent largement au contrôle des Etats tout en ayant une influence certaine sur eux et sur l'équilibre des relations internationales. Les enquêtes telles que celles que le Pew Research Center mène sur plusieurs pays à travers le Pew Global Attitude Project³⁰⁵, ont montré que les opinions publiques avaient réagi négativement aux politiques extérieures adoptées par les EU au cours des dernières années. La dégradation de leur image avait pesé fortement sur la diplomatie américaine. Cette capacité de mobilisation de la part de foules cosmopolites d'individus se traduit alors par des contraintes supplémentaires sur la politique extérieure des pays. C'est une évolution que tous les Etats doivent prendre en compte et tout particulièrement ceux qui entendent jouer un rôle de premier plan comme les EU et l'UE.

Face à cet écueil, J. Nye explique comment mobiliser les ressources nationales afin de conserver sa position.

³⁰⁴ Stephen M. WALT, "Alliance Formation and the Balance of World Power", *International Security*, Volume 9, Number 4, Spring 1985, pp. 3-43.

³⁰⁵ Résultats et présentations interactives disponibles sur le site : <http://www.pewglobal.org/database/?indicator=1> (lien actif en mai 2012)

Le développement des technologies de l'information et l'implication des individus dans les questions internationales placent les diplomates sous les feux des projecteurs et le regard attentif des individus. Or, cela peut aussi être une évolution très avantageuse. L'auteur du *soft power* est bien placé pour expliquer que le soutien des opinions publiques est un facteur essentiel de puissance. Plus que jamais, la conquête des foules revêt une importance stratégique. L'Etat qui sera capable de séduire les citoyens étrangers par sa culture, ses valeurs et sa politique sera en mesure de contrôler ce pouvoir. Pour cela, il faut être maître des systèmes d'information et les EU sont particulièrement bien placés dans ce domaine. En s'appuyant sur leur position privilégiée, J. Nye leur conseille de mettre en scène et d'organiser leur propre récit de leurs actions. Cette activité de « storytelling » qu'on aurait qualifiée auparavant de propagande, doit permettre de gagner les cœurs et ainsi le soutien des foules afin qu'elles ne fassent pas obstacle aux futures décisions de politique extérieure. Toutefois, les techniques de communication ont leurs limites et les agents privés ont besoin d'événements concrets afin d'adhérer et de soutenir l'action du pays. C'est précisément ici qu'interviennent les coopérations internationales dans l'éducation. Les EU en quête d'une image flatteuse dans l'opinion ont intérêt à investir dans ce type d'actions. Conformément à la théorie de la stabilité hégémonique formulée par Charles Kindleberger³⁰⁶, la puissance dominante finance des institutions internationales. De ce fait, elle fournit des biens publics et agit dans l'intérêt de la communauté internationale. Cette situation, de même que le maintien du statu quo international, sont interprétées par le courant néolibéral comme essentiellement favorables au pays leader.

Placée dans une situation analogue mais moins exposée avec les avantages et les inconvénients que cela suppose, l'UE a aussi une carte à jouer. Elle a tout intérêt à mettre en avant ses valeurs humanistes et sociales. Son offre de programmes d'échange, en plus des objectifs directs en termes d'éducation et d'innovation, renforce son image attractive et accroît son *soft power*. Dans le contexte de développement des échanges transnationaux, c'est une stratégie payante pour orienter les décisions individuelles dans un sens favorable à son intérêt européen.

Au final, les EU et l'UE ont raison d'investir dans la production de biens publics mondiaux dont les programmes d'échanges sont un exemple parfait. Il ne leur reste plus ensuite qu'à médiatiser leur action afin de toucher les opinions publiques en se présentant sous un jour flatteur. En gagnant le soutien des réseaux d'acteurs privés, ils s'assurent un allié dans la pratique moderne des relations internationales.

L'analyse de J. Nye insiste sur l'importance de ces réseaux transnationaux dans la recherche de l'intérêt national et dans la conduite de la diplomatie. Elle comporte également des pistes prometteuses pour mener une politique extérieure efficace spécialement à travers l'éducation.

³⁰⁶ Charles P. KINDLEBERGER, *la Grande Crise Mondiale 1929-1939*, op. cit.

J. Rifkin apporte un éclairage complémentaire mais très concordant sur l'état du système mondial et débouche au final sur le même type de recommandations que J. Nye. Avec un point de vue davantage tourné vers la prospective et l'économie politique internationale, il introduit une vision optimiste, probablement à l'excès. Cependant, cette conception présente l'avantage d'accorder une place essentielle aux programmes éducatifs et de souligner les liens entre les effets locaux et mondiaux. Dans le prolongement de son précédent ouvrage³⁰⁷, il développe son analyse dans un nouveau livre³⁰⁸ qui traite des relations transnationales entre agents et des conséquences encore sous évaluées que cela impliquera sur le fonctionnement de notre société mondialisée.

Il introduit sa réflexion en rappelant la généralisation du sentiment collectif et va plus loin en évoquant une « civilisation de l'empathie » qui étendrait les échanges et le partage mutuellement avantageux entre les individus. Les réactions de solidarité existent déjà dans les situations exceptionnelles de catastrophes naturelles, technologiques ou de menaces politiques. Il s'agit de les généraliser aux interactions les plus courantes qui sont aussi porteuses de bien-être.

Il construit sa thèse sur le besoin et les bienfaits de l'éducation. Partant du constat symbolique que désormais plus de la moitié des habitants de la terre vit dans une ville, il souligne la multiplication des contacts et des interactions que cela génère entre individus plus ou moins bien préparés et consentants. Les relations transnationales viennent se surajouter à ce phénomène car les populations migrantes ainsi que les éléments culturels et économiques de ces échanges s'implantent d'abord et essentiellement dans les villes. « Homo urbanis » se trouve alors contraint à une double promiscuité, d'une part avec ses semblables d'autre part avec l'étranger matérialisé par les immigrés, les produits ou les modes de vie importés. Analysant avec une perspective de sociologue ces interactions, J. Rifkin souligne qu'elles sont soit vécues comme une menace soit comme une richesse. De fait, il se dégage deux profils parmi les citoyens. Certains ont le sentiment de subir les interactions et se sentent menacés dans leur position sociale et leur devenir. D'une position normale, traditionnelle et majoritaire, les personnes se classant dans cette catégorie redoutent de ne pas être capables de suivre les évolutions de l'environnement ouvert et de se retrouver peu à peu marginalisées.

A l'opposé, d'autres vivent ces contacts avec les cultures étrangères comme une opportunité pour apprendre et s'enrichir. Le clivage entre les deux catégories repose sur le sentiment de sécurité individuelle ressenti par les personnes. Les études des sociologues montrent que ce sentiment est étroitement corrélé à l'aisance financière et culturelle des habitants. La situation financière est difficile à faire évoluer, elle est déjà au centre des préoccupations des politiques économiques publiques et des efforts des individus. Il reste alors le levier des savoirs et des compétences pour évoluer en harmonie dans le village global désormais incarné par la ville mondialisée.

³⁰⁷ Jeremy RIFKIN, *L'âge de l'accès, la révolution de la nouvelle économie*, La Découverte, 2000, 395 p.

³⁰⁸ Jeremy RIFKIN, *Une nouvelle conscience pour un monde en crise. Vers une civilisation de l'empathie*, Les Liens qui libèrent, 2011, 579 p.

J. Rifkin en déduit que puisque les interactions sont inévitables, il faut les rendre supportables et positives, faute de quoi les personnes se sentant agressées dans leur quotidien formeront une opinion publique hostile aux échanges transnationaux. Afin d'éviter ces dysfonctionnements sociaux qui débouchent sur des tensions diplomatiques, l'éducation et plus particulièrement les programmes d'échange ont un rôle essentiel à jouer. En insistant sur la communication interculturelle, ils fournissent aux individus les compétences nécessaires pour comprendre les valeurs et les comportements des voisins mêmes et surtout s'ils sont originaires de pays étrangers. L'objectif de ces actions éducatives est avant tout social : ne plus se sentir menacés par les interactions avec les homologues étrangers, mais au contraire, profiter des effets positifs apportés par ces contacts. Les Etats, individuellement ou collectivement, doivent agir pour aider leurs concitoyens et les remettre sur la voie d'une société universelle. J. Rifkin place ici une argumentation appuyée pour convaincre qu'il est nécessaire de changer de paradigme afin d'être en cohérence avec l'époque actuelle. Le principal défi à ses yeux est d'abandonner le modèle libéral individualiste qui correspond au capitalisme productiviste pour passer à un mode de fonctionnement décentralisé connectant entre eux les consommateurs-producteurs. Selon cette logique, il est souhaitable d'organiser la production en intégrant les dimensions économiques mais aussi sociales et écologiques des interactions. Comme pour J. Nye, les Etats doivent investir dans les biens publics et pour cela accroître la place des programmes de coopération internationale dans l'éducation pour à la fois favoriser les échanges entre individus et en même temps leurs donner les moyens de les comprendre et d'en tirer profit.

Dans la théorie économique, l'école libérale a toujours enseigné qu'un calcul de rentabilité basé uniquement sur le court terme est inefficace car il délaisse les coûts et les revenus de moyen et de long termes qui sont capables de modifier radicalement le résultat comptable. Désormais, il faut non seulement retenir un horizon temporel éloigné mais aussi introduire tous les coûts et tous les effets bénéfiques. Pour cela il faut dépasser le cadre économique qui postule que les interactions entre agents et avec l'environnement sont négligeables. Le temps de l'individualisme méthodologique et de l'équilibre général assuré par la main invisible est de moins en moins opérationnel. L'optimum est rarement atteint, victime de l'accroissement des interdépendances et des effets externes. En faisant le constat qu'on évolue dans un monde fini qui amplifie les externalités des décisions individuelles, Rifkin encourage le passage de l'équilibre individualiste libéral à l'équilibre coopératif empathique.

Si F. Fukuyama³⁰⁹ voyait la fin de l'histoire dans la combinaison de l'économie de marché et de la démocratie, Rifkin prolonge l'évolution et fixe une nouvelle étape avec la civilisation de l'empathie.

Face aux défis incarnés par les mutations du système international et notamment l'autonomisation des acteurs privés, les EU et l'UE conservent tout de même des moyens d'action. La diplomatie par l'éducation en fait partie. Elle offre des avantages directs comme l'élévation du niveau des connaissances qui améliore la création de

³⁰⁹ Francis FUKUYAMA, *La fin de l'histoire et le dernier homme*, Flammarion, 1992, 452 p.

valeur ajoutée et donc la puissance des pays. Indirectement, elle renforce l'attractivité des Etats instigateurs auprès des acteurs privés étrangers.

Ce résultat est obtenu grâce aux programmes d'échange qui contribuent au bien-être général à la façon d'un bien public mondial. Les opinions publiques étrangères y sont particulièrement sensibles et valorisent ce type d'actions. Le *soft power* des pays concernés en ressort grandi ce qui diminue le risque d'opposition à leur politique extérieure de la part des réseaux transnationaux.

Pour autant, les EU et l'UE ne doivent pas croire qu'ils ont trouvé là une recette diplomatique miracle. Les opinions publiques peuvent se retourner à tout instant contre le pays instigateur si elles ont le sentiment d'avoir été manipulées. Les réseaux privés s'activent alors pour dénoncer cette instrumentalisation et le pays visé voit son image se dégrader.

Au final, utiliser la diplomatie de l'éducation demeure très avantageux pour l'intérêt national. C'est une décision politique qui s'analyse comme la production d'un bien public mondial. Face à l'incertitude sur le comportement des autres pays, l'attitude que l'on peut recommander aux EU et à l'UE est de suivre l'exemple du *pari de Pascal*.

Soit Américains et Européens sont rejoints par les autres pays et la diplomatie par l'éducation qui se met en place fait progresser les connaissances et la recherche au profit de la société universelle. Les effets externes se diffusent mondialement. Ils profitent à tous et nécessairement à la position des EU et de l'UE.

Soit Américains et Européens sont les seuls à être de bonne foi, les autres pays préférant adopter un comportement égoïste de passager clandestin. Les retombées au niveau de l'économie de la connaissance seront nettement plus limitées. Par contre, l'image positive acquise auprès des opinions publiques étrangères consolidera leur *soft power* et au final servira leurs ambitions internationales futures.

Bibliographie

Ouvrages

ALMOND Gabriel, *The American People and Foreign Policy*, New York, Praeger, 1950, 269 p.

ANGELL Norman, *The great illusion: A Study of the Relation of Military Power to National Advantage*, G. P. Putnam's Sons, 1910, 335 p.

AMABLE Bruno, BARRÉ Rémi, BOYER Robert, *Les systèmes d'innovation à l'ère de la globalisation*, Economica, Paris, 1997, 401 p.

APPLE Michael, *Educating the right way: Markets, standards, God, and inequality*, New York, Routledge, 2001, 306 p.

ARON Raymond, *Paix et guerre entre les nations*, Calmann-Lévy, 2004 (1ère éd. 1962), 794 p.

AUSTIN John Langshaw, *Quand dire c'est faire*, Éditions du Seuil, Paris, 1970, 203 p.

BARRO Robert, SALA-I-MARTIN Xavier, *Economic Growth*, Second Edition, MIT Press, 2004, 672 p.

BATTISTELLA Dario, *Théories des relations internationales*, 2e éd. Paris, Presses de Sciences Po, 2006, 581 p.

BATTISTELLA Dario, *Théories des relations internationales*, Paris Presses de Sciences Po, 4ème éd., 760 p.

BECKER Gary, *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago, Univ. of Chicago Press, 1994, 412 p.

BRAUDEL Fernand, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Armand Colin, 1949, 1160 p.

BURTON John, *World Society*, Cambridge, Cambridge University Press, 1972, 180 p.

BUZAN Barry, *People, States & Fear: The National Security Problem in International Relations*, Harvester Wheatsheaf, 1991

BUZAN Barry, WAEVER Ole, De WILDE Jaap, *Security: A New Framework for Analysis*, Boulder, Lynne Rienner Publishers, 1998, 239 p.

CHARLE Christophe, *Histoire des universités*, P.U.F. « Que sais-je ? », 2007 (2e éd.), 128 p.

CONYBEARE John, *Trade Wars. The Theory and Practice of International Commercial Rivalry*, 1987, New York, Columbia University Press, 319 p.

CRILE George, *Charlie Wilson's War: The Extraordinary Story of the Largest Covert Operation in History*, Grove Press Editor, 2004, 560 p.

De MONTAIGNE Michel, *Essais*, Livre numérique Google, Furne, 1831, 583 p.

De MONTBRIAL Thierry, *L'action et le système du monde*, Presses universitaires de France, 2002, 472 p.

De ROUGEMENT Denis, *Vingt-huit siècles d'Europe*, Payot, 1961, 427 p.

De ROUGEMONT Denis, *Écrits sur l'Europe, volume premier 1948-1961*, Editions de la Différence, Paris, 1994, 806 p.

DETWEILER Fritz, *Standing on the premises of God: The Christian right's fight to redefine American public schools*, New York, New York University Press, 2000, 331 p.

DUDZIAK Mary, *Cold War civil rights: Race and the image of American Democracy*, Princeton University Press, 2000, 352 p.

FAVRE Pierre, *Comprendre le monde pour le changer*, Les Presses de Sciences Po, 2005, 391 p.

FINLEY Moses, *Démocratie antique et démocratie moderne*, Payot, coll. « Petite bibliothèque », 2003, 192 p.

FREDIANI Carlo, *La politique de la CEE en matière d'éducation et de culture*, Presses d'Europe, Nice, 1992, 284 p.

FRIEDMAN Thomas, *The Lexus and the olive tree*, New York, Random House, 1999, 490 p.

FUKUYAMA Francis, *La fin de l'histoire et le dernier homme*, Flammarion, 1992, 452 p.

GARDNER David and Others, *A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform. National Commission on Excellence in Education*, Washington, DC. Department of Education, Washington, Apr 1983, 71 p.

GERBET Pierre, *La construction de l'Europe*, Imprimerie nationale, Paris, 1983, 498 p.

GILPIN Robert, *The Political Economy of International Relations*, Princeton, Princeton University Press, 1987, 472 p.

GRAWITZ Madeleine, LECA Jean, *Traité de science politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985, vol 1, 724 p.

GRIECO Joseph, *Anarchy and the Limits of Cooperation* (1988), dans D. BALDWIN (dir.), *Neorealism and Neoliberalism. The Contemporary Debate*, New York, Columbia University Press, 1993.

GROTIUS Hugo, *Le droit de la guerre et de la paix*, Paris PUF, 1999, 864 p.

HABER Daniel, YAN QIN Viviane, *L'Occident rencontre l'Asie: vers un management global*, Vuibert, 2005, 155 p.

KEOHANE Robert, *After Hegemony, Cooperation and Discord in the World Political Economy*, Princeton, Princeton University Press, 1984, 312 p.

KERR Clark, *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-First Century*, SUNY Press Series Frontiers in Education, State University of New York Press, 1994, 248 p.

KINDLEBERGER Charles, *la Grande Crise Mondiale 1929-1939*, Economica, 1988, 366 p.

KNIGHT Jane, de WIT Hans, "Strategies for Internationalisation of Higher Education : Historical and Conceptual Perspectives", in H. de Wit (ed.), *Strategies for Internationalisation of Higher Education-A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States*, Amsterdam European Association for International Education, 1995, p. 5-32.

KRASNER Stephen, *Structural Causes and Regimes Consequences, Regime as Intervening Variables* (1982) dans Stephen KRASNER (ed.), *International Regimes*, Ithaca, Cornell University Press, 1983, 372 p.

LAÏDI Zaki, *La norme sans la force*, Presses de Sciences Po, 2ème édition, 2008, 296 p.

LAVAL Christian, WEBER Louis, *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Institut de recherches de la FSU, Paris, Nouveaux Regards-Syllepse, 2002, 143 p.

LENDREVIE Jacques, LEVY Julien, *Mercator - Théorie et pratique du marketing*, DUNOD, 2009, 1142 p.

- LIPSON Charles, *International Cooperation in Security and Economic Affairs*, (1984), dans David BALDWIN (ed.), *Neorealism and Neoliberalism, The Contemporary Debate*, New York, Columbia University Press, 1993.
- LOCKE John, *Second Traité du gouvernement civil*, Garnier-Flammarion, Traduction David MAZEL, Deuxième édition corrigée, 1984, 408 p.
- LUCE R Duncan, RAIFFA Howard, *Games and Decisions*, New York, John Wiley and Sons, 1957, 509 p.
- McLUHAN Herbert Marshall, *Guerre et Paix dans le village planétaire*, Robert Laffont, Paris, 1970, 192 p.
- MERLE Marcel, *Sociologie des relations internationales*, Paris, Dalloz, 4ème édition, 1988, p.534.
- MITRANY David, *Working Peace System*, Chicago, Quadrangle, 2ème edition, 1966, 221 p.
- NYE Joseph, *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power*, New York, Basic Books, 1990, 309 p.
- OLSON Mancur, *Logique de l'action collective*, 2e éd. PUF, 1987, 199 p.
- PORTER Michael, *L'avantage concurrentiel*, Paris, Dunod, 2003, 664 p.
- PORTER Michael, *L'Avantage concurrentiel des nations*, Paris, Dunod, 1993, 883 p.
- POULON Frédéric, *Economie générale*, Dunod, Paris, 4ème éd., 2002, 402 p.
- RAPPORT ANNUEL DES NATIONS-UNIES, *World Population Prospects*, Populations Division of the department of economic and social affairs, New York, United-Nations, 2004, 736 p.
- REUTER Paul, *La Communauté européenne du charbon et de l'acier*, préface de Robert SCHUMAN, Éditeur Pichon et Durand-Auzias, 1953, 320 p.
- RIDDER SYMOENS Hilde, *A History of the University in Europe*, ed. Cambridge University Press, Cambridge, 1992, 720 p.
- RIFKIN Jeremy, *L'âge de l'accès, la révolution de la nouvelle économie*, La Découverte, 2000
- RIFKIN Jeremy, *Une nouvelle conscience pour un monde en crise. Vers une civilisation de l'empathie*, Les Liens qui libèrent, 2011, 579 p.

ROCHE Jean Jacques, *Relations internationales*, 3ème éd. L.G.D.J. 2007, 392 p.

SIONNEAU Bernard, *La Construction du Conservatisme Moderne aux Etats-Unis*, éditions L'Harmattan, coll. Politique Comparée, juin 2012, 228 p.

STEIN Arthur, "Coordination and Collaboration. Regimes in an Anarchic World", 1982, dans David BALDWIN (ed.), *Neorealism and Neoliberalism. The Contemporary Debate*, New York, Columbia University Press, 1993.

STIGLITZ Joseph, "La connaissance comme bien public mondial", dans KAUL Inge, *Les biens publics mondiaux*, Paris, Economica, 2002, 270 p.

STRANGE Susan, *States and Markets. An Introduction to International Political Economy*, 1988, Londres, Pinter, 266 p.

THUROW Lester Carl, "Education and Economic Equality", dans J. KARABEL et A. H. HASLEY (dir.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977, 670 p.

VALERY Paul, *Regards sur le monde actuel*, Librairie Stock, Delamain et Boutelleau, Paris, 1931.

Von NEUMANN John, MORGENSTERN Oskar, *Theory of Games and Economic Behavior*, Princeton, University Press, 2007, 776 p.

WALLERSTEIN Immanuel, *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*, Paris, La Découverte, 2006, 174 p.

WOOLF Leonard, *International government*, New York, Brentano's, 1916, 412 p.

Articles

ACADEMIC COOPERATION ASSOCIATION, *Perceptions of European Higher Education in Third Countries Outcomes of a Study by the Academic Cooperation Association*, ACA, 2006.

ALLADIN Ibrahim, "International Cooperation in Higher Education: The Globalization of Universities", *Higher Education in Europe*, CEPES, Bucarest, 1992, Volume 17, Issue 4, p. 4-13.

ANGELI Christophe, *UE : "éducation et formation 2010"*, *Observatoire Boivigny*, [en ligne], http://www.boivigny.com/UE-education-et-formation-2010_a54.html (lien actif en juillet 2012)

ASCIK Thomas, "The Anti-Busing Constitutional Amendment", *Heritage foundation, Policy research and analysis*, n°47, July 18, 1979, [en ligne], <http://www.heritage.org/research/reports/1979/07/the-anti-busing-constitutional-amendment> (lien actif en juillet 2012)

ATKINSON Carol, "Does Soft Power Matter? A Comparative Analysis of Student Exchange Programs 1980–2006", *Foreign Policy Analysis*, 2010, 6, p. 1–22.

AUBERT Patrick, CREPON Bruno, ZAMORA Philippe, "Le rendement apparent de la formation continue dans les entreprises : effets sur la productivité et les salaires", *Economie & prévision*, 2009/1, n° 187, p. 25-46.

BARBLAN Andris, "L'offre internationale d'enseignement supérieur : les universités ont-elles besoin de l'AGCS ?", *Politique et gestion de l'enseignement supérieur*, Ed. de l'OCDE, n° 14, 2002/3, p. 87-106.

BELLAMY Carol, et WEINBERG Adam, "Educational and Cultural Exchanges to Restore America's Image", *The Washington Quarterly*, 2008, 31:3, p. 55–68.

BOHM A, DAVIES A, MEARES D, PEARCE D, "Global student mobility", Sydney, *IDP Education*, 2002, 6 p.

BRACHT Oliver, et alii, "The Professional Value of ERASMUS Mobility", *International Centre for Higher Education Research*, University of Kassel, Kassel, November 2006, [en ligne], http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/evalcareersum_fr.pdf (lien actif en novembre 2012)

BROWN F. J., "Universities in World-wide Cultural Cooperation, Universities in the World Outside USA", ed. M.M. Chambers, *American Council on Education*, 1950, Washington, p. 11-21

CENCULA OLBERDING Julie, OLBERDING Douglas, ""Ripple Effects" in Youth Peace building and Exchange Programs: Measuring Impacts Beyond Direct Participants", *International Studies Perspectives*, 2010, n°11, p. 75–91.

CERVANTES Mario et GUELLEC Dominique, "The brain drain: Old myths, new realities", *OECD Observer*, janvier 2002, [en ligne], oecdobserver.org/news/archivestory.php/aid/673/The_brain_drain:_Old_myths,_new_realities.html (lien actif en juillet 2012)

CROCHÉ Sarah, "Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles Le cas du processus de Bologne", *Education et sociétés*, 2009/2, n° 24, p. 11-27.

CROCHÉ Sarah, CHARLIER Jean Emile, "Bologne dix ans après", *Education et Sociétés*, n°244, 2009/2, p. 5-10.

CROCHÉ Sarah, "Qui pilote le processus de Bologne ?", *Education et sociétés*, 2006/2, n° 18, p. 203-217.

DAMGÉ Mathilde, "Prêts étudiants aux Etats-Unis : les nouveaux "subprimes" ?", *Le Monde.fr*, 10 juillet 2012.

DEAN Mitchell, "Liberal government and authoritarianism", *Economy and Society*, 2002, 31(1), p. 37–61.

DeBRAY-PELOT Elizabeth, McGUINN Patrick, "The New Politics of Education Analyzing the Federal Education Policy Landscape in the Post-NCLB Era", *Educational Policy*, Volume 23, Number 1, January 2009, p. 15-42.

DENNY Kevin, HARMON Colm, et LYDON Reamonn, "Cross Country Evidence on the Returns to Education: Patterns and Explanations", *CEPR discussion papers*, 2002.

DEVIN Guillaume, "Que reste-t-il du fonctionnalisme international ? Relire David MITRANY (1888-1975)", *Critique internationale*, 2008, n° 38, p. 137-152.

DOYLE Michael, "Kant, Liberal Legacies and Foreign Policy", (Parties I et II), *Philosophy and Public Affairs*, n°12, 1983, p. 205–235 et p. 323–353.

FOUCAULT Michel, " La naissance de la bio-politique : lecture de Michel Foucault au Collège de France sur la gouvernamentalité néolibérale", 1979, *Economy and Society*, n°30, p. 190–207.

FREEMAN Richard, "Overinvestment in College Training?", *The Journal of Human Resources*, 1975, Vol. 10, No. 3, p. 287-311.

FRIEDMAN Milton et Rose, "What's Wrong with Our Schools ?", dans *Free to Choose : A Personal Statement*, Harmondsworth, Penguin. 1980.

FRIEDMAN Milton, "The Role of Government in Education", 1955, *Rutgers University Press*, 22 pages, [en ligne], www.schoolchoices.org/roo/fried1.htm (lien actif en juillet 2012)

FULBRIGHT James William, "The most significant activity I have been privileged to engage in during my years in Senate", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 424, March 1976, p. 1-5.

GATLUNG Johan, "A Structural Theory of Imperialism", *Journal of Peace Research*, 8 (2), 2ème trimestre, 1971, p. 81-117.

GHEBALI Victor-Yves, "l'UNESCO", *Encyclopedia Universalis*, [en ligne], <http://www.universalis.fr/encyclopedie/u-n-e-s-c-o/> (lien actif en août 2011)

GIRARD Michel, "Turbulence dans la théorie politique internationale ou James Rosenau, inventeur" In *Revue française de science politique*, 42e année, n°4, 1992, p. 636-646.

GUICHARD Olivier, "L'éducation et l'Europe", *Le Monde*, 9 juillet 1971.

HASSNER Pierre, "Questions de puissance. Les États-Unis et l'Europe ont-ils deux conceptions opposées des relations internationales ?", dans B. BAKRA et J.-M. RUIZ (dir.), *États-Unis/Europe. Des modèles en miroir*, Lille, Septentrion, 2006, p. 249-262.

HERVIER Guy, "États-Unis : le phénomène du brain drain", *Géoéconomie*, 2010/2 n° 53, p. 69-87.

HURSH David, "Assessing No Child Left Behind and the Rise of Neoliberal Education Policies", *American Educational Research Journal*, September 2007, Vol. 44, No. 3, p. 493-518.

JONES Hywel Ceri, "L'éducation et la Communauté européenne", *Revue d'action sociale*, no 2, mars 1984.

JULIAN Sébastien, "Pourquoi l'Europe mise tant sur la supervision bancaire", *L'Expansion.com*, 12 septembre 2012.

KAUFFMANN Sylvie, "Les Etats-Unis au défi du déclin", *Le Monde*, 11 février 2012

KEOHANE Robert, NYE Joseph, "Globalization: What's New? What's Not? (And So What?)", *Foreign Policy*, No. 118, Spring 2000, p. 104-119.

KINDLEBERGER Charles, "International public goods without international government", *American Economic Review*, n° 76, 1, 1986, p. 1-13.

KRAUTHAMMER Charles, "The Unipolar Moment", *Foreign Affairs*, 70 (1), 1990-1991, p. 23-33.

KRUEGER Alan, "How computers have changed the wage structure", *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 108, n°1, 1993, p. 33-60.

KRZAKLEWSKA Ewa, KRUPNIK Seweryn, "The experience of studying abroad for exchange students in Europe", *Erasmus Student Network Survey*, 2005,

KUANG-HSU CHIANG Iris, "Deux cents ans après la réforme d'Humboldt : Bologne Où va l'enseignement supérieur européen ?", *Education et sociétés*, 2009/2, n° 24, p. 63-77.

LAURENT Sylvie, "Barack Obama recalé", *Le Monde*, 7 novembre 2010.

LAURENT Sylvie, "Obama peut-il sauver l'école publique américaine ?", *Le Monde*, 7-8 novembre 2010, Extrait d'une interview du sociologue William Julius WILSON.

"La Palestine devient membre à part entière de l'Unesco", *Lemonde.fr avec Reuters et AFP*, 31 octobre 2011.

LECOMTE Jacques, "Science : le temps de la popperisation", *Société Magazine*, Avril 1990, p. 33-34.

LÉNÉ Alexandre, "L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance : approches économiques", *Education et sociétés*, De Boeck Université, no 15 –2005/1, p. 91-103.

LESNES Corinne, "Aux Etats-Unis, 1 100 cercles de réflexion, dont 80 ont un budget supérieur à 10 millions de dollars", *Le Monde Culture et idées*, édition du 08 janvier 2012.

LUCAS Robert, "On the Mechanics of Economic Development", *Journal of Monetary Economics*, n° 22, 1988, p. 3–42.

McGANN James, "Think Tanks and Civil Societies Program", *University of Pennsylvania*, 2012, [en ligne], http://repository.upenn.edu/think_tanks/6 (lien actif en juillet 2012)

McGRAW Onalee, "Secular Humanism and the Schools: The Issue Whose Time Has Come", Published by *Heritage Foundation*, 1976, 29 p.

MERLE Marcel, "Sur la « problématique » de l'étude des relations internationales en France", *Revue française de science politique*, juin 1983, p. 404-427.

MITRANY David, article sur, par D BATTISTELLA, MC SMOUTS, P VENNESSON, *Dictionnaire des relations internationales*, 2e édition, Dalloz, 2006, article sur le Fonctionnalisme.

MONASTA Attilio, "ANTONIO GRAMSCI : Perspectives", *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 613-629. [en ligne], http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/gramscif.pdf (lien actif en juillet 2012)

MONTAGUTELLI Malie, "L'école américaine dans la tourmente de No Child Left Behind", *Revue française d'études américaines*, 2009/1, n° 119, p. 94-105.

MORAVCSIK Andrew, "Why the European Union Strengthens the State: Domestic Politics and International Cooperation", *Center for European Studies*, Working Paper Series N°52, 1994.

NYE Joseph, "Get Smart", *Foreign Affairs*, Jul/Aug2009, Vol. 88, Issue 4, p. 160-163.

NYE Joseph, "The Future of American Power", *Foreign Affairs*, Nov/Dec2010, Vol. 89, Issue 6.

PAREY Matthias, WALDINGER Fabian, "Studying abroad and the effect on international labour market mobility: evidence from the introduction of *Erasmus*", *The Economic Journal*, March 2010, n°121, p. 194–222.

RAVINET Pauline, "Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998", *Education et sociétés*, 2009/2, n° 24, p. 29-44.

RIPLEY Amanda, "Waiting for "Superman": A Call to Action for Our Schools", *Time magazine*, Sep. 23, 2010, [en ligne], http://www.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,2019663_2020590_2020592,00.html (lien actif en juillet 2012)

ROBERT Bénédicte, "Réformer les programmes d'enseignement aux États-Unis (1983-2005)", *Revue française d'études américaines*, 2009/1 n° 119, p. 80-93.

ROMER Paul, "Endogenous Technological Change", *Journal of Political Economy*, Vol. 98, No. 5, Oct. 1990, p. S71-S102.

ROSENAU James, FAGEN W. Michael, "A New Dynamism in World Politics: Increasingly Skillful Individuals?", *International Studies Quarterly*, Vol. 41, No. 4, Dec. 1997, p. 655-686.

SAMUELSON Paul, "The Pure Theory of Public expenditure", *Review of Economics and Statistics*, vol. 56, 1954, p. 387-389.

SCHOMBURG Harald, TEICHLER Ulrich, "Mobilité internationale des étudiants et débuts de vie active", *Formation emploi*, n° 103, juillet-septembre 2008, mis en ligne le 01 septembre 2010, [En ligne], URL : <http://formationemploi.revues.org/2411> (lien actif en septembre 2012).

SCHWEGLER Stephan, "Academic Freedom and the Disclaimer Affidavit of the National Defense Education Act: The Response of Higher Education". 1982, *Teachers College*, Columbia University.

SCOTT-SMITH Giles, "Mapping the Undefinable: Some Thoughts on the Relevance of Exchange Programs within International Relations Theory", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 616, Public Diplomacy in a Changing World, 2008, p. 173-195.

SELZ Marion, THÉLOT Claude, "La rentabilité salariale de la formation et de l'expérience en France depuis 35 ans", *Cahiers du LASMAS*, C03-1, juin, 2003, p. 11-50.

SOLOW Robert, "We'd better watch out", *New York Times Book Review*, July 12, 1987

SOUYRI Émilie, "Les cercles de réflexion (think tanks) conservateurs et la réforme éducative aux États-Unis", *Education et sociétés*, 2011/1, n° 27, p. 117-131.

STEINER-KHAMSI Gita, de JONG-LAMBERT William, "The International Race over the Patronage of the South : Comparative and International Education in Eastern Europe and the United States", *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 8(2) April 2006, Teachers College, Columbia University.

THIBAUT Jean-François, "Lecture de Grotius", *Politique et Sociétés*, vol. 19, n° 1, 2000, p. 163-169

VARGHESE N. V., "Globalization of higher education and cross-border student mobility", *Rapport de recherche de l'IPE*, 2008, 29 p.

Von ROMPUY Herman, "La culture, la mondialisation et l'Europe : Google contre Proust ?", *Colloque international de l'Alliance française*, Paris, 25 janvier 2010.

WAEVER Ole, "Securitization and Desecuritization", in Ronnie D. LIPSCHUTZ (ed.), *On Security*, New York, Columbia University Press, 1995, p. 46-86.

WALT Stephen, "Alliance Formation and the Balance of World Power", *International Security*, Volume 9, Number 4, Spring 1985, p. 3-43.

WEINER Tim, "How to make a spy", *Foreign Policy*, 15 août 2007, [en ligne], http://www.foreignpolicy.com/articles/2007/08/15/how_to_make_a_spy (lien actif en juillet 2012)

X. "The Sources of Soviet Conduct", *Foreign Affairs*, 25, no. 4, 1947, par George KENNAN

Documents électroniques

AMERICAN ENTERPRISE INSTITUTE, "Opening Statement of James K. Glassman" [en ligne], <http://www.aei.org/speech/society-and-culture/opening-statement-of-james-k-glassman/> (lien actif en juillet 2012)

AMERICAN ENTERPRISE INSTITUTE, "Traveler's Check" [en ligne], <http://www.aei.org/article/foreign-and-defense-policy/travelers-check/> (lien actif en juillet 2012)

AMERICAN INSTITUTE FOR FOREIGN STUDY, "Coalition Letter to House on Foreign Relations Authorization Act", *American Council on Education*, 2009-06-10, [en ligne], rapport de la commission disponible sur le site http://www.aifs.com/lincoln_commission_report.htm (lien actif en juin 2012)

BÉGUIN François, "Erasmus est-il menacé par les restrictions budgétaires européennes ?", *Le Monde.fr*, 5 octobre 2012, [en ligne], http://abonnes.lemonde.fr/education/article/2012/10/05/erasmus-est-il-menace-par-les-restrictions-budgetaires_1769533_1473685.html (lien actif en novembre 2012)

CAMPUSFRANCE, "Les étudiants internationaux : chiffres clés CampusFrance 2011", [en ligne], campusfrance.org/fr/ressource/les-etudiants-internationaux-chiffres-cles-campusfrance-2011 (lien actif en juillet 2012)

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY, "chiffres sur la population mondiale extraits du World Fact Book", [en ligne], <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html> (lien actif en juin 2012)

CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES, [en ligne], définition du terme "éducation", <http://www.cnrtl.fr/definition/education> (lien actif en juin 2012)

CHAIRE TOCQUEVILLE-FULBRIGHT, [en ligne], informations tirées du site de la commission franco-américaine du programme *Fulbright* consultable à l'adresse suivante, <http://www.Fulbright-france.org/gene/main.php?uni=1&base=32> (lien actif en juin 2012)

COMMISSION EUROPEENNE, "Enseigner et apprendre: vers la société cognitive", *Livre blanc*, [en ligne], <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:51999DC0750:FR:HTML> (lien actif en juin 2012)

COMMISSION EUROPEENNE, [en ligne], "Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation", [en ligne],

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/documents/publications/history_fr.pdf (lien actif en juin 2012)

COMMISSION EUROPEENNE, "Rapport d'activité Lingua 1994", COM(95) 458 final. [en ligne],

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0458:FIN:FR:PDF> (lien actif en juin 2012)

CONCLUSIONS DU CONSEIL EUROPEEN DE LISBONNE, [en ligne], accessible sur le site du Conseil européen,

http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm (lien actif en juin 2012)

CONSEIL DES COMMUNAUTES EUROPEENNES, "Décision du 29 mai 1990 établissant un programme d'action pour le développement de la formation professionnelle continue dans la Communauté européenne (FORCE)", JO L 156 du 21.6.1990. [en ligne],

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1990:156:0001:0007:FR:PDF> (lien actif en juin 2012)

CONSEIL DES COMMUNAUTES EUROPEENNES, "Décision du Conseil du 15 juin 1987 portant adoption du programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants (*Erasmus*)", JO L 166 du 25.6.1987. [en ligne],

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1987:166:0020:0024:FR:PDF> (lien actif en juin 2012)

CONSEIL DES COMMUNAUTES EUROPEENNES, "Décision du Conseil du 28 juillet 1989 établissant un programme d'action visant à promouvoir la connaissance des langues étrangères dans la Communauté européenne (Lingua)", JO L 239 du 16.8.1989. [en ligne],

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1989:239:0024:0032:FR:PDF> (lien actif en juin 2012)

CONSEIL DES COMMUNAUTES EUROPEENNES, "Décision du Conseil établissant un programme de mobilité transeuropéenne pour l'enseignement supérieur, (*Tempus*)", (90/233/CEE), JO L 131 du 23.5.1990. [en ligne],

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1990:131:0021:0026:FR:PDF> (lien actif en juin 2012)

CONSEIL DES COMMUNAUTES EUROPEENNES, "Règlement (CEE) no 3906/89 du Conseil du 18 décembre 1989 relatif à l'aide économique en faveur de la République de Hongrie et de la République de Pologne", JO L 375 du 23.12.1989. [en ligne], <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1989:375:0011:0012:FR:PDF> (lien actif en juin 2012)

CONSEIL ET MINISTRES DE L'EDUCATION, Conseil du 6 octobre 1989, "Conclusions sur la coopération et la politique communautaire en matière d'éducation dans la perspective de 1993", (89/C 277/04). [en ligne], <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1989:277:0005:0006:FR:PDF> (lien actif en juin 2012)

CONSEIL EUROPEEN DE LISBONNE, "Conclusions du conseil des 23 et 24 mars 2000", [en ligne], <http://www.cvce.eu/viewer/-/content/5ad9ce9c-c7ff-42fa-b00b-e70a97061fe1/fr> (lien actif en juin 2012)

COUR DE JUSTICE DES COMMUNAUTES EUROPEENNES (CJCE), "Arrêt du 13 février 1985, Françoise Gravier/Ville de Liège, affaire 293/83", dans *Recueil de la Jurisprudence de la Cour*, 1985, p. 593. [en ligne], <http://www.europeana.eu/portal/record/07722/E9D3A62D5A03611157C033E25391E799521DEC0F.html> (lien actif en août 2012)

COUTEAU-BEGARIE Hervé, "Géostratégie : le mot et la chose", publié sur le site de *l'Institut de Stratégie et des Conflits* - Commission Française d'Histoire Militaire, [en ligne], http://www.stratisc.org/strat_058_HCB.html (lien actif en novembre 2012)

DEPARTEMENT DE L'EDUCATION, [en ligne], page du site du proposant le téléchargement des guides des programmes par années : <http://www2.ed.gov/programs/gtep/index.html> (lien actif en juin 2012)

DEPARTMENT OF COMMERCE, "Higher Education Shows a Big Trade Surplus for the United States", [en ligne], http://trade.gov/press/publications/newsletters/ita_0909/higher_0909.asp (lien actif en juillet 2012)

DUPIOT Charlie, "Erasmus passe son année, mais après ?", *Libération*, 5 octobre 2012, [en ligne], http://www.liberation.fr/societe/2012/10/05/erasmus-passe-son-annee-mais-apres_851136 (lien actif en novembre 2012)

FONDS SOCIAL EUROPEEN, site internet du FSE de la Commission européenne, [en ligne], http://ec.europa.eu/employment_social/esf/index_fr.htm (lien actif en juin 2012)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:61983J0293:FR:NOT> (lien actif en juin 2012)

INDICATEURS OCDE, "Education at a Glance 2011", [en ligne] <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/48631582.pdf> (lien actif en juillet 2012)

INSTITUT DE POLITIQUE PUBLIQUE PAUL SIMON, *Southern Illinois University*, [en ligne],
http://paulsimoninstitute.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=88&Itemid=264 (lien actif en juin 2012)

INSTITUT DE STATISTIQUE DE L'UNESCO, "Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009, Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde", 2009, [en ligne],
www.uis.unesco.org/publications/GED2009 (lien actif en juillet 2012)

INSTITUT OF INTERNATIONAL EDUCATION, "Opendoors 2011 fast facts", [en ligne],
<http://www.iie.org/opendoors> (lien actif en juin 2012)

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION, site institutionnel de l'organisation sans but lucratif, [en ligne], <http://www.iie.org/> (lien actif en juin 2012)

INTERAGENCY WORKING GROUP, "On U.S. Government-Sponsored International Exchanges and Training", *Rapport d'activité sur l'année 2011*, consultable sur le site de l'agence, [en ligne], <http://www.iawg.gov>. (lien actif en juillet 2012)

INTERNATIONAL EDUCATION WEEK, [en ligne], <http://iew.state.gov/promaterial.cfm> (lien actif en juillet 2012)

NAFSA, Association of International Educators, "An International Education Policy For U.S. Leadership, Competitiveness, and Security", [en ligne],
http://www.nafsa.org/_/File/_/neip_rev.pdf, (lien actif en juin 2012)

NAFSA, Association of International Educators, "A Public Opinion Survey on the Importance of International Education", sondage réalisé par Lake Research Partners pour le compte de Nafsa, [en ligne], http://www.nafsa.org/_/File/_/2011_EdStudentsGlobalEconomy.pdf (lien actif en juin 2012)

OCDE, "Education at a Glance, 2011", graphique issue du rapport, OECD Publishing. Page 320. [en ligne], <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en> (lien actif en juillet 2012)

PARLEMENT EUROPEEN ET CONSEIL, "Décision no 2317/2003/CE établissant un programme pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et promouvoir la compréhension interculturelle à travers la coopération avec les pays tiers (*Erasmus Mundus*) (2004-2008)", JO L 345 du 31.12.2003, [en ligne],
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:340:0083:0098:FR:PDF> (lien actif en juin 2012)

PARLEMENT EUROPEEN ET CONSEIL, "Proposition de programme d'action destiné à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et promouvoir la compréhension interculturelle par la coopération avec les pays tiers (*Erasmus Mundus*) (2009-2013)",

Bruxelles le 12 juillet 2007, [en ligne],

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0395:FIN:FR:PDF> (lien actif en juin 2012)

PARLEMENT EUROPEEN, "Rapport du 23 janvier 2002 sur les objectifs des systèmes d'éducation et de formation", A5-0017/2002. [en ligne],

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A5-2002-0017+0+DOC+XML+V0//FR> (lien actif en juin 2012)

PEW GLOBAL ATTITUDES PROJECT, "Rising Environmental Concern in 47-Nation Survey, Global Unease With Major World Powers", June 27, 2007, [en ligne],

<http://pewglobal.org/reports/pdf/256.pdf> (lien actif en juillet 2012)

PEW GLOBAL ATTITUDE SURVEY, "What the World Thinks in 2002", December 4, 2002, [en ligne], www.people-press.org/ (lien actif en juin 2012)

PEW SOCIAL & DEMOGRAPHIC TRENDS, "Is College Worth It ?", Publié le 16 mai 2011, [en ligne], www.pewsocialtrends.org (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME AMERICAN COUNCIL OF YOUNG POLITICAL LEADERS, Page du programme sur le site du Département d'Etat, [en ligne],

exchanges.state.gov/citizens/profs/acypl.html, ou directement sur le site du programme, <http://acypl.org/> (liens actifs en juillet 2012)

PROGRAMME *ATLANTIS*, Données fournies par la DG Education et Culture, [en ligne],

http://ec.europa.eu/education/eu-usa/usa_fr.htm (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME BENJAMIN A. GILMAN, [en ligne],

<http://exchanges.state.gov/globalexchanges/gilman-scholarship-program.html> (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME BOREN, [en ligne], <http://www.borenawards.org/> (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME *COMENIUS*, Présentation du programme par l'agence française, [en ligne],

<http://www.europe-education-formation.fr/Comenius.php>, et Présentation du programme par l'agence exécutive européenne : http://eacea.ec.europa.eu/llp/index_en.php (liens actifs en juin 2012)

PROGRAMME *EDULINK*, Site institutionnel, [en ligne], <http://www.acp-EDULINK.eu/> et

Présentation de l'action par la DG Education et Culture,

http://eacea.ec.europa.eu/intra_acp_mobility/index_en.php (liens actifs en juin 2012)

PROGRAMME *ERASMUS MUNDUS*, Informations diffusées par l'agence française relative à l'année 2012, [en ligne], <http://www.europe-education-formation.fr/Erasmus-Mundus.php> (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME *ERASMUS*, Présentation du programme par l'agence française, [en ligne], <http://www.europe-education-formation.fr/Erasmus.php>, et Présentation du programme par l'agence exécutive européenne, http://ec.europa.eu/education/Erasmus/euc_fr.htm (liens actifs juin 2012)

PROGRAMME *FULBRIGHT*, Extraits de la bibliographie de J. W. *Fulbright* présentée par le site *Fulbright-France*, [en ligne], <http://www.Fulbright-france.org/gene/main.php?uni=1&base=112&base2=1> (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME *FULBRIGHT*, Rapports annuels et bilans financiers publiés par le Bureau of Educational and Cultural Affairs, [en ligne], <http://Fulbright.state.gov/fsb/Fulbright-foreign-scholarship-board-reports> (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME *FULBRIGHT*, Site officiel du programme *Fulbright* contenant les informations sur les différentes actions menées sous cette dénomination, [en ligne], <http://Fulbright.state.gov/> (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME *FULBRIGHT*, Version bilatérale franco américaine des programmes *Fulbright*, [en ligne], <http://www.Fulbright-france.org> (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME *FULBRIGHT-HAYS*, Présentation du programme par le Département de l'Education, [en ligne], <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/iegps/index.html> (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME *GRUNDTVIG*, Présentation par l'agence française, [en ligne], <http://www.europe-education-formation.fr/Grundtvig.php> (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME INTERNATIONAL VISITOR LEADERSHIP PROGRAM, Présentation du programme par le Département d'Etat, [en ligne], <http://exchanges.state.gov/ivlp/index.html> (lien actif en juillet 2012)

PROGRAMME JEUNESSE EN ACTION, Présentations du programme par l'agence française, [en ligne] <http://www.jeunesseenaction.fr/> et par l'agence européenne, http://eacea.ec.europa.eu/youth/index_fr.php (liens actifs en juillet 2012)

PROGRAMME *LEONARDO DA VINCI*, Présentation du programme par l'agence exécutive européenne, [en ligne], http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/ldv_fr.htm (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME *TEMPUS*, Présentation de *Tempus* accessible sur le site de l'agence française, [en ligne], <http://www.europe-education-formation.fr/Tempus.php> (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME TRANSVERSAL, Informations sur *Tempus* disponibles sur le site de l'agence exécutive européenne, [en ligne], : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/transversal_fr.htm (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME UNION EUROPEENNE-AUSTRALIE, Données fournies par la DG Education et Culture, [en ligne], http://ec.europa.eu/education/eu-australia/australia_fr.htm (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME UNION EUROPEENNE-CANADA, Données fournies par la DG Education et Culture, [en ligne], http://ec.europa.eu/education/eu-canada/canada_fr.htm (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME UNION EUROPEENNE-COREE, Données fournies par la DG Education et Culture, [en ligne], http://ec.europa.eu/education/eu-korea/cooperation-in-education-and-training-with-korea_fr.htm (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME UNION EUROPEENNE-JAPON, Données fournies par la DG Education et Culture, [en ligne], http://ec.europa.eu/education/eu-japan/japan_fr.htm (lien actif en juin 2012)

PROGRAMME UNION EUROPEENNE-NOUVELLE ZELANDE, [en ligne], données fournies par la DG Education et Culture sur le site, http://ec.europa.eu/education/eu-new-zealand/cooperation-in-education-and-training-with-new-zealand_fr.htm (lien actif en juin 2012)

PUBLICITE de SILVA, Fabricant d'équipements de navigation maritime, [en ligne], <http://theinspirationroom.com/daily/2006/silva-the-captain-and-the-lighthouse/>, ou <http://www.youtube.com/watch?v=EPqtwV5utUY> (liens actifs en juillet 2012)

SITE DE LA MAISON BLANCHE, "Discours du Président Bush sur No Child Left Behind", 5 octobre 2006, [en ligne], <http://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2006/10/20061005-6.html> (lien actif en juillet 2012)

TAUX DE CHANGE EURO / DOLLAR, Source de la Banque Centrale Européenne, [en ligne], <http://www.ecb.int/stats/exchange/eurofxref/html/eurofxref-graph-usd.en.html> (lien actif en août 2012)

TRANSATLANTIC TRENDS, Chiffres issus de l'étude annuelle d'opinion publique examinant les attitudes américaine et européenne vis-à-vis des relations transatlantiques réalisée par le German Marshall Fund of the United States, [en ligne], www.transatlantictrends.org (lien actif en juin 2012)

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, "Global Education Digest 2011", [en ligne], <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/ged-2011.aspx> (lien actif en juillet 2012)

WILSON Woodrow, "Les quatorze points", discours consultable sur le site *The World War I document archive*, [en ligne], http://wwi.lib.byu.edu/index.php/President_Wilson%27s_Fourteen_Points (lien actif en décembre 2012)

Table des illustrations

Figures

Figure 1 : Schéma des principaux effets produits par les programmes d'échange	1
Figure 2 : Caractéristiques des programmes d'échanges retenues pour l'analyse	1
Figure 3 : Estimations des flux d'étudiants effectuant une mobilité d'études à l'étranger	38
Figure 4 : Les origines des financements Fulbright de 2004 à 2009 (en millions de \$)	109
Figure 5 : Répartition spatiale des pays éligibles à TEMPUS.....	1
Figure 6 : Répartition spatiale des pays éligibles au programme de partenariat avec les Pays Industrialisés.....	1
Figure 7 : Répartition spatiale des pays éligibles au programme Edulink	1
Figure 8 : Répartition spatiale des pays éligibles au programme Asia Link	1
Figure 9 : Répartition spatiale des pays impliqués dans les programmes de coopération éducative de l'UE	1
Figure 10 : Les Pays concernés par la réorientation des programmes d'échanges américains.....	142
Figure 11 : Etude de la corrélation entre l'ancienneté et le budget des programmes	146
Figure 12 : Etude de la corrélation entre l'ancienneté et le budget des programmes sans Erasmus Mundus	147
Figure 13 : Etude de la corrélation polynomiale entre l'ancienneté et le budget des programmes	148
Figure 14 : Nombre de programmes américains offerts par catégories de publics	160
Figure 15 : Nombre de programmes européens offerts par catégories de publics	161
Figure 16 : Répartition des 145 objectifs en 4 catégories selon l'acteur politique.....	169
Figure 17 : Répartition des objectifs selon leur priorité et leur finalité idéologique	173
Figure 18 : Répartition des 6 pays sur l'espace humaniste, réaliste, fonctionnel.....	193
Figure 19 : Répartition des six pays sur l'espace fonctionnel.....	193
Figure 20 : Cartographie de la création de l'EEES	1
Figure 21 : Les positions adoptées par les principaux groupes d'intérêt lors du débat sur NCLB	1

Figure 22 : Les principaux programmes d'échanges en 2012 et les acteurs qui en sont à l'initiative..... 1

Tableaux

Tableau 1: Les indicateurs originels envisagés pour analyser les programmes.....	130
Tableau 2 : Les indicateurs retenus pour analyser les programmes.....	131
Tableau 3 : Ancienneté et budget des programmes de l'UE.....	143
Tableau 4 : Indicateurs quantitatifs de l'ancienneté et du budget.....	144
Tableau 5 : Evolution des budgets des programmes du Département de l'éducation....	150
Tableau 6 : Budgets des programmes du Département d'Etat.....	151
Tableau 7 : Indicateurs calculés sur les budgets des programmes américains.....	151
Tableau 8 : Matrice des programmes américains et des publics éligibles.....	156
Tableau 9 : Matrice des programmes européens et des publics éligibles.....	157
Tableau 10 : Comparaison sur la gestion des publics.....	158
Tableau 11 : Répartition des catégories de publics des programmes européens.....	163
Tableau 12 : Répartition des catégories de publics des programmes américains.....	163
Tableau 13 : Analyse des caractéristiques des objectifs des programmes européens internes, l'exemple du programme Comenius.....	172
Tableau 14 : Tableau de répartition des objectifs par priorités et par finalités idéologiques.....	173
Tableau 15 : Analyse complète des objectifs, associations des coordonnées aux finalités, l'exemple du programme Comenius.....	175
Tableau 16 : Répartition des objectifs internes de l'UE par priorités et par finalités idéologiques.....	182
Tableau 17 : Répartition des objectifs externes de l'UE par priorités et par finalités idéologiques.....	184
Tableau 18 : Répartition des objectifs du Département de l'Education par priorité et par finalité idéologique.....	185
Tableau 19 : Répartition des objectifs du Département d'Etat par priorité et par finalité idéologique.....	186
Tableau 20 Liste des 14 programmes du Département à l'Education.....	198
Tableau 21 Liste des neuf programmes du Département d'Etat.....	203
Tableau 22:Les acteurs et leurs contributions pour diffuser les thèses néo-néo dans le domaine de l'éducation, conformément à l'architecture proposée par le mémo Powell	356
Tableau 23 Evolution de l'offre des programmes Fulbright entre 2008 et 2012.....	371

Table des annexes

ANNEXES CHAPITRE 3	417
1. ANNEXE : LES TABLEAUX DES PROGRAMMES EUROPEENS INTERNES	417
<i>COMENIUS</i>	417
<i>ERASMUS</i>	418
<i>Leonardo da Vinci</i>	419
<i>GRUNDTVIG</i>	420
<i>PROGRAMME TRANSVERSAL</i>	421
2. ANNEXE : LES TABLEAUX DES PROGRAMMES EUROPEENS EXTERNES.....	421
<i>TEMPUS</i>	422
<i>ERASMUS MUNDUS</i>	423
<i>ATLANTIS (EU – UE)</i>	424
<i>CANADA – UE</i>	425
<i>NOUVELLE ZELANDE – UE</i>	426
<i>JAPON – UE</i>	427
<i>AUSTRALIE – UE</i>	428
<i>COREE du SUD – UE</i>	429
<i>Jean MONNET</i>	430
<i>EDULINK (ACP - UE)</i>	431
<i>ASIALINK (Asie - UE)</i>	432
3. ANNEXE : LES TABLEAUX DES PROGRAMMES DU DEPARTEMENT A L'EDUCATION	433
<i>Centres de recherche américains à l'étranger</i>	433
<i>Programme éducatif pour l'internationalisation de la gestion</i>	434
<i>Les centres pour l'internationalisation de la gestion</i>	435
<i>Les bourses pour les langues vivantes et les études transversales</i>	435
<i>Les bourses Fulbright – Hays pour la recherche doctorale à l'étranger</i>	436
<i>Les bourses Fulbright – Hays pour la recherche des enseignants à l'étranger</i>	436
<i>Les bourses Fulbright – Hays pour les projets collectifs à l'étranger</i>	437
<i>Les séminaires à l'étranger et projets bilatéraux Fulbright – Hays</i>	437
<i>L'institut de politique publique internationale</i>	438
<i>Les études et recherches internationales</i>	438
<i>Les centres de ressources linguistiques</i>	439

<i>Les centres de ressources en langues vivantes et en études transversales</i>	439
<i>La coopération et l'innovation technologique pour l'accès aux informations étrangères</i>	440
<i>Les études transversales et linguistiques pour le premier cycle universitaire</i>	440
4. ANNEXE : LES TABLEAUX DES PROGRAMMES DU DEPARTEMENT D'ETAT	441
<i>Programme ATLANTIS de coopération Etats-Unis / Union Européenne</i>	441
<i>Programme pour la mobilité nord américaine dans l'enseignement supérieur</i> ...	442
<i>Programme entre les EU et la Russie pour l'amélioration de la recherche et de l'éducation dans l'enseignement supérieur</i>	442
<i>Programme de consortia brésilien – américain dans l'enseignement supérieur</i> ...	443
<i>FULBRIGHT pour les étudiants américains</i>	443
<i>FULBRIGHT pour les étudiants non américains</i>	444
<i>FULBRIGHT pour les post doctorats actions pour les experts américains</i>	445
<i>FULBRIGHT pour les post doctorats actions pour les experts non américains</i> ...	446
<i>FULBRIGHT autres bourses</i>	447
5. ANNEXE : LISTE DES PAYS PARTENAIRES POUR LE PROGRAMME EDULINK	448
6. ANNEXE : BUDGETS DES PROGRAMMES AMERICAINS EN 2008.....	449
ANNEXES CHAPITRE 4	450
1. ANNEXE : ANALYSE DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES EUROPEENS INTERNES ...	450
2. ANNEXE : ANALYSE DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES EUROPEENS EXTERNES ...	452
3. ANNEXE : ANALYSE DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES AMERICAINS DU DEPARTEMENT DE L'EDUCATION	454
ANNEXE : ANALYSE DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES AMERICAINS DU DEPARTEMENT D'ETAT	456
ANNEXES CHAPITRE 8	458
1. ANNEXE : LES ACTEURS	458
<i>Academic Cooperation Association (ACA)</i>	458
<i>European University Association (EUA)</i>	460
<i>European Students' Union (ESU)</i>	461
<i>European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE)</i>	462
<i>Le Conseil de l'Europe</i>	463
<i>European Higher Education Area (EHEA)</i>	464

<i>European Association for University Lifelong Learning (EUCEN)</i>	465
<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)</i>	466
<i>BUSINESSEUROPE</i>	467
<i>Education International</i>	468
<i>Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (CEPES)</i>	469
<i>European Association for International Association</i>	470
<i>Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE)</i>	471
<i>Espace Européen de la Recherche</i>	472
<i>Commission Européenne DG Education et Culture</i>	473
<i>European Quality Assurance Register for Higher Education</i>	475
<i>EURYDICE</i>	476
<i>EUROSTAT</i>	477
<i>European Access Network</i>	478
<i>European Consortium for Accreditation</i>	479
<i>ENIC / NARIC</i>	480
<i>Conseil européen de la recherche (ERC)</i>	481
2. ANNEXE : LES EVENEMENTS.....	482
<i>Déclaration de la Sorbonne</i>	482
<i>Déclaration de Bologne</i>	483
<i>Conférence de Prague</i>	485
<i>Conférence de Berlin</i>	486
<i>Conférence de Bergen</i>	487
<i>Conférence de Londres</i>	489
<i>Conférence de Leuven/Louvain-la-Neuve</i>	490
<i>Conférence de Budapest-Vienne</i>	492
3. ANNEXE : LES THEMES.....	494
<i>Harmonisation</i>	494
<i>Mobilité</i>	496
<i>Lisibilité</i>	497
<i>Attractivité</i>	498
<i>Qualité</i>	499
<i>Dimension sociale</i>	500
<i>L'éducation et la formation tout au long de la vie</i>	501
<i>La recherche</i>	502

ANNEXES CHAPITRE 9	503
1 ANNEXE : SCORES OBTENUS PAR LES EU LORS DES DIFFERENTES EVALUATIONS PISA.....	503
2 ANNEXE : EXEMPLES DE TITRES D'ARTICLES CONSACRES A L'EDUCATION PAR TIME, LE NEW YORK TIMES ET LE WASHINGTON POST	505
3 ANNEXE : LISTE DES FILMS-DOCUMENTAIRES CONSACRES AU DEBAT SUR L'ETAT DU SYSTEME EDUCATIF AMERICAIN	508
4 ANNEXE : INVENTAIRE DES PROGRAMMES D'ECHANGE OFFERT EN 2012 PAR LE DEPARTEMENT D'ETAT, LE DEPARTEMENT A L'EDUCATION ET LE DEPARTEMENT A LA DEFENSE.....	509

Annexes Chapitre 3

1. Annexe : Les tableaux des programmes européens internes

Programme	COMENIUS
Initiateur	UE
Gestionnaire	Agences Nationales
Source de financement	UE
Date début	1995
Durée des projets	1 à 2 ans
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la connaissance de la diversité des cultures et des langues européennes et valoriser cette diversité - Transmettre les qualifications et les compétences pour le développement personnel, l'activité professionnelle et la citoyenneté européenne.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Accroître la mobilité des élèves et des membres du personnel éducatif - Développer des partenariats entre écoles d'États membres différents, de manière à faire participer au moins 3 millions d'élèves pendant la durée du programme - Encourager l'apprentissage des langues vivantes étrangères - Soutenir le développement de pédagogies innovantes fondées notamment sur les TIC ; - Améliorer la dimension européenne de la formation des enseignants
Public	<ul style="list-style-type: none"> - Elèves de l'enseignement scolaire, jusqu'à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire - Personnel enseignant et aux autres membres du personnel - Associations - ONG - Centres de recherche et établissements d'enseignement supérieur - Organismes de conseil et d'information sur l'orientation

Budget	150,12 M € (31 pays) 14,98 M € (France)
Zone géographique	UE + Islande, Liechtenstein, Norvège, Turquie

Programme		ERASMUS
Initiateur	UE	
Gestionnaire	Agences Nationales	
Source de financement	UE	
Date début	1987	
Durée des projets	Renouvellement annuel	
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Appuyer la réalisation d'un espace européen de l'enseignement supérieur ; - Renforcer la contribution de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle supérieure au processus d'innovation. 	
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Accroître la mobilité des étudiants et du personnel enseignant - Améliorer la coopération multilatérale entre établissements d'enseignement supérieur - Développer la transparence et la compatibilité des qualifications acquises - Encourager la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises - Faciliter la mise au point de pratiques innovantes et leur transfert entre pays 	
Public	<ul style="list-style-type: none"> - EES - Associations concernées par l'enseignement supérieur - Entreprises - Organismes publics et privés, y compris les organismes sans but lucratif - ONG 	
Budget	408,34 M € (31 pays) 44,69 M € (France)	
Zone géographique	UE + Islande, Liechtenstein, Norvège, Turquie	

Programme		Leonardo da Vinci	
Initiateur	UE		
Gestionnaire	Agences Nationales		
Source de financement	UE		
Date début	1995		
Durée des projets	Moins d'un an, jusqu'à 2 ans		
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Transmettre des connaissances et des qualifications pour l'épanouissement personnel et l'employabilité - Améliorer la qualité, l'innovation et l'attractivité de l'enseignement et de la formation professionnels - Faciliter la mobilité en formation professionnelle. 		
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Accroître la mobilité pour atteindre 80 000 stages par an dans les entreprises - Améliorer la coopération entre les établissements ou organisation de formation - Développer les innovations et l'apprentissage de langues vivantes - Améliorer la reconnaissance des qualifications et des compétences, y compris celles acquises par l'apprentissage non formel et informel 		
Public	<ul style="list-style-type: none"> - Personnes actives ou suivant un apprentissage professionnel - Etablissements ou organisations d'éducation et de formation dans les domaines professionnels - Entreprises, partenaires sociaux, chambres de commerce et autres organisations professionnelles - Organismes de conseils en orientation - Responsables des politiques de formation et d'enseignement et professionnels - Centres de recherche et EES - Associations, organismes bénévoles, ONG 		
Budget	237,50 M € (31 pays) 21,69 M € (France)		
Zone géographique	UE + Islande, Liechtenstein, Norvège, Turquie		

Programme		GRUNDTVIG
Initiateur	UE	
Gestionnaire	Agences Nationales	
Source de financement	UE	
Date début	1995	
Durée des projets	Moins d'un an, jusqu'à 2 ans	
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Répondre au défi d'une population européenne vieillissante dans le domaine de l'éducation - Fournir aux adultes des parcours pour améliorer leurs connaissances et compétences 	
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer la mobilité des personnes concernées par l'éducation des adultes pour atteindre 7 000 mobilités. - Développer la coopération entre les organisations concernées par l'éducation des adultes - Aider les personnes vulnérables et marginales en particulier les personnes âgées et celles qui ont abandonné leurs études sans qualifications de base - Faciliter les innovations et leur transfert 	
Public	<ul style="list-style-type: none"> - Apprenants suivant un enseignement pour adultes - Etablissements ou organisations d'éducation et de formation à l'intention des adultes - Associations - Centres de recherche et EES - Entreprises - Associations, ONG 	
Budget	36,19 M € (31 pays) 3,7 M € (France)	
Zone géographique	UE + Islande, Liechtenstein, Norvège, Turquie	

Programme	PROGRAMME TRANSVERSAL
Initiateur	UE
Gestionnaire	CEDEFOP
Source de financement	UE
Date début	1995
Durée des projets	Moins d'un an, jusqu'à 3 ans
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Promouvoir la coopération européenne dans les domaines recouvrant deux sous-programmes sectoriels ou plus - Promouvoir la qualité et la transparence des systèmes éducatifs et de formation des États membres.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Accroître la coopération entre les politiques d'éducation et de formation dans le contexte du processus de Lisbonne, du programme de travail «Éducation et formation 2010», des processus de Bologne et de Copenhague et de leurs successeurs - Préparer et contrôler les politiques d'éducation et de formation - Promouvoir l'apprentissage des langues et soutenir la diversité linguistique - Faciliter l'offre de services pédagogiques et de pratiques innovantes - Diffuser les résultats des programmes éducation et formation tout au long de la vie
Public	<ul style="list-style-type: none"> - Personnel éducatif, Personnels de direction et d'inspection, responsables d'orientation, conseillers en formation continue - Partenaires sociaux et organisations professionnelles - Responsables RH en entreprises - Etablissements d'enseignement et Organismes d'éducation des adultes - EES - Editeurs - Centres d'éducation à distance
Budget	41,92 M € (38,05 M € actions stratégiques + 3,88 M € visites d'études)
Zone géographique	UE + Islande, Liechtenstein, Norvège, Turquie

2. Annexe : Les tableaux des programmes européens externes

Programme	TEMPUS
Initiateur	Commission européenne
Gestionnaire	EA CEA Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture »
Source de financement	<ul style="list-style-type: none"> - Instrument d'aide de préadhésion - Instrument européen de voisinage et de partenariat - Instrument de coopération au développement
Date début	1990
Durée des projets	2 ou 3 ans
Objectif principal	- Contribuer à la création d'un espace de coopération dans l'enseignement supérieur entre l'UE et les pays voisins de l'UE
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Réformer, améliorer et harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur des pays tiers. - Accroître l'utilité de l'enseignement supérieur pour le monde du travail et la société civile des pays partenaires - Contribuer au développement mutuel des individus et à l'entente entre les cultures nationales - Rendre le système européen d'enseignement supérieur plus transparent et plus attractif
Public	<ul style="list-style-type: none"> - EES et autres organismes de l'enseignement supérieur - Entreprises - Ministères - ONG
Budget	51 M €
Zone géographique	27 pays : <ul style="list-style-type: none"> - Balkans, - Europe de l'Est, - Asie centrale, - Afrique du Nord, - Moyen-Orient

Programme ERASMUS MUNDUS	
Initiateur	Commission européenne
Gestionnaire	EA CEA Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture »
Source de financement	UE
Date début	2004
Durée des projets	De 1 à 5 ans
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur européen - Promouvoir le dialogue et la compréhension entre les peuples et les cultures - Promouvoir les objectifs de la politique extérieure de l'UE - Développer durablement l'enseignement supérieur des pays partenaires.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer la coopération pour créer des pôles d'excellence et rendre l'enseignement supérieur européen plus accessible et plus attrayant - Contribuer à l'enrichissement mutuel des sociétés - Organiser la mobilité d'étudiants et d'universitaires sélectionnés pour développer les ressources humaines et la coopération internationale des établissements
Public	<ul style="list-style-type: none"> - EES et autres organismes - Centres de recherche - Etudiants de tout niveau - Universitaires et personnes participant directement à l'enseignement supérieur - Entreprises, chambres de commerce et d'industrie
Budget	Pour la période 2009-13 493,69 M € pour les actions 1 et 3 460 M € pour l'action 2
Zone géographique	- Tous les pays du monde

Programme		ATLANTIS (EU – UE)
Initiateur	Commission européenne	
Gestionnaire	EA CEA Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture »	
Source de financement	Commission européenne	
Date début	1995	
Durée des projets	3 ans	
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer les relations entre citoyens - Préparer l’insertion des individus dans l’économie mondialisée de la connaissance 	
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Financer des consortiums pour des programmes intégrés - Financer des consortiums pour des programmes de mobilité - Financer des actions sur des questions clés de politiques éducatives 	
Public	<ul style="list-style-type: none"> - EES - EE et de formation professionnelle - agences d'accréditation, - entreprises privées, ONG, - instituts de recherche, - organismes professionnels 	
Budget	4,5 M € Pour 2009	
Zone géographique	- Etats-Unis	

Programme		CANADA – UE
Initiateur	Commission européenne	
Gestionnaire	EA CEA Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture »	
Source de financement	Commission européenne	
Date début	1995	
Durée des projets	3 ans	
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer les relations entre citoyens - Préparer l’insertion des individus dans l’économie mondialisée de la connaissance 	
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Financer des consortiums d’établissements pour promouvoir et développer en commun des programmes d’études ou de formation - Accroître la mobilité des individus - Améliorer la transparence et la reconnaissance entre les systèmes européen et canadien 	
Public	<ul style="list-style-type: none"> - EES - Etablissements de formation professionnelle - Organisations professionnelles 	
Budget	11,97 M € pour les huit ans	
Zone géographique	- Canada	

Programme	NOUVELLE ZELANDE – UE
Initiateur	Commission européenne
Gestionnaire	EA CEA Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture »
Source de financement	Commission européenne
Date début	2004
Durée des projets	3 ans
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer les relations entre citoyens - Préparer l’insertion des individus dans l’économie mondialisée de la connaissance
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Financer des consortiums d’établissements pour développer des programmes d’études communs - Accroître la mobilité des individus
Public	<ul style="list-style-type: none"> - EES
Budget	0,33 M € pour 2009
Zone géographique	<ul style="list-style-type: none"> - Nouvelle-Zélande

Programme	JAPON – UE
Initiateur	Commission européenne
Gestionnaire	EA CEA Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture »
Source de financement	Commission européenne
Date début	2002
Durée des projets	3 ans
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer les relations entre citoyens - Préparer l’insertion des individus dans l’économie mondialisée de la connaissance
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Financer des consortiums d’établissements pour développer des programmes d’études communs - Accroître la mobilité des individus
Public	<ul style="list-style-type: none"> - EES
Budget	0,33 M € pour 2009
Zone géographique	<ul style="list-style-type: none"> - Japon

Programme		AUSTRALIE – UE
Initiateur	Commission européenne	
Gestionnaire	EA CEA Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture »	
Source de financement	Commission européenne	
Date début	2002	
Durée des projets	3 ans	
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer les relations entre citoyens - Préparer l'insertion des individus dans l'économie mondialisée de la connaissance 	
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Financer des consortiums d'établissements pour développer des programmes d'études communs - Accroître la mobilité des individus 	
Public	- EES	
Budget	1,15 M € / 1,64 M €	
Zone géographique	- Australie	

Programme		COREE du SUD – UE
Initiateur	Commission européenne	
Gestionnaire	EA CEA Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture »	
Source de financement	Commission européenne	
Date début	2002	
Durée des projets	3 ans	
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer les relations entre citoyens - Préparer l'insertion des individus dans l'économie mondialisée de la connaissance 	
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Financer des consortiums d'établissements pour développer des programmes d'études communs - Accroître la mobilité des individus 	
Public	- EES	
Budget	1,15 M € / 0,98 M €	
Zone géographique	- Corée du sud	

Programme		Jean MONNET
Initiateur	Commission européenne	
Gestionnaire	EA EAC	
Source de financement		
Date début	1990	
Durée des projets	De 1 à 5 ans	
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - stimuler les activités d'enseignement, de recherche et de réflexion sur l'intégration européenne - soutenir une sélection d'établissements et d'associations spécialisés sur l'intégration européenne et sur l'éducation et la formation dans une perspective européenne. 	
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - stimuler l'excellence des établissements d'enseignement supérieur dans leurs études sur l'intégration européenne - renforcer la connaissance et la conscience des questions européennes parmi les universitaires et les citoyens européens - soutenir l'existence d'établissements et d'associations européennes de qualité agissant dans le domaine de l'éducation et de la formation. 	
Public	<ul style="list-style-type: none"> - étudiants et chercheurs se consacrant à l'intégration européenne - EES - personnel enseignant et autres membres du personnel de ces établissements - associations et représentants des parties concernées par l'éducation et la formation à l'intérieur et à l'extérieur de la Communauté - organismes publics et privés en charge de l'enseignement et de la formation - centres de recherche 	
Budget	24,119 M € (4,523 M € + 17,896 M € + 1,7 M €)	
Zone géographique	- UE	

Programme		EDULINK (ACP - UE)
Initiateur	Fonds Européen de Développement	
Gestionnaire	EuropeAid	
Source de financement	UE	
Date début	2006	
Durée des projets	1 – 3 ans	
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer le fonctionnement administratif, les enseignements et la recherche des EES de la zone ACP afin de contribuer au second objectif du Millénaire pour le Développement 	
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager les coopérations entre établissements - Permettre des mobilités d'étudiants et d'enseignants - Rendre les systèmes éducatifs nationaux attrayants pour les diplômés de l'enseignement supérieur 	
Public	<ul style="list-style-type: none"> - EES - Institutions régionales d'ES 	
Budget	30 M € pour 2009-13 dans le cadre EM action 2 10 M € pour <i>EDULINK 2</i>	
Zone géographique	Afrique, Caraïbes, Pacifique	

Programme		ASIALINK (Asie - UE)	
Initiateur		UE	
Gestionnaire		EuropeAid	
Source de financement		UE	
Date début		2002	
Durée des projets		1 – 3 ans	
Objectif principal		<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer les capacités de recherche par des rapprochements entre établissements asiatiques et européens - Promouvoir les relations UE – Asie 	
Objectifs spécifiques		<ul style="list-style-type: none"> - Développer l'enseignement supérieur et les capacités d'apprentissage ; - Accroître le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement durable en conformité avec les Objectifs du Millénaire pour le Développement. 	
Public		- EES	
Budget		44 M € pour 4 ans (2007 – 2010)	
Zone géographique		Asie Asie centrale	

3. Annexe : Les tableaux des programmes du Département à l'éducation

Programme	Centres de recherche américains à l'étranger
Initiateur	Département à l'éducation
Gestionnaire	Office of Postsecondary Education (OPE)
Source de financement	Département à l'éducation
Objectif principal	Installation et maintenance de centres de recherches à l'étranger Promotion des activités de recherches, des échanges et des études transversales
Objectifs spécifiques	
Public	EES (Présence permanente à l'étranger, sans but lucratif, ressources US)
Budget	1,2 M \$

Programme	Programme éducatif pour l'internationalisation de la gestion
Initiateur	Département à l'éducation
Gestionnaire	Office of Postsecondary Education (OPE)
Source de financement	Département à l'éducation
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Financement d'accords entre des EES et des organisations appartenant au monde des affaires - Amélioration de l'enseignement de la gestion - Développement des capacités à s'insérer des les échanges économiques internationaux.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Conception de nouvelles formations en affaires internationales - Développement d'action de communication et de sensibilisation sur les échanges internationaux - Insertion d'une dimension internationale dans les programmes éducatifs dès l'enseignement secondaire (junior college) et les filières courtes de l'enseignement supérieur (community college) - Mise en place de programme d'éducation pour sensibiliser au commerce international et à terme développer les exportations - Renforcement de l'enseignement des langues vivantes - Organisation de stages et d'expériences professionnelles à l'étranger. - Conclusion de partenariats entre EES et étrangers
Public	EES (partenariats actifs avec des entreprises, des organisations commerciales ou des fédérations professionnelles, activité économique internationale)
Budget	4,141 M \$

Programme	Les centres pour l'internationalisation de la gestion
Initiateur	Département à l'éducation
Gestionnaire	Office of Postsecondary Education (OPE)
Source de financement	Département à l'éducation
Objectif principal	- Développement de recherches, de formations commerciales et des formations professionnelles sur le commerce extérieur et la compétitivité internationale des Etats-Unis.
Objectifs spécifiques	- Création de centres de ressources nationaux pour l'enseignement de techniques, de stratégies ou de méthodologies qui mettent en lumière le contexte internationalisé du monde des affaires actuel. - Offre de compétences en langues vivantes et en management inter culturel - Conduite de recherches sur le processus d'internationalisation des entreprises - Diffusion des meilleures pratiques vers les compagnies régionales.
Public	EES et regroupement d'EES
Budget	10,96 M \$

Programme	Les bourses pour les langues vivantes et les études transversales
Initiateur	Département à l'éducation
Gestionnaire	Office of Postsecondary Education (OPE)
Source de financement	Département à l'éducation
Objectif principal	- Distribution de bourses pour faire une mobilité académique à l'étranger dans le domaine des langues vivantes ou des compétences internationales.
Objectifs spécifiques	
Public	EES et regroupement d'EES
Budget	29 994 500 \$

Programme	Les bourses <i>Fulbright – Hays</i> pour la recherche doctorale à l'étranger
Initiateur	Département à l'éducation
Gestionnaire	Office of Postsecondary Education (OPE)
Source de financement	Département à l'éducation
Objectif principal	- Financement d'étudiants doctorant réalisant des recherches sur des pays étrangers pour une période de 6 à 12 mois.
Objectifs spécifiques	- Recherches sur les langues vivantes et les études transversales des pays étrangers à l'exclusion des pays d'Europe de l'Ouest. - Développement de connaissances sur des pays moins bien connus qui seront intégrées dans les parcours de formation américains.
Public	Etudiants réalisant une thèse dans le champ des langues vivantes ou des études transversales
Budget	4 731 560 \$

Programme	Les bourses <i>Fulbright – Hays</i> pour la recherche des enseignants à l'étranger
Initiateur	Département à l'éducation
Gestionnaire	Office of Postsecondary Education (OPE)
Source de financement	Département à l'éducation
Objectif principal	- Amélioration des connaissances nationales sur des pays étrangers - Financement de recherches menées par des enseignants d'EES à l'étranger.
Objectifs spécifiques	- Recherches sur les langues vivantes, les études transversales et la culture de pays étrangers.
Public	Enseignants
Budget	1 610 000 \$

Programme	Les bourses <i>Fulbright – Hays</i> pour les projets collectifs à l'étranger
Initiateur	Département à l'éducation
Gestionnaire	Office of Postsecondary Education (OPE)
Source de financement	Département à l'éducation
Objectif principal	- Financement complémentaire pour des projets de coopération académique avec des partenaires étrangers.
Objectifs spécifiques	- Organisation de séminaires, de conception de programmes éducatifs, de groupe de recherche ou d'études ou bien de programmes intensifs de langues. - Création de partenariats avec les EES étrangers sur l'enseignement des langues et de disciplines ayant une dimension internationale.
Public	- EES, - Organisations sans but lucratif - Agences des Etats en charge de l'éducation - Consortia formés par ces acteurs.
Budget	4 613 000 \$

Programme	Les séminaires à l'étranger et projets bilatéraux <i>Fulbright – Hays</i>
Initiateur	Département à l'éducation
Gestionnaire	Office of Postsecondary Education (OPE)
Source de financement	Département à l'éducation
Objectif principal	- Financement de participation à des séminaires ou des visites d'études à l'étranger - Améliorer des connaissances en langue, culture et caractéristiques nationales.
Objectifs spécifiques	
Public	- Enseignants en premier cycle de l'enseignement supérieur - Enseignants en lycées - Intervenants des agences éducatives des Etats.
Budget	1 900 000 \$

Programme	L'institut de politique publique internationale
Initiateur	Département à l'éducation
Gestionnaire	Office of Postsecondary Education (OPE)
Source de financement	Département à l'éducation
Objectif principal	- Contribution financière pour l'accroissement de la représentativité et de la participation de minorités dans les organisations internationales et les agences américaines travaillant avec l'étranger.
Objectifs spécifiques	- Organisation de mobilités académiques d'un an ou d'un été, de stages et d'expériences professionnelles à l'étranger - Développement d'accords entre établissements pour développer des programmes de formation et d'échanges.
Public	- EES - Organisations sans but lucratif appartenant à la « Historically Black Colleges and Universities » ou à une organisation d'aide aux minorités et regroupés en consortia
Budget	1 670 301 \$

Programme	Les études et recherches internationales
Initiateur	Département à l'éducation
Gestionnaire	Office of Postsecondary Education (OPE)
Source de financement	Département à l'éducation
Objectif principal	- Financement d'études, de recherches, conception de ressources pédagogiques.
Objectifs spécifiques	- Amélioration de l'enseignement des langues étrangères et des disciplines académiques intégrant une dimension internationale.
Public	- Les personnes physiques - Les EES - Les agences en charge de l'éducation - Les organisations sans but lucratif
Budget	5 930 000 \$

Programme	Les centres de ressources linguistiques
Initiateur	Département à l'éducation
Gestionnaire	Office of Postsecondary Education (OPE)
Source de financement	Département à l'éducation
Objectif principal	- Création ou maintien de centres fournissant des ressources pour mieux maîtriser les langues étrangères.
Objectifs spécifiques	- Offre de formations aux enseignants, - Financement de recherches et mise au point d'outils pédagogiques - Diffusion des productions.
Public	- EES - Consortia d'EES
Budget	5 030 000 \$

Programme	Les centres de ressources en langues vivantes et en études transversales
Initiateur	Département à l'éducation
Gestionnaire	Office of Postsecondary Education (OPE)
Source de financement	Département à l'éducation
Objectif principal	- Création et développement de centres de ressources pour l'enseignement des langues et la compréhension des spécificités culturelles et sociales des pays étudiés.
Objectifs spécifiques	- Programme destiné aux enseignants et aux étudiants de premier cycle universitaire.
Public	- EES - Consortia d'EES
Budget	29 600 372 \$

Programme	La coopération et l'innovation technologique pour l'accès aux informations étrangères
Initiateur	Département à l'éducation
Gestionnaire	Office of Postsecondary Education (OPE)
Source de financement	Département à l'éducation
Objectif principal	- Mise au point de systèmes d'information innovants sur les pays étrangers destinés aux besoins des enseignants et des chercheurs
Objectifs spécifiques	
Public	- EES - Agences mettant en œuvre les politiques d'éducation - Médiathèques et centres de documentation
Budget	1 700 000 \$

Programme	Les études transversales et linguistiques pour le premier cycle universitaire
Initiateur	Département à l'éducation
Gestionnaire	Office of Postsecondary Education (OPE)
Source de financement	Département à l'éducation
Objectif principal	- Financement de projets destinés à améliorer la formation de premier cycle en langues vivantes et en études transversales - Renforcement de la dimension internationale des référentiels
Objectifs spécifiques	- Mise au point de programmes d'études internationaux - Conception de référentiels internationaux dans le commerce ou la santé - Création d'innovations pédagogiques combinant enseignement classique et expériences professionnelles
Public	- EES - Organisations sans but lucratif
Budget	4 295 914 \$

4. Annexe : Les tableaux des programmes du Département d'Etat

Programme	Programme <i>ATLANTIS</i> de coopération Etats-Unis / Union Européenne
Initiateur	Département d'Etat, Office of Postsecondary Education, Fund for the Improvement of Postsecondary Education
Gestionnaire	Département d'Etat
Source de financement	Département d'Etat
Objectif principal	- Développement de référentiels communs avec une dimension transatlantique - Organisation d'échanges d'étudiants.
Objectifs spécifiques	- Mise en place de structure pour réaliser des mobilités d'étudiants entre les EU et l'UE telles que des stages en entreprises assortis d'une préparation linguistique et d'une reconnaissance académique des compétences acquises. - Financement de création de référentiels innovants, de ressources pédagogiques, de modules de formations ou de mise à disposition de stages.
Public	- EES - Consortia d'EES
Budget	

Programme	Programme pour la mobilité nord américaine dans l'enseignement supérieur
Initiateur	Département d'Etat
Gestionnaire	Département d'Etat
Source de financement	Département d'Etat
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de la dimension américaine des programmes et des formations existantes. - Organisations d'échanges multilatéraux d'étudiants entre le Canada, les EU et le Mexique sur de nombreuses disciplines académiques ou professionnelles.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager la coopération et les échanges dans l'enseignement supérieur - Accroître les connaissances linguistiques, culturelles et institutionnelles - Améliorer la qualité des formations en ressources humaines, - Innover pour préparer les étudiants à s'intégrer professionnellement dans l'espace économique nord-américain, - Augmenter la mobilité étudiante par la reconnaissance mutuelle des périodes effectuées à l'étranger et par des diplômes communs.
Public	Consortia d'EES
Budget	

Programme	Programme entre les EU et la Russie pour l'amélioration de la recherche et de l'éducation dans l'enseignement supérieur
Initiateur	Département d'Etat depuis 2006
Gestionnaire	Département d'Etat
Source de financement	Département d'Etat
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Financement de partenariats entre établissements d'enseignement supérieur russes et américains - Développement de projets éducatifs communs particulièrement dans le domaine des langues et des sciences.
Objectifs spécifiques	
Public	EES en consortia
Budget	

Programme	Programme de consortia brésilien – américain dans l'enseignement supérieur
Initiateur	Département d'Etat
Gestionnaire	Département d'Etat,
Source de financement	Département d'Etat
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de programmes de formation communs incluant des mobilités d'étudiants et d'enseignants. - Amélioration de la coopération dans les différents cycles d'enseignement supérieur
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Préparation des étudiants à travailler dans un espace économique intégré - Reconnaissances mutuelles des périodes de formations - Renforcement des compétences linguistiques et interculturelles - Organisation de mobilités de stages ou d'études.
Public	EES en consortia
Budget	

Programme	<i>FULBRIGHT</i> pour les étudiants américains
Initiateur	Département d'Etat
Gestionnaire	Département d'Etat
Source de financement	Département d'Etat
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Allocation de bourses de mobilité pour financer : <ul style="list-style-type: none"> • des études, des recherches ou un enseignement d'anglais à l'étranger • une intégration personnelle et professionnelle dans la vie sociale du pays • un échange culturel afin d'enrichir la compréhension des particularités nationales
Objectifs spécifiques	
Public	Etudiants américains titulaire au minimum d'une licence mais pas encore d'un doctorat
Budget	1 500 bourses

Programme	FULBRIGHT pour les étudiants non américains
Initiateur	Département d'Etat
Gestionnaire	Département d'Etat, commissions nationales aidées par les fondations <i>Fulbright</i> des pays partenaires
Source de financement	Département d'Etat, Département de l'Education
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Distribution de bourses pour les étudiants étrangers venant s'inscrire dans les masters et les doctorats des établissements américains - Ancrer pour les étudiants étrangers un lien durable et privilégié avec les EU à travers cette expérience <i>Fulbright</i>
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir aux étudiants étrangers une ouverture exceptionnelle sur la société et les valeurs américaines. - Décerner les prix pour les sciences et la technologie à des étudiants étrangers jugés exceptionnels et leur permettre de poursuivre leur brillant parcours au sein des meilleures universités américaines
Public	
Budget	1 800 prix pour les sciences et la technologie

Programme	FULBRIGHT pour les post doctorats actions pour les experts américains
Initiateur	Département d'Etat
Gestionnaire	Council for International Exchange of Scholars
Source de financement	Ministère des Affaires Etrangères, (Department of State), Bureau des Affaires Culturelles et de l'Education (Bureau of Educational and Cultural Affairs)
Objectif principal	<p>1 800 universitaires ou experts d'entreprise envoyés à l'étranger afin d'y enseigner ou d'y conduire des recherches</p> <p>2 constituer un réseau pour des projets de collaboration de courte durée permettant aux établissements d'enseignement supérieur de se développer et de progresser selon leur propre contexte.</p> <p>3 réunir pendant un an une trentaine de spécialistes reconnus afin de traiter en profondeur une question d'ordre planétaire avec une équipe pluridisciplinaire</p> <p>4 40 chaires dédiées à l'enseignement ou la recherche</p> <p>5 Ouverture sur la société, la culture et le système d'enseignement supérieur de ces pays, par l'intermédiaire de visite de campus, de rencontre avec des professeurs et des responsables politiques et de participation à des événements culturels</p>
Objectifs spécifiques	
Public	<p>1) experts américains</p> <p>2 professeurs d'université ou spécialistes d'entreprises</p> <p>3 trente experts de haut rang sélectionnés, un tiers seulement est américain, le reste venant du reste du monde</p> <p>4 40 professeurs reconnus ayant une liste de publications et d'enseignement des plus prestigieuses</p> <p>5 personnes en charges de la conception de programmes de formation ayant des relations avec des partenaires japonais, coréens, allemands ou indiens</p>
Budget	

Programme FULBRIGHT pour les post doctorats actions pour les experts non américains	
Initiateur	
Gestionnaire	
Source de financement	
Objectif principal	<p>1 - Accueil d'enseignants et de spécialistes pour des cours ou des recherches</p> <p>2 Amélioration des connaissances américaines sur les pays islamiques et sur le monde musulman</p> <p>3 Lutte contre la sous-représentation de certaines institutions dans les échanges universitaires</p> <p>4 Amélioration des connaissances américaines sur l'UE</p> <p>5 Formulation de stratégies politiques pour rendre l'accès à l'enseignement supérieur plus facile et plus juste en Afrique.</p>
Objectifs spécifiques	
Public	<p>1) enseignants et spécialistes d'entreprise</p> <p>2) spécialistes provenant de pays musulmans</p> <p>3) établissements appartenant aux minorités ethniques et représentés par leurs associations respectives :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historically Black Colleges and Universities, • Hispanic-serving institutions, • Native American tribal colleges, • Community colleges and small, liberal arts institutions. <p>4) spécialistes provenant de pays de l'UE</p> <p>5)</p>
Budget	

Programme		<i>FULBRIGHT</i> autres bourses
Initiateur		
Gestionnaire		
Source de financement		
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> - Programme d'échange poste pour poste d'enseignants qualifiés - Bourses Hubert. H. Humphrey pour financer l'accueil de professionnels étrangers expérimentés venant suivre un programme de formation et d'échanges d'expériences professionnelles 	
Objectifs spécifiques		
Public	enseignants qualifiés Professionnels non universitaires reconnus et expérimentés	
Budget		

5. Annexe : Liste des pays partenaires pour le programme EDULINK

Angola	Grenade	Rwanda
Antigua et Barbuda	Guinée	Saint Christophe & Nevis
Bahamas	Guinée-Bissau	Sainte Lucie
Barbade	Guyane	Saint Vincent & les G.
Belize	Haïti	Samoa
Benin	Jamaïque	Sao Tomé et Principe
Botswana	Kenya	Sénégal
Burkina Faso	Kiribati	Seychelles
Burundi	Lesotho	Sierra Leone
Cameroun	Libéria	Îles Salomon
Cap-Vert	Madagascar	Somalie
Rep. Centrafricaine	Malawi	Soudan
Comores	Mali	Suriname
Rep Dem. du Congo	Îles Marshall	Swaziland
Congo	Mauritanie	Tanzanie
Îles Cook	Maurice	Timor Oriental
Côte d'Ivoire	E. F. de Micronésie	Togo
Djibouti	Mozambique	Tonga
Dominique	Namibie	Trinité & Tobago
Rep. Dominicaine	Nauru	Tuvalu
Guinée Equatoriale	Niger	Tchad
Erythrée	Nigéria	Vanuatu
Ethiopie	Niue	Zambie
Fidji	Ouganda	Zimbabwe
Gabon	Palau	
Gambie	Papouasie	
Ghana	Nouv. Guinée	

6. Annexe : Budgets des programmes américains en 2008

Programmes	Budget 2008
Centres de recherche américains à l'étranger	\$ 1 200 000
Programme éducatif pour l'internationalisation de la gestion	\$ 4 140 890
Les centres pour l'internationalisation de la gestion	\$ 10 960 000
Les bourses pour les langues vivantes et les études transversales	\$ 29 994 500
Les bourses <i>Fulbright – Hays</i> pour la recherche doctorale à l'étranger	\$ 4 731 560
Les bourses <i>Fulbright – Hays</i> pour la recherche des enseignants à l'étranger	\$ 1 610 000
Les bourses <i>Fulbright – Hays</i> pour les projets collectifs à l'étranger	\$ 4 613 000
Les séminaires à l'étranger et projets bilatéraux <i>Fulbright – Hays</i>	\$ 1 900 000
L'institut de politique publique internationale	\$ 1 670 301
Les études et recherches internationales	\$ 5 930 000
Les centres de ressources linguistiques	\$ 5 030 000
Les centres de ressources en langues vivantes et en études transversales	\$ 29 600 372
La coopération et l'innovation technologique pour l'accès aux informations étrangères	\$ 1 700 000
Les études transversales et linguistiques pour le premier cycle universitaire	\$ 4 295 914
Programme <i>ATLANTIS</i> de coopération États-Unis / Union Européenne	\$ 2 525 000
Programme pour la mobilité nord-américaine dans l'enseignement supérieur	\$ 2 525 000
Programme entre les EU et la Russie pour l'amélioration de la recherche et de l'éducation dans l'enseignement supérieur	\$ 2 525 000
Programme de consortia brésilien/ américain dans l'enseignement supérieur	\$ 2 525 000
<i>FULBRIGHT</i> pour les étudiants américains	\$ 44 429 088
<i>FULBRIGHT</i> pour les étudiants non américains	\$ 44 429 088
<i>FULBRIGHT</i> pour les post doctorats actions pour les experts américains	\$ 44 429 088
<i>FULBRIGHT</i> pour les post doctorats actions pour les experts non américains	\$ 44 429 088
<i>FULBRIGHT</i> autres bourses	\$ 44 429 088

Annexes Chapitre 4

1. Annexe : Analyse des objectifs des programmes européens internes

OBJECTIFS	PROGRAMMES INTERNES	OBJECTIF PRINCIPAL / SPECIFIQUE	OBJECTIFS	FONCTIONNEL	HUMANISTE / REALISTE	FONCTIONNEL PUBLIC	FONCTIONNEL FINALITE
Favoriser la connaissance de la diversité des cultures et des langues européennes et valoriser cette diversité	COMENIUS	P	H F	1	3		
Transmettre les qualifications et les compétences pour le développement personnel, l'activité professionnelle et la citoyenneté européenne.	COMENIUS	P	H F	2	4		
Accroître la mobilité des élèves et des membres du personnel éducatif	COMENIUS	S	F			2	1
Développer des partenariats entre écoles d'États membres différents, et faire participer au moins 3 millions d'élèves pendant la durée du programme	COMENIUS	S	F			3	3
Encourager l'apprentissage des langues vivantes étrangères	COMENIUS	S	H F	3	1		
Soutenir le développement de pédagogies innovantes fondées sur les TIC ;	COMENIUS	S	F			4	2
Améliorer la dimension européenne de la formation des enseignants	COMENIUS	S	F			1	3
Appuyer la réalisation d'un espace européen de l'enseignement supérieur ;	ERASMUS	P	F			4	3
Renforcer la contribution de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle supérieure au processus d'innovation.	ERASMUS	P	F			5	1
Accroître la mobilité des étudiants et du personnel enseignant	ERASMUS	S	F			2	1
Améliorer la coopération multilatérale entre EES	ERASMUS	S	F			3	1
Développer la transparence et la compatibilité des qualifications acquises	ERASMUS	S	F			6	3
Encourager la coopération entre les EES et les entreprises	ERASMUS	S	R F	4	-2		
Faciliter la mise au point de pratiques innovantes et leur transfert entre pays	ERASMUS	S	H F	4	2		

Transmettre connaissances et qualifications pour l'épanouissement personnel et l'employabilité	L da VINCI	P	H F	4	3,9		
Améliorer la qualité, l'innovation et l'attractivité de l'enseignement et de la formation professionnels	L da VINCI	P	F			5	3
Faciliter la mobilité en formation professionnelle.	L da VINCI	P	F			4	1
Accroître la mobilité pour atteindre 80 000 stages en entreprises par an	L da VINCI	S	F			2	1
Améliorer la coopération entre les établissements ou organisation de formation	L da VINCI	S	F			4	2
Développer les innovations et l'apprentissage de langues vivantes	L da VINCI	S	H F	3	1,5		
Améliorer la reconnaissance des qualifications et des compétences, y compris celles acquises par l'apprentissage non formel et informel	L da VINCI	S	F			6	3
Répondre au défi de l'éducation d'une population européenne vieillissante	GRUNDTVIG	P	H F	1	3,2		
Fournir aux adultes des parcours pour améliorer leurs connaissances et compétences	GRUNDTVIG	P	H F	1	3		
Améliorer la mobilité des personnes concernées par l'éducation des adultes pour atteindre 7 000 mobilités.	GRUNDTVIG	S	F			1	1
Développer la coopération entre les organisations d'éducation des adultes	GRUNDTVIG	S	F			3	1
Aider les personnes vulnérables et marginales en particulier les personnes âgées et celles qui ont abandonné leurs études sans qualifications de base	GRUNDTVIG	S	H F	1	2,8		
Faciliter les innovations et leur transfert	GRUNDTVIG	S	H F	4	2		
Promouvoir la coopération européenne dans les domaines recouvrant deux sous-programmes sectoriels ou plus	TRANSVERSAL	P	F			4	1
Promouvoir la qualité et la transparence des systèmes éducatifs et de formation des États membres.	TRANSVERSAL	P	F			5	2
Accroître la coopération entre les politiques d'éducation et de formation du processus de Lisbonne, du programme «Éducation et formation 2010», des processus de Bologne et de Copenhague et de leurs successeurs	TRANSVERSAL	S	H F	4	3,9		
Préparer et contrôler les politiques d'éducation et de formation	TRANSVERSAL	S	R F	4	-3		
Promouvoir l'apprentissage des langues et soutenir la diversité linguistique	TRANSVERSAL	S	H F	3	1,2		
Faciliter l'offre de services pédagogiques et de pratiques innovantes	TRANSVERSAL	S	F			6	2
Diffuser les résultats des programmes EFTLV	TRANSVERSAL	S	H F	3	1		

2. Annexe : Analyse des objectifs des programmes européens externes

OBJECTIFS	PROGRAMMES EXTERNES	OBJ. PRINCIPALS / SPECIFIQUES	OBJECTIFS2	HUMANISTE/ REALISTE	FONCTIONNEL	FONCTIONNEL PUBLIC	FONCTIONNEL FINALITE
Contribuer à la création d'un espace de coopération dans l'enseignement supérieur entre l'UE et les pays voisins de l'UE	TEMPUS	P	R F	-2	3		
Réformer, améliorer et harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur des pays tiers.	TEMPUS	S	H F	3	4		
Accroître l'utilité de l'enseignement supérieur pour le monde du travail et la société civile des pays partenaires	TEMPUS	S	F			4	3
Contribuer au développement mutuel des individus et à l'entente entre les cultures nationales	TEMPUS	S	H F	4	2		
Rendre le système européen d'enseignement supérieur plus transparent et plus attractif	TEMPUS	S	R F	-1	4		
Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur européen	ERASMUS MUNDUS	P	R F	-1	3		
Promouvoir le dialogue et la compréhension entre les peuples et les cultures	ERASMUS MUNDUS	P	H F	3	1		
Promouvoir les objectifs de la politique extérieure de l'UE	ERASMUS MUNDUS	P	R F	-3	1		
Développer durablement l'enseignement supérieur des pays partenaires.	ERASMUS MUNDUS	P	H F	3	3		
Renforcer la coopération pour créer des pôles d'excellence et rendre l'enseignement supérieur européen plus accessible et plus attrayant	ERASMUS MUNDUS	S	R F	-3	3		
Contribuer à l'enrichissement mutuel des sociétés	ERASMUS MUNDUS	S	H F	4	1		
Organiser la mobilité d'étudiants et d'universitaires sélectionnés pour développer les ressources humaines et la coopération internationale	ERASMUS MUNDUS	S	H F	2	3		

Améliorer les relations entre citoyens	PAYS INDUST.	P	H F	3	1		
Préparer l'insertion des individus dans l'économie mondialisée de la connaissance	PAYS INDUST.	P	F			2	3
Financer des consortiums pour des programmes intégrés	PAYS INDUST.	S	F			3	2
Accroître la mobilité des individus	PAYS INDUST.	S	F			2	1
Financer des actions sur des questions clés de politiques éducatives	PAYS INDUST.	S	F			6	3
stimuler les activités d'enseignement, de recherche et de réflexion sur l'intégration européenne	Jean MONNET	P	F			2	1
soutenir une sélection d'établissements et d'associations spécialisés sur l'intégration européenne	Jean MONNET	P	R F	-1	1		
stimuler l'excellence des EES étudiant l'intégration européenne	Jean MONNET	S	F			1	1
renforcer la connaissance et la conscience des questions européennes parmi les universitaires et les citoyens européens	Jean MONNET	S	R F	-1	1		
soutenir l'existence d'établissements et d'associations européennes de qualité agissant dans le domaine de l'éducation et de la formation.	Jean MONNET	S	R F	-2	1		
Renforcer l'efficacité des EES de la zone ACP afin de contribuer au second objectif du Millénaire pour le Développement	EDULINK	P	H F	3	1		
Encourager les coopérations entre établissements	EDULINK	S	F			3	1
Permettre des mobilités d'étudiants et d'enseignants	EDULINK	S	F			2	1
Rendre les systèmes éducatifs nationaux attrayants pour les diplômés de l'enseignement supérieur	EDULINK	S	F			1	3
Renforcer les capacités de recherche par des rapprochements entre établissements asiatiques et européens	ASIALINK	P	F			3	2
Promouvoir les relations UE – Asie	ASIALINK	P	R F	-3	1		
Développer l'enseignement supérieur et les capacités d'apprentissage	ASIALINK	S	F			5	3
Accroître le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement durable selon les Objectifs du Millénaire pour le Développement.	ASIALINK	S	H F	3	1		

3. Annexe : Analyse des objectifs des programmes américains du Département de l'éducation

OBJECTIFS	PROGRAMMES	OBJ. PRINCIPALS / SPECIFIQUES	OBJECTIFS2	HUMANISTE/ REALISTE	FONCTIONNEL	FONCTIONNEL PUBLIC	FONCTIONNEL FINALITE
Installation et maintenance de centres de recherches à l'étranger	1	P	F			3	1
Promotion des activités de recherches et des études transversales	1	P	R	-1	1		
Financement d'accords entre des EES et le monde des affaires	2	P	R	-2	2		
Amélioration de l'enseignement de la gestion	2	P	R	-1	2		
Développement de l'insertion dans les flux économiques internationaux.	2	P	R	-3	1		
Conception de nouvelles formations en affaires internationales	2	S	R	-1	2		
Développement de sensibilisation aux échanges internationaux	2	S	R	-3	1		
Internationalisation de l'enseignement secondaire et des filières courtes	2	S	R	-1	2		
Sensibilisation au commerce international	2	S	R	-3	1		
Renforcement de l'enseignement des langues vivantes	2	S	F			3	1
Organisation de stages et d'expériences professionnelles à l'étranger.	2	S	F			3	1
Conclusion de partenariats entre EES et étrangers	2	S	F			3	2
Développement de recherches et de formations sur la compétitivité extérieure	3	P	R	-3	2		
Création de centres de ressources sur la globalisation du monde des affaires	3	S	R	-1	2		
Offre de compétences en langues vivantes et en management inter culturel	3	S	F	3	3		
Conduite de recherches sur l'internationalisation des entreprises	3	S	R	-1	1		
Diffusion des meilleures pratiques vers les compagnies régionales.	3	S	F			3	2
Distribution de bourses pour faire une mobilité académique à l'étranger	4	P	F			3	1
Financement de recherches sur des pays étrangers par des doctorants	5	P	F			2	2
Recherches sur des pays étrangers hors Europe de l'Ouest.	5	S	F			2	2
Développement de connaissances sur des pays moins connus	5	S	F			2	2
Amélioration des connaissances nationales sur des pays étrangers	6	P	F			1	2
Financement de recherches d'enseignants d'EES à l'étranger.	6	P	F			1	2
Recherches sur les langues et la culture de pays étrangers.	6	S	F			1	2

Financement conjoint de coopérations académiques avec l'étranger	7	P	H	1	2		
Organisation et conception de programmes éducatifs de langues	7	S	F			4	1
Partenariats pour introduire un enseignement plus international	7	S	F			4	2
Financement de participations à des visites d'études à l'étranger	8	P	F			1	1
Améliorer les connaissances en langues et en cultures nationales	8	P	F			1	2
Contribution pour accroître la participation de minorités à l'étranger	9	P	H	1	1		
Organisation de mobilités académiques et de stages à l'étranger	9	S	F			3	1
Programmes de formation et d'échanges avec des établissements étrangers	9	S	H	1	2		
Financement de recherches et de ressources pédagogiques.	10	P	F			4	2
Amélioration des enseignements intégrant une dimension internationale.	10	S	F			4	1
Financement de centres pour mieux maîtriser les langues étrangères.	11	P	F			3	1
Offre de formations aux enseignants,	11	S	F			3	2
Financement de recherches et mise au point d'outils pédagogiques	11	S	F			3	2
Diffusion des productions.	11	S	F			3	2
Financement de ressources linguistiques et culturelles sur les pays étudiés	12	P	F			3	2
Innovation en systèmes d'information sur les pays étrangers	13	P	F			3	2
Amélioration de la formation de 1er cycle en LV et en études transversales	14	P	F			3	2
Renforcement de la dimension internationale des référentiels	14	P	R	-3	2		
Mise au point de programmes d'études internationaux	14	S	F			3	3
Conception de référentiels internationaux dans le commerce ou la santé	14	S	F			3	3
Innovations en enseignement classique avec expériences professionnelles	14	S	F			3	3

Annexe : Analyse des objectifs des programmes américains du Département d'Etat

OBJECTIFS	PROGRAMMES	OBJ. PRINCIPAUX / SPECIFIQUES	OBJECTIFS2	HUMANISTE/ REALISTE	FONCTIONNEL	FONCTIONNEL PUBLIC	FONCTIONNEL FINALITE
Création de référentiels communs avec une dimension transatlantique	15	P	H	1	2		
Organisation d'échanges d'étudiants.	15	P	F			4	1
Mise en place de mobilités d'étudiants entre les EU et l'UE	15	S	F			4	1
Création de référentiels, de ressources pédagogiques et de stages	15	S	F			2	3
Développement de l'aspect nord-américain des formations	16	P	R	-3	1		
Organisations de mobilités étudiantes entre les trois pays	16	P	F			1	1
Encourager la coopération et les échanges dans l'enseignement supérieur	16	S	H	3	3		
Accroître les connaissances linguistiques, culturelles et institutionnelles	16	S	F			2	2
Améliorer la qualité des formations en ressources humaines	16	S	F			1	2
Préparer l'intégration professionnelle des étudiants	16	S	F			1	2
Augmenter la reconnaissance mutuelle des mobilités à l'étranger	16	S	F			1	1
Financement de partenariats entre EES russes et américains	17	P	H	1	2		
Développement de projets communs en langues et en sciences	17	P	H	2	2		
Développement communs de formations incluant des mobilités	18	P	F			3	2
Amélioration de la coopération dans l'enseignement supérieur	18	P	H	3	3		
Préparation des étudiants à travailler dans un espace économique intégré	18	S	F			3	2
Reconnaitances mutuelles des périodes de formations	18	S	F			3	3
Renforcement des compétences linguistiques et interculturelles	18	S	F			3	2
Organisation de mobilités de stages ou d'études.	18	S	F			3	1
Allocation de bourses pour différents types de mobilités	19	P	F			1	1
Distribution de bourses pour étudiants étrangers en masters et doctorats	20	P	F			1	1
Ancrer pour les étudiants étrangers un lien durable avec les EU	20	P	R	-1	1		
Offrir aux étudiants étrangers une ouverture sur la société américaine	20	S	R	-1	1		
Décerner les prix en sciences à des étudiants étrangers	20	S	R	-1	1		

exceptionnels							
Envoyer à l'étranger 800 américains pour l'enseignement et la recherche	21	P	F			2	2
Constituer un réseau pour des collaborations courtes entre EES	21	P	F			2	2
Traiter en un an une question essentielle avec une équipe de spécialistes	21	P	H	1	2		
Financer 40 chaires de prestige dédiées à l'enseignement ou la recherche	21	P	H	1	1		
Ouverture sur les pratiques culturelles et académiques de pays tiers	21	P	F			2	2
Accueil d'enseignants et de spécialistes pour des cours ou des recherches	22	P	F			3	2
Amélioration des connaissances américaines sur le monde musulman	22	P	R	-3	1		
Lutte contre la sous-représentation de certaines catégories d'institutions	22	P	H	3	3		
Amélioration des connaissances américaines sur l'UE	22	P	R	-3	1		
Amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur en Afrique	22	P	H	1	1		
Programme d'échange poste pour poste d'enseignants qualifiés	23	P	F			2	1
Bourses pour l'accueil de professionnels étrangers expérimentés	23	P	R	-1	1		

Annexes Chapitre 8

1. Annexe : Les acteurs

Fiche Acteur 1 :

Academic Cooperation Association (ACA)

Création :

L'ACA a été fondé en juin 1993 par le British Council, le German Academic Exchange Service (DAAD) et le Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (NUFFIC). Cette association soutient les programmes de coopération internationale et les réseaux d'échanges au service des établissements d'enseignement supérieur des pays représentés.



Objectif :

Promouvoir l'innovation et l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen dans une perspective mondiale.

Réalisations :

Promotion de l'internationalisation et de l'innovation dans l'éducation et la formation.

Création de réseaux et de groupes de travail entre les membres et avec l'environnement.

Diffusion d'information actualisée sur l'évolution des institutions européennes et des organisations internationales par une newsletter mensuelle, des séminaires réguliers et une conférence annuelle.

Production de recherche et de publications sur l'internationalisation de l'éducation et de la formation.

Mise à disposition de savoir-faire et d'expertise dans la gestion et l'évaluation de programmes de coopération internationale.

Conseil aux organismes publics ou privés sur la coopération internationale dans l'enseignement supérieur.

Site : <http://www.aca-secretariat.be/>

Connexions :

Publication d'une étude commandée par la Commission européenne sur la manière dont l'enseignement supérieur européen est perçu dans le monde.

« La position de l'ACA ne garantit nullement sa neutralité : ses collaborations avec l'EUA, l'OCDE et l'UNESCO, partisans d'un espace européen de l'enseignement supérieur, rendent la suspicion inévitable et renforcent l'image

d'un petit monde monopolisant une expertise aux importantes rémunérations symboliques et matérielles. »

Croché Sarah , « Qui pilote le processus de Bologne ? » ,
Education et sociétés, 2006/2 n° 18, p. 203-217. DOI : 10.3917/es.018.0203

Fiche Acteur 2 European University Association (EUA)



Création :

L'EUA résulte de la fusion entre l'Association des Universités Européennes (CRE) et la Confédération des Conférences de Recteurs de l'UE.

Activités :

L'Association des universités européennes (European university association, EUA) est l'organisation représentant les universités et les conférences nationales des présidents d'université de 47 pays européens. L'EUA joue un rôle majeur dans le processus de Bologne et dans la définition des politiques de l'UE en matière d'enseignement supérieur, de recherche et d'innovation. L'association fait entendre la voix des universités européennes auprès de l'OCDE, du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO. L'association fournit une expertise unique dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche, et offre en même temps un espace permettant l'échange d'idées et de bonnes pratiques. Les résultats des travaux de l'EUA sont accessibles à ses membres et aux parties prenantes par le biais de conférences, de séminaires, de son site web et de publications.

Objectif :

Grâce à ses relations avec un grand nombre d'autres organisations européennes et internationales, l'EUA garantit que la voix indépendante des universités européennes est entendue, chaque fois que sont prises des décisions ayant un impact sur leurs activités.

Site : <http://www.eua.be>

Connexions :

Membre du groupe de suivi du processus de Bologne à partir de Prague 2001 avec une voie consultative.

Associée de très près, les textes produits aux conférences portent sa marque. Rédaction avant chaque conférence, des rapports "Trends" sur l'avancée du processus.

Statut d'observateur au comité directeur de l'enseignement et de la recherche du Conseil de l'Europe

Membre du conseil consultatif du CEPES-UNESCO et de l'ENQA

Fiche Acteur 3 European Students' Union (ESU)



Création :

L'Union des étudiants d'Europe (European Students' Union ou ESU) est la fédération européenne des associations et syndicats étudiants d'Europe.

Elle fédère 49 organisations nationales, de 38 pays d'Europe, représentant plus de 11 millions d'étudiants et est chargée de défendre les intérêts des étudiants européens, en particulier auprès des institutions de l'Union européenne, du groupe de Bologne, du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO.

Anciennement European Student Information Bureau ou ESIB, elle a adopté sa nouvelle dénomination lors de son comité de direction en mai 2007.

Objectif :

Représenter et promouvoir les intérêts éducatifs, sociaux, économiques et culturels des étudiants

Mission :

L'ESU œuvre pour unifier soutenir et informer les représentants nationaux des étudiants sur les évolutions des politiques de l'enseignement supérieur au niveau européen.

L'ESU est le seul représentant des étudiants au niveau européen alors que des décisions de plus en plus importantes sont prises à ce niveau.

Site : <http://www.esu-online.org/>

Connexions :

Membre du groupe de suivi du processus de Bologne à partir de Prague 2001 avec une voie consultative

La Commission finance les rapports d'évaluation de l'ESU

Fiche Acteur 4
European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE)



Création :

L'Association européenne des institutions d'enseignement supérieur, l'EURASHE a été fondée à Patras, en Grèce, en 1990. C'est une association sans but lucratif basé à Bruxelles.

Objectifs :

L'EURASHE contribue à la promotion, au développement et la qualité de l'enseignement supérieur professionnel au sein de l'UE et auprès de pays tiers et également au suivi du processus de Bologne en tant que membre consultatif.

Missions :

Contribuer à la creation de l'EHERA (European Higher Education and Research Area),

Promouvoir les coopérations transnationales entre ses membres et avec les partenaires extérieurs en offrant un lieu d'échange pour les informations et les visions sur l'avenir de l'enseignement supérieur professionnel,

Organiser des études, des enquêtes, des conférences et des séminaires relatifs à ce secteur.

Site : www.eurashe.eu

Connexions :

Membre du groupe de suivi du processus de Bologne à partir de Prague 2001 avec une voie consultative

La Commission finance les rapports d'évaluation de l'EURASHE

Fiche Acteur 5 Le Conseil de l'Europe



Historique :

Le Conseil de l'Europe, dont le siège est à Strasbourg, regroupe 47 pays membres. Créé le 5 mai 1949 par 10 Etats fondateurs, il a pour objectif de favoriser en Europe un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des droits de l'homme.

Missions :

Sa mission est de promouvoir la démocratie et de protéger les droits de l'homme et l'Etat de droit en Europe.

Objectifs :

« Le but premier du Conseil de l'Europe est de créer sur tout le continent européen un espace démocratique et juridique commun, en veillant au respect de valeurs fondamentales: les droits de l'homme, la démocratie et la prééminence du droit »

Pour cela, il vise à :

- Défendre les droits de l'homme, la démocratie pluraliste et la prééminence du droit
- Favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité
- Rechercher des solutions communes aux problèmes de nos sociétés
- Développer la stabilité démocratique en Europe en soutenant les réformes politiques, législatives et constitutionnelles

Réalisations :

Les actions du Conseil de l'Europe se répartissent sur plusieurs grandes causes structurées autour des thèmes centraux que constituent, les droits de l'Homme, le droit, la démocratie, la société, les médias et la communication, la santé, la culture et le patrimoine et également l'éducation.

Site : <http://www.coe.int>

Connexions :

Membre du groupe de suivi du processus de Bologne à partir de Prague 2001 avec une voie consultative

Fiche Acteur 6 European Higher Education Area (EHEA)



Création :

A l'occasion du dixième anniversaire de la déclaration de Bologne, l'EHEA, ou EEES (Espace Européen de l'Enseignement Supérieur) a été créé en mars 2010 lors de la conférence ministérielle de Vienne-Budapest.

Depuis 1999, les pays signataires de la déclaration s'efforcent de mettre en œuvre le processus visant à créer un espace européen de l'enseignement supérieur. Pour cela, ils ont instauré un groupe de suivi et se retrouvent tous les deux ans à l'occasion de conférences ministérielles. Constatant les progrès réalisés, ils lancent l'EHEA et lui confient la mission de poursuivre le processus.

Objectif :

L'EHEA reprend les objectifs du processus de Bologne est vise à renforcer la compétitivité et l'attractivité de l'enseignement supérieur européen et d'améliorer la mobilité et l'employabilité des étudiants grâce l'harmonisation des systèmes nationaux autour de trois cycles de formation, des procédures de reconnaissance et de qualité commune.

Fonctionnement :

Le BFUG est composé des représentants des Etats participants au processus de Bologne et de la Commission européenne. Sont associés en tant que membres consultatifs : le Conseil de l'Europe et les organisations suivantes : EUA, EURASHE, ESU, UNESCO-CEPES, Education International, ENQA and BUSINESS EUROPE.

Site : <http://www.ehea.info>

Fiche Acteur 7 European Association for University Lifelong Learning (EUCEN)



Création :

EUCEN est la plus grande association multidisciplinaire dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie à l'université. C'est une ONG internationale sans but lucratif rassemblant 222 membres de 43 pays. Elle a été créée en 1991 et est enregistrée en Belgique.

Présentation :

EUCEN travaille sur un échantillon de 25-30 diplômes professionnels délivrés par des établissements d'enseignement supérieur correspondant aux niveaux 5 et 6 de l'EQF. Le but est de contrôler la cohérence de la classification de ces qualifications entre les différentes institutions et les différents pays dans une perspective de formation et d'éducation tout au long de la vie, et de proposer des actions correctrices en cas de disparité.

Objectifs :

EUCEN poursuit deux objectifs principaux qui sont :

- contribuer à la vie économique et culturelle de l'Europe par la promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie dans les établissements d'enseignement supérieur.
- soutenir les politiques publiques et le rôle des universités dans le développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Réalisations :

EUCEN joue un rôle important dans le processus de décisions politiques en étant présent dans un grand nombre de comités et de groupes d'experts et en fournissant son expertise aux universités impliquées dans des projets d'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Site : <http://www.eucen.eu>

Fiche Acteur 8 European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)



Création :

En 1994-95, un projet pilote européen a été mené pour démontrer l'importance des échanges et des expérimentations afin d'améliorer la qualité dans l'enseignement supérieur. En 2000, son succès a débouché sur la création du Réseau Européen pour l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur afin de promouvoir la coopération européenne dans ce domaine. En novembre 2004 l'assemblée générale a décidé de la transformation du réseau en une association : l'ENQA. L'association représente ses membres qui sont les agences qualité de l'enseignement supérieur dans pays appartenant à l'EEES.

Objectifs :

L'ENQA a reçu deux objectifs :

- œuvrer pour maintenir et accroître un haut niveau de qualité dans l'enseignement supérieur européen,
- être une force motrice pour garantir la qualité dans l'application du processus de Bologne.

Missions :

L'ENQA poursuit essentiellement trois missions :

- représenter ses membres au niveau européen et international dans les processus d'élaboration des politiques et dans les coopérations avec les organismes partenaires,
- formuler des propositions pour améliorer la qualité au sein de l'EEES,
- être une plateforme d'échange pour transmettre les informations et l'expertise entre les membres et avec les partenaires extérieurs.

Réalisations :

Les membres de l'ENQA sont les agences nationales travaillant sur la question de la qualité et l'EURASHE, l'ESU et l'EUA.

Site : <http://www.enqa.eu>

Connexions :

Membre du groupe de suivi du processus de Bologne à partir de Bergen 2005 avec une voie consultative

Fiche Acteur 9 BUSINESSEUROPE



Création :

En réaction aux destructions de la deuxième guerre mondiale, le Conseil des Fédérations Industrielles d'Europe (CIFE) fut créé en 1949 afin d'assurer le développement économique de l'Europe.

En 2007, le CIFE adopta le nom actuel de BUSINESSEUROPE, la Confédération européenne du monde des affaires afin d'exprimer clairement son domaine et sa zone d'action.

Missions :

En tant que principale organisation émanant du monde des affaires au niveau européen, BUSINESSEUROPE. A travers les 41 fédérations nationales affiliées, BUSINESSEUROPE représente 20 millions d'entreprises réparties implantées dans 35 pays.

Objectifs :

Son objectif est de représenter et défendre les intérêts des entreprises auprès des institutions européennes avec le souci premier de préserver et renforcer la compétitivité des sociétés. BUSINESSEUROPE intervient également dans le dialogue social européen afin d'améliorer le fonctionnement des marchés du travail.

Réalisations :

Depuis plus de cinquante ans, BUSINESSEUROPE agit pour fédérer les organisations industrielles nationales, pour établir une politique industrielle compétitive au service de toute l'Europe. BUSINESSEUROPE est en contact permanent avec les institutions officielles, produit des études sur les problématiques actuelles et s'efforce de représenter l'ensemble de ses membres.

Site : <http://www.businesseurope.eu>

Connexions :

Membre du groupe de suivi du processus de Bologne à partir de Bergen 2005 avec une voie consultative

Fiche Acteur 10 Education International



Présentation :

L'Internationale de l'Education est la voix des enseignants et des employés de l'éducation à travers le monde. En tant que fédération mondiale d'environ 400 syndicats répartis dans plus de 170 pays et territoires, elle représente 30 millions d'enseignants et d'employés du secteur de l'éducation dans les établissements d'éducation de la petite enfance aux universités.

Objectifs :

Les principaux objectifs de l'Internationale de l'éducation sont les suivants :

- promouvoir les intérêts des organisations d'enseignants et de travailleurs de l'éducation ;
- promouvoir la paix, la démocratie, la justice sociale et l'égalité par le biais du développement de l'éducation et en utilisant la force collective des enseignants et des travailleurs de l'éducation ;
- rechercher et maintenir la reconnaissance des droits syndicaux des travailleurs en général et des enseignants et des travailleurs de l'éducation en particulier;
- améliorer les conditions de travail et d'emploi des enseignants et des travailleurs de l'éducation ;
- promouvoir le droit à l'éducation pour tous dans le monde, sans discrimination, par la mise en place et la protection de systèmes éducatifs et d'établissements académiques et culturels ouverts, financés par le secteur public et réglementés, dont les principaux objectifs sont le développement démocratique, social, culturel et économique de la société et la préparation de tous les citoyens à une participation active et responsable dans la société ;

Site : <http://www.ei-ie.org>

Connexions :

Membre du groupe de suivi du processus de Bologne à partir de Bergen 2005 avec une voie consultative

Fiche Acteur 11 Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (CEPES)



Création :

A la suite des recommandations de la seizième session de la conférence générale de l'UNESCO et de la proposition officielle du gouvernement de Roumanie, le Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (UNESCO-CEPES) a été créé en 1972 à Bucarest. Il vise à favoriser la coopération internationale dans le domaine de l'enseignement supérieur entre l'UNESCO et les États membres de l'Europe centrale, orientale et du Sud-Est Européen avec la participation également du Canada et des États-Unis.

Initialement le centre a été chargé de promouvoir la coopération, de diffuser des informations et d'étudier les tendances innovantes et les mobilités dans le domaine de l'enseignement supérieur.

En septembre 2003, le CEPES a été nommé membre consultatif du Groupe de Suivi du Processus de Bologne, chargé de la réalisation des objectifs du processus de Bologne, et de l'actualisation de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur.

Objectif :

Le CEPES encourage la coopération et offre ses compétences techniques dans le domaine de l'enseignement supérieur aux pays européens membres de L'UNESCO

Missions :

Le CEPES s'implique dans les projets contribuant au développement et aux réformes de l'enseignement supérieur, plus particulièrement ceux liées au suivi de la conférence mondiale de 2009 de l'UNESCO et ceux associés à la mise en place de l'EEES conformément au processus de Bologne.

Site : <http://www.cepes.ro>

Fiche Acteur 12
European Association for International Association



Création :

L'EAIE est une association sans but lucrative visant à encourager et faciliter l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe et dans le monde et à répondre aux attentes des individus impliqués dans ce domaine.

L'association représente plus de 2 300 personnes (recteurs, professeurs, responsables des relations internationales) et leur offre un espace au service de l'éducation et de la mobilité.

Missions :

L'EAIE diffuse des informations pertinentes et assure des formations pour accroître l'ouverture internationale de ses membres grâce à des formations, des séminaires, des rencontres professionnelles et une conférence annuelle.

Site : <http://www.eaie.org>

Fiche Acteur 13
Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE)



Création :

Déterminés à ne pas refaire les erreurs commises par leurs prédécesseurs, les leaders européens ont réalisé que le meilleur moyen d'assurer une paix durable était d'encourager la coopération et la reconstruction, et non de punir les vaincus. L'Organisation européenne de coopération économique (OECE) a été instituée en 1947 pour administrer le plan Marshall. Encouragés par le succès de l'OECE, le Canada et les États-Unis ont signé la Convention de l'OCDE en décembre 1960. L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) est officiellement née le 30 septembre 1961. Aujourd'hui, l'OCDE compte 34 pays membres à l'échelle de la planète.

Présentation :

L'OCDE vise surtout à aider les gouvernements dans quatre domaines principaux :

- d'abord et avant tout, restaurer la confiance dans les marchés ainsi que les institutions et les entreprises qui les font fonctionner. Cela exige des meilleures réglementations et une gouvernance plus efficace à tous les niveaux.
- ensuite, rétablir des finances publiques saines qui sont à la base de la croissance économique durable de demain.
- Parallèlement, stimuler de nouvelles sources de croissance à travers l'innovation, des stratégies de « croissance verte » et le développement des économies émergentes.
- Enfin, s'assurer que chacun, quel que soit son âge, peut acquérir les compétences nécessaires aux emplois productifs et satisfaisants.

Les valeurs fondamentales de l'OCDE sont l'objectivité, l'ouverture, l'audace, la prospective et l'éthique.

Objectifs :

L'OCDE cherche à promouvoir des politiques qui amélioreront le bien-être économique et social partout dans le monde. L'OCDE offre aux gouvernements un forum afin de conjuguer leurs efforts, partager leurs expériences et chercher des solutions en commun.

Site :

<http://www.oecd.org>

Fiche Acteur 14
European research Area
Espace Européen de la Recherche



European Research Area

Création :

La création de l'Espace européen de la recherche a été initiée au cours du conseil européen de Lisbonne en mars 2000. Un nouvel élan lui a été donné en 2007 avec la publication du livre vert de la Commission européenne qui a permis en 2008 de lancer le processus de Ljubljana afin d'améliorer la gouvernance de l'EER et d'adopter la vision commune : Europe 2020.

Présentation :

L'EER réunit les activités, les politiques et les programmes européens de recherche et de développement menés dans une perspective transnationale. L'EER permet à des chercheurs, à des institutions et à des entreprises de renforcer leur présence, leur compétitivité et leur coopération au-delà des frontières. Avec l'EER chacun accède à un espace européen dédié à la connaissance et aux technologies, qui exploite pleinement les synergies et les complémentarités transnationales.

L'EER combine des activités, des programmes et des politiques issus des échelons régionaux, nationaux et européens.

Objectifs :

L'Espace européen de la recherche est un projet conçu pour améliorer le quotidien dans une Europe où la recherche scientifique, le développement technologique et l'innovation ont libre cours et relèvent les grands défis de notre époque.

Réalisations :

L'UE élabore et promeut des politiques publiques dans le domaine de la recherche.

La coopération transnationale contribue à garantir une utilisation optimale et efficace des ressources nationales et régionales.

Site : <http://ec.europa.eu/research/era>

Fiche Acteur 15 Commission Européenne DG Education et Culture



Education and Culture DG

Présentation et Missions :

« Les actions de l'UE dans le domaine de l'éducation et de la formation visent à améliorer la qualité des systèmes d'apprentissage et à offrir de meilleures opportunités aux individus, à tous les stades de leur vie. Si chaque État membre est responsable de son propre système d'éducation et de formation, une action coordonnée permet d'atteindre des objectifs communs. »

La Commission européenne met l'accent sur deux aspects : les politiques en matière d'éducation et les programmes de coopérations.

Sur le plan politique, la coopération, entre les États membres et les institutions communautaires s'est accélérée suite à l'adoption de la stratégie de Lisbonne. Une collaboration accrue au niveau des politiques d'éducation et de formation est essentielle si l'UE souhaite devenir l'une des économies de la connaissance les plus avancées au monde. La Commission européenne est à l'origine d'un certain nombre d'initiatives promouvant l'éducation et la formation tout au long de la vie. Parmi ces initiatives, on retrouve notamment un cadre des compétences clés que chaque citoyen devrait acquérir pour réussir dans l'actuelle société de la connaissance, le cadre européen des certifications (CEC). En complément, l'Institut européen d'innovation et de technologie (EIT) constitue la première initiative européenne à intégrer pleinement les trois aspects du "triangle de la connaissance" (éducation – recherche – innovation).

Au niveau des programmes de coopération, il existe un certain nombre de mécanismes qui apportent un soutien financier et technique à des organisations et des individus, leur permettant de mettre sur pied des projets dans l'ensemble de l'Union européenne et au-delà. La Commission est assistée dans son travail par l'Agence exécutive "Éducation, audiovisuel et culture" (EACEA), en collaboration avec des réseaux de bureaux et d'agences nationales.

Le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, en vigueur de 2007 à 2013, constitue le programme de financement européen emblématique et signifie que, pour la première fois, un cadre unique couvre toutes les opportunités d'apprentissage, de l'enfance à la vieillesse. Avec un budget de 7 milliards d'euros, il soutient des projets et activités qui favorisent l'échange, la coopération et la mobilité.

Le programme Tempus, inauguré en 1990, contribue à moderniser l'enseignement supérieur dans les pays entourant l'UE. Le programme Erasmus Mundus, lancé en 2004, ouvre les systèmes éducatifs européens aux étudiants et organisations du monde entier.

Site : <http://ec.europa.eu/education>

Réalisations et connexions :

La Commission finance les rapports d'évaluation de l'ESU et l'EURASHE et de l'EUA, légitimant ainsi l'expertise donnée à ces organisations ainsi qu'un rôle déterminant dans la réflexion sur la construction de l'EEES.

« L'aide financière de la Commission à ses partenaires des groupes de pilotage pour qu'ils organisent des séminaires, rédigent des rapports d'évaluation, participent aux rencontres de suivi, l'amène, volens nolens, à définir le cadre conceptuel à partir duquel ils sont conviés à lire le processus et à le faire évoluer.

Quand elle commande des rapports à l'EUA, à ESIB, à EURASHE, à ACA ou à EURYDICE (réseau d'information sur l'éducation en Europe) comme avant le sommet de Bergen, la Commission ne sollicite que des instances qui lui doivent leur légitimité et dont elle est un donneur d'ordres important. À notre connaissance, la totalité des travaux qui portent sur tous les pays participant au processus ont été réalisés par des organismes liés à la Commission et financés par elle.

Comment s'opposer aux options qu'elle prend, puisqu'elle monopolise à la fois la capacité de susciter le matériau empirique et l'expertise pour l'interpréter. Le financement par la Commission n'est toutefois jamais caché, chaque bénéficiaire est tenu d'indiquer sur le rapport qu'il rédige d'où lui sont venus ses moyens. »

Croché Sarah , « Qui pilote le processus de Bologne ? » ,

Education et sociétés, 2006/2 n° 18, p. 203-217. DOI : 10.3917/es.018.0203

Le sommet de Bergen de 2005 est l'apothéose pour la CE qui obtient le droit de vote au sein des structures de pilotage comme les États. »

Croché Sarah , « Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles Le cas du processus de Bologne » ,

Education et sociétés, 2009/2 n° 24, p. 11-27. DOI : 10.3917/es.024.0011

Fiche Acteur 16 European Quality Assurance Register for Higher Education



Création :

EQAR (European Quality Assurance Register) a été officiellement créé, le 4 mars 2008, à Bruxelles. Les membres fondateurs sont l'ENQA, l'ESU, l'EUA et l'EURASHE qui constituent le groupe E4, ainsi que les représentants des agences d'assurance qualité, des étudiants et des établissements d'enseignement supérieur.

EQAR répond aux enjeux du Processus de Bologne et plus précisément aux standards adoptés pour les procédures de garantie de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur et dans les agences d'évaluation ou d'accréditation. Faisant suite à la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 15 février 2006 visant à garantir la qualité dans l'enseignement supérieur, la conférence de Londres en 2007 a confié la création d'un registre européen commun au groupe E4.

Missions :

EQAR est chargé de gérer et publier un registre européen des agences d'évaluation de l'enseignement supérieur qui respectent et appliquent « European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG) ». Ce registre fournit au public une information fiable et transparente sur les agences œuvrant dans le domaine de la qualité en Europe. Il est publié par un site internet en accès public.

Réalisations :

L'EQAR dresse la liste des agences qui travaillent et développent leurs activités dans le respect des références européennes. Il sert « d'instrument pour améliorer la qualité des agences et promouvoir la confiance mutuelles entre elles ». Il contribue au développement d'une culture européenne de la qualité propre à l'enseignement supérieur.

Site : <http://www.eqar.eu>

Fiche Acteur 17 EURYDICE



Création :

Depuis 1980, le réseau Eurydice est l'un des mécanismes stratégiques établis par la Commission européenne et les États membres pour soutenir la coopération européenne dans le domaine de l'éducation. Depuis 2007, Eurydice fait partie intégrante du programme d'action européen en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie au sein duquel, dans le cadre du programme transversal, il aide à soutenir le développement de politiques, ainsi que la coopération au niveau européen.

Organisation :

Le réseau Eurydice est constitué de 37 unités nationales, basées dans les 33 pays participant au programme européen d'éducation et de formation tout au long de la vie et d'une unité de coordination, au sein de l'Agence Exécutive "Éducation, Audiovisuel et Culture" de l'UE.

Eurydice coopère étroitement avec plusieurs organisations européennes et internationales comme Eurostat, le Cedefop, l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, le Conseil de l'Europe, l'OCDE et l'UNESCO.

Missions :

Le réseau Eurydice est chargé de fournir aux responsables des systèmes d'enseignement et des politiques éducatives des analyses et de l'information au niveau européen afin d'aider la prise de décisions.

Objectifs :

Le réseau Eurydice soutient et facilite la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, en fournissant des informations sur les systèmes d'enseignement et les politiques éducatives de 31 pays et en élaborant des études sur des problématiques communes aux systèmes éducatifs européens.

Réalisations :

Le réseau Eurydice analyse la manière dont l'éducation en Europe est structurée et organisée à tous les niveaux. Il fournit une vaste source d'information, des études thématiques sur des sujets d'intérêt communautaire et des statistiques.

Site :

www.eurydice.org

Fiche Acteur 18 EUROSTAT



Création :

Eurostat a été créé en 1953 pour répondre aux besoins de la Communauté du Charbon et de l'Acier. Au fil des ans, sa mission s'est élargie et, lors de l'établissement de la Communauté européenne en 1958, Eurostat est devenu une direction générale (DG) de la Commission européenne.

Eurostat est l'Office statistique de l'Union européenne. Basé à Luxembourg, son rôle est de fournir à l'Union européenne des statistiques au niveau européen permettant des comparaisons entre les pays et les régions.

Présentation :

Il s'agit d'un rôle clé. Les démocraties ne sont pas en mesure de fonctionner correctement si elles ne peuvent pas s'appuyer sur des statistiques fiables et objectives. D'une part, celles-ci sont nécessaires aux responsables au niveau communautaire, national, local et aux chefs d'entreprises pour prendre leurs décisions. D'autre part, elles permettent à l'opinion publique et aux médias de se faire une idée précise de la société contemporaine et d'évaluer les résultats notamment de l'action politique. Les statistiques de l'UE, quant à elles, sont indispensables pour toute décision et évaluation au niveau européen.

Mission :

La mission d'Eurostat consiste à fournir à l'Union européenne un service d'information statistique de haute qualité.

Réalisations :

Le rôle d'Eurostat consiste principalement à fournir des statistiques aux autres DG et à transmettre à la Commission ainsi qu'aux autres institutions européennes des données de façon à ce qu'elles puissent définir, mettre en œuvre et analyser les politiques communautaires.

Site : ec.europa.eu/eurostat

Fiche Acteur 19 European Access Network



Création :

L'EAN a été lancé en 1991 sous la forme d'une association sans but lucratif dont le siège social est enregistré à l'université londonienne de Roehampton. Les membres sont des universités, des personnes physiques ou morales impliquées dans la défense de l'égalité des chances d'accéder à l'enseignement supérieur.

Mission :

L'EAN contribue à ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur pour tous ceux qui y sont sous représentés, que ce soit pour des raisons de handicaps ou de discriminations.

Objectifs :

L'EAN vise à :

- Promouvoir les politiques favorisant l'accès à l'enseignement supérieur ;
- Soutenir des programmes de développement et de recherches sur ces questions ;
- Diffuser des informations et un soutien pour améliorer l'ouverture
- Coopérer avec les organisations afin de sensibiliser à cette cause
- Analyser les principes adoptés par les Etats membres dans ce domaine

Site : <http://www.ean-edu.org>

Fiche Acteur 20 European Consortium for Accreditation



Création :

L'ECA a été créé en 2003 afin de contribuer à la reconnaissance mutuelle des décisions de validations. L'ECA a été reconduite en 2008 et travaille en collaboration avec le réseau ENIC / NARIC. C'est une association comptant 17 membres provenant de 11 pays.

Réalisations :

Les principaux résultats obtenus par l'ECA sont :

- Conception d'un programme pour concrétiser les reconnaissances mutuelles ; incluant les étapes clés comme la définition d'un code de bonnes pratiques, la méthode pour sélectionner des experts, la reconnaissance des qualifications conformément à la procédure ENIC / NARIC et la procédure de reconnaissance concernant les diplômes conjoints.
- L'amélioration des relations et de la confiance mutuelle entre les systèmes d'accréditation
- La participation aux côtés des principaux acteurs, à des programmes de reconnaissance des évaluations et des certifications tels que Crossroads, TEAM, E-TRAIN ou JOQAR.

Site : <http://www.eacaconsortium.net>

Fiche Acteur 21 ENIC / NARIC



Création :

Le réseau ENIC / NARIC est une initiative conjointe de la Commission européenne, du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO-CEPES.

Présentation :

Le réseau des NARIC (National Academic Recognition Information Centres) a été créé en 1984 par la Commission des Communautés européennes.

Le réseau des ENIC (European Network of Information Centres) a été initié par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe en 1997. Il est créé selon les mêmes principes que le réseau des NARIC. Les membres nationaux du réseau ENIC sont des points de contact en mesure de fournir des informations sur :

- La reconnaissance des diplômes et des qualifications étrangers ;
- Les systèmes éducatifs dans un pays membres du réseau ENIC ;
- Les possibilités d'études à l'étranger ;
- Les informations sur la législation relative à l'enseignement supérieur (reconnaissance, assurance qualité, LMD, ECTS, supplément au diplôme et VAE), les statistiques et le système des diplômes.

Réalisations :

Chaque Etat participant a désigné un centre national chargé de promouvoir la mobilité des étudiants, des professeurs et des chercheurs en mettant à leur disposition des informations et une assistance à propos de la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études dans les autres pays. Dans la mesure où dans la plupart des pays, les établissements d'enseignement supérieur sont autonomes quant à la gestion des inscriptions et des équivalences qu'ils accordent aux étudiants étrangers, les centres NARIC ne prennent pas de décisions mais offrent des conseils et des informations.

Site : <http://www.enic-naric.net>

Fiche Acteur 22 Conseil européen de la recherche (ERC)



Création :

Le Conseil Européen de la Recherche (ERC) a été créé en 2007 par l'Union européenne. C'est la première organisation européenne à soutenir des projets de recherche fondamentale sur le seul critère de l'excellence scientifique d'un chercheur et de la force innovante de son idée, quels que soient sa nationalité, son âge ou ses domaines de recherche.

Le Conseil Européen de la Recherche gère le programme "Idées", une des quatre composantes du VIIème programme-cadre de recherche européen.

Le Conseil Européen de la Recherche octroie d'importantes bourses de recherche à des scientifiques en début de carrière ("ERC Starting grants") ou à des scientifiques expérimentés reconnus dans leur domaine ("ERC advanced grants").

Objectifs :

Le CER vise à :

- soutenir les meilleurs efforts scientifiques en Europe à travers l'intégralité des domaines de la science, de l'ingénierie et des bourses.
- encourager une recherche exploratoire ou ascendante, intégralement à l'initiative des chercheurs.
- encourager les travaux des chercheurs établis ainsi que de la nouvelle génération des meilleurs leaders de la recherche indépendants en Europe.
- récompenser les propositions innovantes en mettant l'accent sur la qualité des idées plutôt que sur le domaine de recherche.
- exploiter la diversité des talents de la recherche en Europe et diriger le financement vers les idées les plus prometteuses.
- rehausser le statut et la visibilité de la recherche exploratoire européenne et des meilleurs chercheurs d'aujourd'hui et de demain.
- faire de l'excellence le cœur de la recherche européenne.

Site : <http://erc.europa.eu>

2. Annexe : Les événements

Fiche événements 1 Déclaration de la Sorbonne

<p>Faits essentiels</p> <p>Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur 25 mai 1998</p> <p>A l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris, les quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni se sont engagés sur une déclaration conjointe prévoyant pour les systèmes d'enseignement supérieur, les évolutions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - créer un espace européen ouvert de l'enseignement supérieur ; - respecter les diversités nationales ; - adopter un modèle reposant sur deux cycles principaux, pré-licence et post-licence ; - faciliter les comparaisons, les équivalences et la mobilité ; - promouvoir la reconnaissance internationale et l'attractivité des systèmes européens. 	
<p>Evolutions fortes, ruptures</p> <p>Réformer les systèmes d'enseignement nationaux Améliorer leur harmonisation, lisibilité, attractivité et mobilité.</p>	<p>Signes faibles</p> <p>Surmonter les blocages nationaux Créer une dynamique européenne</p>
<p>Questions ?</p> <p>Comment les quatre pays instigateurs vont gérer leur relation avec la Commission et les autres Etats membres ?</p>	

Fiche Faits /évènements 2

Déclaration de Bologne

Faits essentiels

Déclaration conjointe des ministres européens de l'éducation
19 juin 1999

La déclaration de Bologne institue le processus de Bologne qui vise à introduire un système de grades académiques facilement reconnaissables et comparables, à promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, à assurer la qualité de l'enseignement et à intégrer la dimension européenne dans l'enseignement supérieur.

La déclaration de Bologne s'articule autour de six actions:

- un système de grades académiques facilement reconnaissables et comparables qui inclut l'introduction d'un supplément au diplôme commun afin d'améliorer la transparence;
- un système fondé essentiellement sur deux cycles: un premier cycle utile pour le marché du travail d'une durée d'au moins trois ans et un deuxième cycle (maîtrise) qui exige l'achèvement du premier cycle;
- un système d'accumulation et de transfert de crédits du type de l'ECTS utilisé dans le cadre des échanges Erasmus;
- la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs: la suppression de tous les obstacles à la liberté de circulation;
- la coopération en matière d'assurance de la qualité;
- la dimension européenne dans l'enseignement supérieur : augmenter le nombre de modules, de matières d'enseignement et de filières dont le contenu, l'orientation ou l'organisation présente une dimension européenne.

Elle engage chaque pays signataire à réformer sur une base volontaire son propre système d'enseignement. Cette réforme n'est pas imposée aux gouvernements nationaux ni aux universités. En ce qui concerne les États membres de l'Union européenne (UE), l'article 165 du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne indique que l'Union «contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action».

Néanmoins, les États membres conservent l'entière responsabilité des matières enseignées et de l'organisation de leurs systèmes d'enseignement ainsi que de la diversité culturelle et linguistique. Les actions de l'Union visent à:

- développer la dimension européenne dans l'enseignement, en particulier via l'enseignement et la diffusion des langues des États membres;

<ul style="list-style-type: none"> - encourager la mobilité des étudiants et des enseignants en favorisant, entre autres, la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études; - promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement; - échanger des informations et des expériences sur les questions communes aux systèmes d'enseignement des États membres. <p>http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_fr.htm</p>	
<p>Evolutions fortes, ruptures</p> <p>Confirmation et élargissement des réformes de la Sorbonne</p>	<p>Signes faibles</p> <p>Implication de la Commission</p>
<p>Questions ?</p> <p>Comment se répartissent les compétences en matière d'enseignement supérieur entre la Commission et les Etats membres ?</p>	

Fiche Faits/événements 3

Conférence de Prague

<p>Faits essentiels</p> <p>Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur 19 mai 2001</p> <p>A l'occasion de cette conférence ministérielle, la Croatie, Chypre, le Liechtenstein, et la Turquie ont adhéré au Processus de Bologne. Le Sommet de Prague a introduit plusieurs éléments nouveaux dans le Processus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les étudiants ont été reconnus comme des interlocuteurs et l'ESIB est devenu membre consultatif du groupe de suivi de Bologne ; - la dimension sociale du Processus de Bologne a été soulignée. L'éducation et la formation tout au long de la vie constitue un élément essentiel de l'espace européen de l'enseignement supérieur et contribue à renforcer la compétitivité économique ; - l'idée que l'enseignement supérieur est un bien public relevant de la responsabilité publique a été mise en évidence. - l'attractivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur doit être mise en avant auprès des étudiants en Europe et en dehors. 	
<p>Evolutions fortes, ruptures</p> <p>Affirmation de la dimension sociale du processus Il faut considérer l'enseignement supérieur comme un bien public. Il faut promouvoir l'attractivité de l'EEES.</p>	<p>Signes faibles</p>
<p>Questions ?</p>	

Fiche évènements 4

Conférence de Berlin

Faits essentiels

Réalisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur
19 septembre 2003

Lors de la Conférence ministérielle de Berlin, le nombre total des pays participants est passé à 40 avec l'adhésion de 7 nouveaux pays : l'Albanie, la Principauté d'Andorre, la Bosnie-Herzégovine, le Saint-Siège, la Russie, la Serbie, le Monténégro et la Macédoine.

Les ministres soulignent l'importance de la recherche qui est une partie importante de l'enseignement supérieur en Europe. L'Espace européen de l'enseignement supérieur et l'Espace européen de la recherche sont en fait les deux piliers de la société fondée sur le savoir.

Ils appellent à une mobilité accrue au niveau doctoral et postdoctoral et encouragent les établissements concernés à accroître leur coopération dans les domaines des études doctorales et de la formation des jeunes chercheurs.

Le Communiqué de Berlin a défini les grandes orientations des travaux à venir et a souligné que :

- le troisième cycle correspondant aux études doctorales doit être inclus dans le Processus de Bologne.
- Deux priorités sont assignées au Groupe de suivi de Bologne pour la prochaine conférence ministérielle : l'évaluation de la qualité et l'harmonisation du cadre de qualifications.

Evolutions fortes, ruptures

Il faut associer à l'enseignement supérieur, la recherche pour réaliser l'économie du savoir

Signes faibles

Il est nécessaire de progresser sur les domaines de la qualité et de l'harmonisation des qualifications

Questions ?

Fiche évènements 5

Conférence de Bergen

Faits essentiels

Concrétisation des objectifs dans le cadre de l'espace européen de
l'enseignement supérieur
19 et 20 mai 2005

Le communiqué de Bergen constate la réalisation de progrès significatifs concernant les objectifs du processus de Bologne. Le cercle des membres consultatifs a été élargi avec l'ajout de l'Internationale de l'éducation (EI), de l'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) et de l'Union des confédérations des employeurs et des industries d'Europe (UNICE).

Les ministres souhaitent réaliser des avancées dans les domaines suivants à l'horizon 2007 :

- l'adoption d'un cadre global de qualifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur et l'engagement à élaborer des cadres nationaux de qualifications d'ici à 2010 et à avoir commencé cette tâche d'ici à 2007;
- le rappel sur l'importance de la dimension sociale de l'enseignement supérieur, qui recouvre sans s'y limiter, la mobilité universitaire ;
- la nécessité d'améliorer l'ouverture extérieure de l'Espace européen de l'enseignement supérieur ;
- la mise en œuvre des cadres nationaux de qualifications ;
- la délivrance et la reconnaissance des diplômes conjoints, y compris au niveau doctoral ;
- la création d'opportunités pour des parcours flexibles de formation dans l'enseignement supérieur, y compris l'existence des dispositions pour la validation des acquis.

Evolutions fortes, ruptures

Intégration au processus de nouveaux partenaires consultatifs.
Rappels des objectifs antérieurs

Signes faibles

Pas de nouveaux défis
Il faut concrétiser les programmes en cours.

Questions ?

Est-il possible de réaliser ce qui a été prévu ?

Fiche évènements 6

Conférence de Londres

Faits essentiels

Vers l'EEES : une réponse aux défis de la mondialisation
18 mai 2007

La conférence de Londres accueille 6 nouveaux pays : l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, la Moldavie, le Monténégro et l'Ukraine.

Entre 2005 et 2007, des progrès significatifs ont été accomplis en faveur de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Néanmoins, de nombreux défis restent à relever. Il est prévu de concentrer les actions sur :

- la promotion de la mobilité des étudiants et du personnel et l'élaboration de mesures destinées à évaluer cette mobilité ;
- la définition d'indicateurs destinés à mesurer la dimension sociale dans l'enseignement des politiques nationales ;
- la mesure des effets du système de diplômes en trois cycles et de l'éducation et de la formation tout au long de la vie sur l'intégration au marché du travail ;
- la promotion de l'EEES et sa reconnaissance dans le monde ;
- le suivi des progrès réalisés sur la voie de l'EEES et l'élaboration d'une méthode d'analyse qualitative dans ce domaine.

Evolutions fortes, ruptures

La mobilité et l'ouverture internationale sont mises en avant.

Les effets des mesures adoptées doivent être évalués.

Signes faibles

Volonté de mesurer l'efficacité des décisions prises.

Questions ?

Quelles sont les retombées des réformes entreprises dans l'enseignement supérieur ?

Fiche évènements 7

Conférence de Leuven/Louvain-la-Neuve

Faits essentiels

Le processus de Bologne 2020, l'EEES dans la nouvelle décennie
28 et 29 avril 2009

Des progrès ont été réalisés sur la voie du processus de Bologne et de la création de l'EEES. Cependant, certains objectifs doivent encore être concrétisés.

Le communiqué note que le processus de Bologne devra se poursuivre au-delà de 2010 et fixe les priorités suivantes pour la nouvelle décennie :

- garantir l'égalité des chances dans l'accès à un enseignement de qualité. Les étudiants des groupes sous-représentés devraient bénéficier des conditions nécessaires à leur participation ;
- augmenter l'accès à l'éducation et la formation tout au long de la vie grâce à une meilleure communication et une meilleure information ;
- améliorer l'accès à l'emploi ;
- définir des résultats d'enseignement et d'apprentissage centrés sur l'étudiant ;
- associer enseignement, recherche et innovation. La recherche devrait être mieux intégrée dans les programmes de doctorat et les perspectives de carrière des chercheurs devraient être promues ;
- internationaliser les établissements d'enseignement supérieur en encourageant les coopérations des institutions européennes à l'échelle mondiale ;
- augmenter les possibilités de mobilité et la qualité des programmes de mobilité – d'ici 2020, 20 % des diplômés devraient avoir passé une période d'étude ou de formation à l'étranger ;
- améliorer la collecte de données pour évaluer les progrès réalisés dans la réalisation des objectifs du processus de Bologne et assurer la transparence ;
- garantir le financement par de nouvelles solutions complétant les sources publiques.

Evolutions fortes, ruptures

Définition d'une vision à l'échéance de 2020 pour l'EEES.
Rappel des objectifs sociaux.
Rappel de l'importance de la recherche
Stratégie d'internationalisation à

Signes faibles

Résultats lents à obtenir.
Volonté de défendre la dimension sociale des réformes en cours.

travers des partenariats avec des établissements étrangers	
<p style="text-align: center;">Questions ?</p> <p>Est-il possible de trouver de nouvelles sources de financement en complément des fonds publics ?</p>	

Fiche évènements 8

Conférence de Budapest-Vienne

Faits essentiels

Déclaration sur l'espace européen de l'enseignement supérieur
12 mars 2010

Cette déclaration a marqué la fin de la première décennie du processus de Bologne et a institué officiellement l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Avec cette déclaration, les ministres:

- ont accueilli le Kazakhstan, qui est le 47^e pays de l'EEES ;
- ont souligné la nature spécifique du processus de Bologne, à savoir un partenariat unique entre les pouvoirs publics, les établissements d'enseignement supérieur, les étudiants et le personnel, et les employeurs, les agences de garantie de la qualité, les organisations internationales et les institutions européennes ;
- ont souligné que le processus de Bologne et l'espace européen de l'enseignement supérieur qui en a résulté sont des exemples sans précédent d'une coopération régionale transfrontalière dans le domaine de l'enseignement supérieur, qu'ils ont suscité un intérêt considérable dans d'autres parties du monde et qu'ils ont assuré plus de visibilité à l'enseignement supérieur européen à l'échelle mondiale. Les ministres ont également déclaré qu'ils envisagent d'intensifier le dialogue et la coopération politiques avec leurs partenaires dans le monde entier ;
- ont reconnu les conclusions de différents rapports, qui indiquent que certaines lignes d'action du processus de Bologne ont été appliquées à différents degrés et que les protestations récentes dans certains pays ont démontré que les objectifs et les réformes de Bologne n'avaient pas été correctement mis en œuvre et expliqués. Les ministres ont promis d'écouter les critiques émises par le personnel et les étudiants ;

Par ailleurs, les ministres ont mis en lumière les questions suivantes :

- la liberté académique et l'autonomie et la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur en tant que principes de l'espace européen de l'enseignement supérieur ;
- le rôle clé de la communauté universitaire – directeurs, enseignants, chercheurs, personnel administratif et étudiants – pour faire de l'espace européen de l'enseignement supérieur une réalité ;
- l'enseignement supérieur en tant que responsabilité publique ;

<p>- la nécessité de renforcer les efforts en ce qui concerne la dimension sociale pour garantir l'égalité des chances dans l'accès à un enseignement de qualité, en accordant une attention particulière aux groupes sous-représentés.</p>	
<p>Evolutions fortes, ruptures Le processus de Bologne et donc la construction de l'EEES reposent sur l'engagement volontaire des pays signataires. La réforme est engagée sur plusieurs dimensions simultanément.</p>	<p>Signes faibles La transformation de l'EEES fait appel à la méthode ouverte de coordination sans avoir de dimension obligatoire.</p>
<p style="text-align: center;">Questions ?</p> <p>Les manifestations et les protestations contre le processus de Bologne sont-elles une remise en cause sérieuse ?</p>	

3. Annexe : Les thèmes

Thème 1

Harmonisation

Présentation :

L'harmonisation vise à créer un espace européen de l'enseignement supérieur. Dans ce but, il s'agit tout en respectant les différentes cultures et traditions académiques, d'organiser les cursus autour de trois diplômes : la licence, le master et le doctorat. Cette nouvelle organisation facilite la reconnaissance des titres universitaires, accroît la mobilité des étudiants européens, et permet de composer des parcours mêlant les disciplines des formations professionnelles et générales.

Informations et/ou "citations"

Déclaration de la Sorbonne

- créer un espace européen ouvert de l'enseignement supérieur ;
- respecter les diversités nationales ;
- adopter un modèle reposant sur deux cycles principaux, pré-licence et post-licence ;
- faciliter les comparaisons, les équivalences et la mobilité ;

Déclaration de Bologne

- un système de grades académiques facilement reconnaissables et comparables ;
- un système fondé essentiellement sur deux cycles : un premier cycle utile pour le marché du travail d'une durée d'au moins trois ans et un deuxième cycle (maîtrise) qui exige l'achèvement du premier cycle ;
- la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs: la suppression de tous les obstacles à la liberté de circulation ;
- la dimension européenne dans l'enseignement supérieur: augmenter le nombre de modules, de matières d'enseignement et de filières dont le contenu, l'orientation ou l'organisation présente une dimension européenne ;

Conférence de Berlin

- le troisième cycle correspondant aux études doctorales doit être inclus dans le Processus de Bologne.

Conférence de Bergen

- l'adoption d'un cadre global de qualifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur ;
- la délivrance et la reconnaissance des diplômes conjoints, y compris au niveau doctoral ;

Conférence de Londres

- la mesure des effets du système de diplômes en trois cycles et de l'éducation et de la formation tout au long de la vie sur l'intégration au marché du travail ;

Thème 2 Mobilité

Présentation :

La mobilité désigne le parcours suivi par les étudiants qui souhaitent suivre une formation supérieure à l'étranger dans le cadre d'un programme d'échanges ou effectuer un stage international. Cette formation ou ce stage s'inscrivent dans le cadre de leur cursus d'études.

Informations et/ou "citations"

Déclaration de la Sorbonne

- faciliter les comparaisons, les équivalences et la mobilité ;

Déclaration de Bologne

- encourager la mobilité des étudiants et des enseignants en favorisant, entre autres, la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études ;

Conférence de Berlin

- Ils appellent à une mobilité accrue au niveau doctoral et postdoctoral

Conférence de Londres

- la promotion de la mobilité des étudiants et du personnel et l'élaboration de mesures destinées à évaluer cette mobilité ;

Conférence de Louvain la Neuve

- augmenter les possibilités de mobilité et la qualité des programmes de mobilité – d'ici 2020, 20 % des diplômés devraient avoir passé une période d'étude ou de formation à l'étranger ;

Thème 3

Lisibilité

Présentation :

La lisibilité permet de comprendre les contenus et les avantages offerts par le système éducatif et les parcours de formation qui leur sont proposés. Les étudiants sont en mesure de prendre une décision éclairée.

Informations et/ou "citations"

Déclaration de la Sorbonne

- adopter un modèle reposant sur deux cycles principaux, pré-licence et post-licence ;
- faciliter les comparaisons, les équivalences et la mobilité ;

Déclaration de Bologne

- un système d'accumulation et de transfert de crédits du type de l'ECTS utilisé dans le cadre des échanges Erasmus ;
- un système de grades académiques facilement reconnaissables et comparables qui inclut l'introduction d'un supplément au diplôme commun afin d'améliorer la transparence ;

Thème 4

Attractivité

Présentation :

L'attractivité est la capacité du système d'enseignement supérieur à attirer des postulants étrangers. Elle repose sur plusieurs facteurs tels que la qualité des parcours de formation, la reconnaissance des diplômes délivrés, les partenariats avec des établissements étrangers. L'attractivité est à la fois la cause et la conséquence de l'internationalisation des établissements d'enseignement.

Informations et/ou "citations"

Déclaration de la Sorbonne

- promouvoir la reconnaissance internationale et l'attractivité des systèmes européens.

Déclaration de Prague

- l'attractivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur doit être mise en avant auprès des étudiants en Europe et en dehors.

Conférence de Bergen

- la nécessité d'améliorer l'ouverture extérieure de l'Espace européen de l'enseignement supérieur

Conférence de Londres

- la promotion de l'EEES et sa reconnaissance dans le monde

Conférence de Louvain la Neuve

- internationaliser les établissements d'enseignement supérieur en encourageant les coopérations des institutions européennes à l'échelle mondiale

Conférence de Budapest

- le processus de Bologne et l'espace européen de l'enseignement supérieur qui en a résulté ont assuré plus de visibilité à l'enseignement supérieur européen à l'échelle mondiale.

Thème 5

Qualité

Présentation :

La qualité dans le contexte particulier de l'enseignement supérieur se mesure à partir des résultats obtenus annuellement. Elle doit aussi intégrer les performances enregistrées dans plusieurs domaines tels que : le mode de direction, la satisfaction des étudiants, des pouvoirs subventionnant, du personnel enseignant et du personnel support, le processus d'enseignement proprement dit et les activités annexes telles que la recherche.

La qualité est un critère fondamental dans le choix d'une formation. Face à un investissement qui est lourd matériellement et humainement, la qualité des établissements et des diplômes, rassurent les candidats placés dans un environnement d'informations imparfaites et asymétriques.

Informations et/ou "citations"

Déclaration de Bologne

- la coopération en matière d'assurance de la qualité

Conférence de Berlin

- l'évaluation de la qualité est une des priorités assignées au Groupe de suivi de Bologne

Conférence de Budapest Vienne

- la nécessité d'accentuer les efforts pour garantir l'accès à un enseignement de qualité

Thème 6

Dimension sociale

Présentation :

La dimension sociale assure la cohésion du projet de réforme du système d'enseignement européen. En rappeler sa place et son importance montre que la réforme est menée en évitant de créer un dualisme entre les étudiants ayant accès à une expérience à l'étranger et ceux cantonnés aux formations nationales voire locales. C'est avec cette volonté que des formules adaptées sont proposées telles que des bourses, des formations en alternances et des accompagnements pour des publics à besoins spécifiques.

Informations et/ou "citations"

Déclaration de Prague

- la dimension sociale du Processus de Bologne a été soulignée
- L'éducation et la formation tout au long de la vie constitue un élément essentiel de l'espace européen de l'enseignement supérieur

Conférence de Bergen

- le rappel sur l'importance de la dimension sociale de l'enseignement supérieur, qui recouvre sans s'y limiter, la mobilité universitaire ;

Conférence de Londres

- la définition d'indicateurs destinés à mesurer la dimension sociale dans l'enseignement des politiques nationales

Conférence de Louvain la Neuve

- garantir l'égalité des chances dans l'accès à un enseignement de qualité. Les étudiants des groupes sous-représentés devraient bénéficier des conditions nécessaires à leur participation

Conférence de Budapest Vienne

- la nécessité d'accroître les efforts en ce qui concerne la dimension sociale pour garantir l'égalité des chances dans l'accès à un enseignement de qualité, en accordant une attention particulière aux groupes sous-représentés

Thème 7

L'éducation et la formation tout au long de la vie

Présentation :

L'éducation et la formation tout au long de la vie est présente dans la réforme de l'EEES. Son objectif est de répondre aux attentes diverses des différents publics afin que dans la société de la connaissance actuelle, chacun puisse actualiser ses compétences ou de se recycler quel que soit son âge. De même, il est devenu indispensable d'offrir une ouverture sur l'international à n'importe quelle étape d'une carrière professionnelle.

Informations et/ou "citations"

Déclaration de Prague

- L'éducation et la formation tout au long de la vie constitue un élément essentiel de l'espace européen de l'enseignement supérieur et contribue à renforcer la compétitivité économique

Conférence de Bergen

- la création d'opportunités pour des parcours flexibles de formation dans l'enseignement supérieur, y compris l'existence des dispositions pour la validation des acquis

Conférence de Londres

- la mesure des effets de l'éducation et de la formation tout au long de la vie sur l'intégration au marché du travail

Thème 8

La recherche

Présentation :

La recherche s'inscrit dans la stratégie Europe 2020. Elle contribue à développer une croissance "intelligente, durable et inclusive". Elle contribue avec l'enseignement supérieur à générer des innovations qui assureront la croissance et le développement futur de l'UE. La recherche est une activité qui génère des effets externes positifs, c'est pourquoi elle doit être encouragée et soutenue par une politique publique. Compte tenu des effets de taille critique, des synergies et des réseaux de coopération observables dans la plupart des domaines scientifiques, la recherche est de plus en plus pilotée au niveau européen.

Informations et/ou "citations"

Déclaration de Berlin

- Les ministres soulignent l'importance de la recherche qui est une partie importante de l'enseignement supérieur en Europe.
- L'Espace européen de l'enseignement supérieur et l'Espace européen de la recherche sont en fait les deux piliers de la société fondée sur le savoir
- Le troisième cycle correspondant aux études doctorales doit être inclus dans le Processus de Bologne.
- Il faut accroître la mobilité au niveau doctoral et postdoctoral et encourager les établissements à coopérer dans les domaines des études doctorales et de la formation des jeunes chercheurs

Conférence de Bergen

- la délivrance et la reconnaissance des diplômes conjoints au niveau doctoral

Conférence de Louvain la Neuve

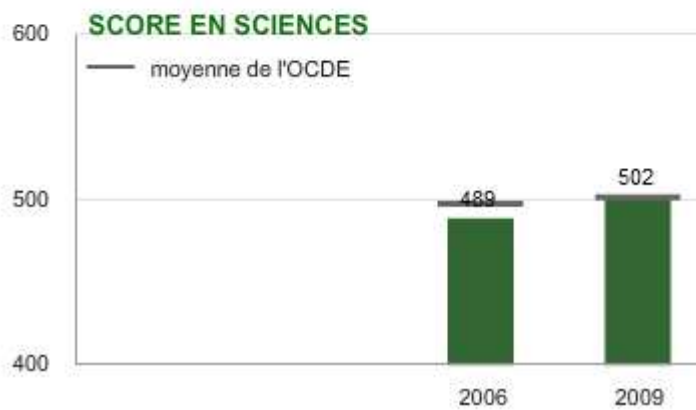
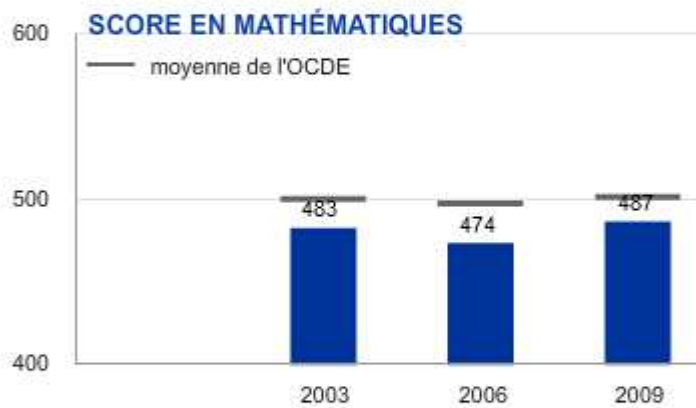
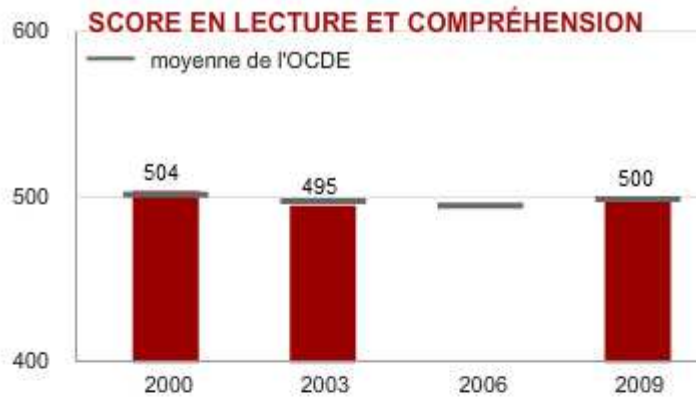
- associer enseignement, recherche et innovation. La recherche devrait être mieux intégrée dans les programmes de doctorat et les perspectives de carrière des chercheurs devraient être promues

Conférence de Londres

- la mesure des effets de l'éducation et de la formation tout au long de la vie sur l'intégration au marché du travail

Annexes Chapitre 9

1 Annexe : Scores obtenus par les EU lors des différentes évaluations PISA



Infographie

Le Monde.fr

http://abonnes.lemonde.fr/societe/infographie/2010/12/07/pisa-les-resultats-des-differents-pays_1450385_3224.html (lien actif en juin 2012)

2 Annexe : Exemples de titres d'articles consacrés à l'éducation par Time, le New York Times et le

Washington Post

TIME

When Will We Learn?

Monday, Nov. 14, 2011

By Fareed Zakaria

Is the Golden Age of Education Spending Over?

Thursday, Dec. 09, 2010

By Andrew J. Rotherham

How to Recruit Better Teachers

Thursday, Sep. 23, 2010

By John Cloud

“We are failing to provide children with a high-quality, well-rounded education.”

ARNE DUNCAN,

the U.S. secretary of education, on the results of a national test, released Tuesday, showing that less than a quarter of students are proficient in U.S. history; experts blame the No Child Left Behind law, which places a heavy focus on reading and math.

Wednesday, Jun. 15, 2011

Can Arne Duncan (And \$5 Billion) Fix America's Schools?

Sept. 14, 2009

By Gilbert Cruz

How to Raise the Standard in America's Schools

April 15, 2009

By Walter Isaacson

A Quick Fix for America's Worst Schools

Feb. 22, 2010

By Gilbert Cruz

Waiting for "Superman": A Call to Action for Our Schools

Sep. 23, 2010

By Amanda Ripley

The New York Times

Many Nations Passing U.S. in Education, Expert Says

Published: March 10, 2010

By SAM DILLON

U.S. Bachelor Degree Rate Passes Milestone

Published: February 23, 2012

By RICHARD PÉREZ-PEÑA

Education Gap Grows Between Rich and Poor, Studies Say

February 9, 2012

By SABRINA TAVERNISE

How to Fix Our Math Education

Published: August 24, 2011

By SOL GARFUNKEL and DAVID MUMFORD

Once a Leader, U.S. Lags in College Degrees

July 23, 2010

By TAMAR LEWIN

College May Become Unaffordable for Most in U.S.

December 3, 2008

By TAMAR LEWIN

The Washington Post

Is college too easy? As study time falls, debate rises.

2012-05-22 -

By Daniel de Vise

Mitt Romney promotes school vouchers in attack on Obama's education policy

2012-05-23 -

Lyndsey Layton and Philip Rucker

Test scores plummet? So Florida lowers passing grade

2012-05-21 -

Valerie Strauss

Why education inequality persists? And how to fix it

2012-05-16 -

Valerie Strauss

National science test shows only slight improvement

2012-05-10 -

Lyndsey Layton

Free college? We can afford it.

2012-05-01 -

Katrina vanden Heuvel

'Mr. President, public education in the U.S. is on the wrong track'

2012-04-24 -

Valerie Strauss

D.C. Schools Insider: Charter board: \$1 million to close failed schools

2012-04-26 -

Bill Turque

3 Annexe : Liste des films-documentaires consacrés au débat sur l'état du système éducatif américain

De 2008 à 2010

Waiting for "Superman"

2010 Davis Guggenheim (Director)

"The film analyzes the failures of the American public education system by following several students as they strive to be accepted into a charter school."

The Lottery

2010 Madeleine Sackler (Director)

"The documentary about the Lottery used to select students to attend charter, magnet, and other selective schools in New York city."

The Cartel

2010 Bob Bowdon

"The documentary describing the education cartel that controls much of the money and power of the U.S. primary education system."

"Race to Nowhere"

2009 Vicki Abeles and Jessica Congdon.

"A film and call to mobilize families, educators and policy makers to challenge current assumptions on how to best prepare the youth of America to become healthy, bright, contributing and leading citizens."

Hard Times at Douglass High: A No Child Left Behind Report Card

2008 Alan &, Susan Raymond (Director)

"The documentary about a year at Frederick Douglass High School in Baltimore, MD."

Antérieur à 2008

The Hobart Shakespeareans

2005 Mel Stuart (Director)

"The documentary about Rafe Esquith and his 5th grade class at Hobart Elementary school."

Declining by Degrees: Higher Education at Risk

2005 Artist Not Provided

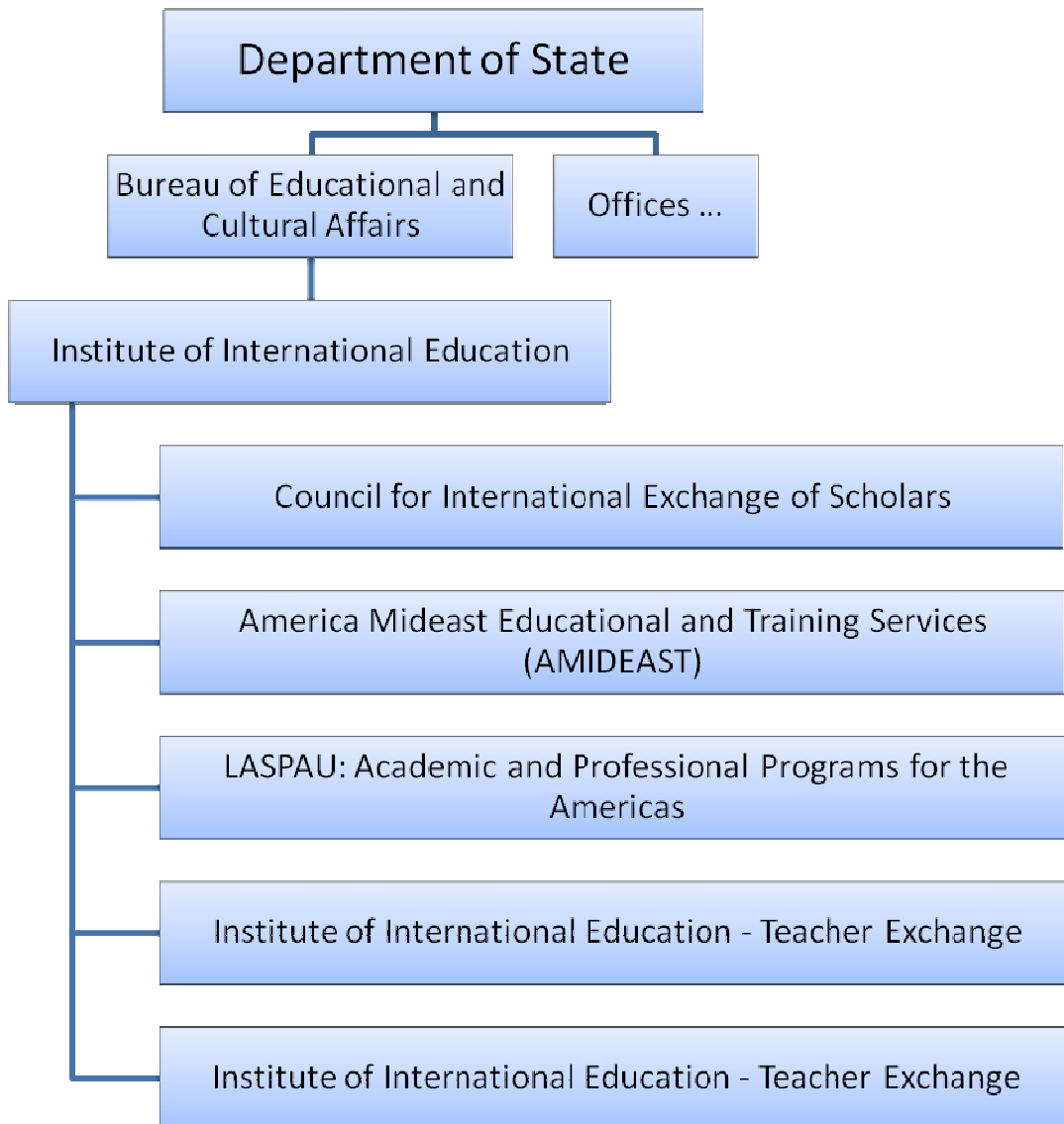
"The documentary about Higher Education challenges and risks."

The First Year

2001 Davis Guggenheim (Director)

"The documentary that follows 5 teachers through their first year of teaching."

4 Annexe : Inventaire des programmes d'échange offert en 2012 par le Département d'Etat, le Département à l'éducation et le Département à la défense



Département d'Etat

Service spécialisé : Bureau of Educational and Cultural Affairs

Site : exchanges.state.gov

Mission : Encourager les bonnes relations entre les citoyens des EU et des autres pays, promouvoir l'amitié et la paix conformément à son mandat officiel le « Mutual Educational and Cultural Exchange Act » de 1961.

Action : Le Bureau remplit sa mission à travers un ensemble de programmes basés sur la reconnaissance mutuelle, les échanges éducatifs et culturels internationaux et le partage des responsabilités. Ses actions s'adressent à divers publics tels que : les jeunes, les étudiants, les éducateurs mais aussi les artistes, les sportifs et les individus remarquables dans leur domaines de compétences. Les programmes du Bureau encouragent et financent les participants américains et étrangers dans des actions internationales englobant plus de 160 pays qui ont la spécificité d'accorder un soutien particulier aux personnes traditionnellement moins représentées comme les femmes, les minorités ethniques et les personnes ayant un handicap.

Les catégories de bénéficiaires :

1. Les élèves de l'enseignement secondaire
2. Les anglicistes
3. Les étudiants
4. Les professeurs
5. Les enseignants et les éducateurs
6. Les responsables d'entreprise et les spécialistes

L'ensemble des programmes offerts par catégories de bénéficiaires :

1. Secondary School Students

1.1 For U.S. Participants

1.1.1 Congress-Bundestag Youth Exchange Program (CBYX)

The CBYX program is for German and American high school students, vocational students, and young professionals.

1.1.2 National Security Language Initiative for Youth (NSLI-Y)

American students learn less commonly taught languages in overseas immersion programs.

1.1.3 Kennedy-Lugar Youth Exchange and Study Abroad (YES Abroad) Program

American students study in Egypt, Ghana, India, Indonesia, Malaysia, Mali, Morocco, Oman, Thailand, or Turkey.

1.1.4 Youth Leadership Programs

Students from various countries study topics that include civic education, leadership development, and community service. Programs include: Youth Leadership Programs, Youth Ambassadors, Benjamin Franklin Summer Institutes, American Youth Leadership Programs.

Exchange Programs

1.2 For non-U.S. Participants

1.2.1 American Serbia and Montenegro Youth Leadership Exchange (A-SMYLE)

Serbian and Montenegrin students have the chance to live with a host family and attend a U.S. high school.

1.2.2 Congress-Bundestag Youth Exchange Program (CBYX)

The CBYX program is for German and American high school students, vocational students, and young professionals.

1.2.3 English Access Microscholarship Program

The English Access Microscholarship Program provides a foundation of English language skills to talented 14–18 year-olds from disadvantaged sectors through after-school classes and intensive summer sessions.

1.2.4 Future Leaders Exchange (FLEX) Program

Students from Eurasia have the chance to live with a host family and attend a U.S. high school.

1.2.5 Kennedy-Lugar Youth Exchange and Study (YES) Program

The YES program allows students from countries with significant Muslim populations to spend up to one academic year in the U.S..

1.2.6 TechGirls

TechGirls, a U.S. Department of State initiative, is an international exchange program designed to empower young girls to pursue careers in the science and technology sectors.

1.2.7 Youth Leadership Programs

Students from various countries study topics that include civic education, leadership development, and community service. Programs include: Youth Leadership Programs, Youth Ambassadors and Benjamin Franklin Summer Institutes.

2 English Language Programs

2.1 For U.S. Participants

2.1.1 English Language Fellows Program

Highly qualified U.S. educators in the field of Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) on ten-month fellowships to academic institutions worldwide.

2.1.2 English Language Specialist Program

U.S. academics and professionals in the fields of Teaching English as a Foreign Language (TEFL) and Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) for short-term (two to sixteen weeks) assignments abroad.

2.1.3 *Fulbright* English Teaching Assistantship (ETA) Program

The *Fulbright* English Teaching Assistantship (ETA) Program places recent college graduates and young professionals as English teaching assistants in primary and secondary schools or universities overseas.

2.2 For non-U.S. Participants

2.2.1 E-Teacher Scholarship Program

International English teaching professionals take one of seven online graduate level classes through the University of Maryland, Baltimore County, and the University of Oregon.

2.2.2 English Access Microscholarship Program

English language skills provided to talented 14–18 year-old students from disadvantaged sectors through after-school classes and intensive summer sessions.

2.2.3 *Fulbright* Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) Program

Provides opportunities for young English teachers from overseas to refine their teaching skills and broaden their knowledge of American culture while strengthening the instruction of foreign languages at colleges and universities in the United States.

2.2.4 Teaching Excellence and Achievement (TEA) Program

International secondary school teachers participate in a six-week professional development program.

3 University Students

3.1 For U.S. Participants

3.1.1 Benjamin A. Gilman International Scholarship Program

Provides scholarships to U.S. undergraduates with financial need for study abroad, including students from diverse backgrounds and students going to non-traditional study abroad destinations.

3.1.2 Critical Language Scholarship Program

Provides overseas foreign language instruction and cultural enrichment experiences in 13 critical need languages for U.S. students in higher education.

3.1.3 *Fulbright* English Teaching Assistantship (ETA) Program

Places recent college graduates and young professionals as English teaching assistants in primary and secondary schools or universities overseas.

3.1.4 *Fulbright* Program

Provides students with Bachelor's degrees in most fields the opportunity to study, conduct research, and/or assist English teaching abroad.

3.2 For non-U.S. Participants

3.2.1 Community College Initiative Program

Provides opportunities for individuals from select countries to develop leadership, professional skills and English language proficiency, while studying at a community college in the United States.

3.2.2 Edmund S. Muskie Graduate Fellowship Program

Fellowships for Master's degree-level study to emerging leaders from Eurasia for study in the United States.

3.2.3 *Fulbright* Program

Foreign graduate students, young professionals, professors, scholars and artists from abroad study, conduct research, and/or teach their native language in the United States.

3.2.4 Global Undergraduate Exchange Program

Provides one semester and academic year scholarships to outstanding undergraduate students from underrepresented sectors in East Asia, Eurasia and Central Asia, the Near East and South Asia and the Western Hemisphere.

3.2.5 Study of the United States Institutes for Student Leaders

Five-to-six-week academic programs for foreign undergraduate leaders, hosted by U.S. academic institutions.

4 Scholars

4.1 For U.S. Participants

4.1.1 *Fulbright* Program

Sends scholars abroad, where they lecture and/or conduct research in a wide variety of academic and professional fields. Short term consulting grants are also available.

4.2 For non-U.S. Participants

4.2.1 *Fulbright* Program

Provides opportunity for foreign scholars to lecture and/or conduct postdoctoral research at U.S. institutions for an academic semester to a full academic year.

4.2.2 Study of the United States Institutes for Scholars

Foreign university faculty and other scholars take part in six week academic programs at U.S. campuses consisting of lectures, seminar discussions, and site visits related to various themes in U.S. studies.

4.2.3 Study of the United States Institutes for Secondary Educators

Secondary school teachers, curriculum development specialists, teacher trainers, and other secondary education professionals attend a six week academic program to gain a deeper understanding of U.S. society, education, and culture, past and present.

5 Educators

5.1 For U.S. Participants

5.1.1 Distinguished *Fulbright* Awards in Teaching

Select primary and secondary school teachers participate in programs abroad for three to six months. Teachers pursue individual projects, conduct research, take courses for professional development and lead master classes or seminars for teachers and students.

5.1.2 Educational Seminars

U.S. teachers and administrators learn about international education systems and compare educational practices and approaches.

5.1.3 English Language Fellow Program

Highly qualified U.S. educators in the field of Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) on ten-month fellowships to academic institutions worldwide.

5.1.4 English Language Specialist Program

U.S. academics and professionals in the fields of Teaching English as a Foreign Language (TEFL) and Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) for short-term (two to sixteen weeks) assignments abroad.

5.1.5 *Fulbright* Classroom Teacher Exchange Program

Primary and secondary teachers exchange positions with colleagues in other countries for a semester or academic year.

5.1.6 *Fulbright* English Teaching Assistantship (ETA) Program

Places recent college graduates and young professionals as English teaching assistants in primary and secondary schools or universities overseas.

5.1.7 Intensive Summer Language Institutes in China and Egypt

Six-week summer programs that provide U.S. K-12 and community college instructors of Chinese (Mandarin) and Arabic the opportunity to study abroad.

5.1.8 Teachers of Critical Languages Program

U.S. elementary or secondary schools or districts may apply to host a Chinese or Arabic teacher, subject to the program eligibility requirements.

5.1.9 Teachers for Global Classrooms Program

U.S. teachers participate in an online course followed by a two to three week exchange experience in one of the following countries: Brazil, Ghana, India, Indonesia, Morocco or Ukraine.

5.2 For non-U.S. Participants

5.2.1 Distinguished *Fulbright* Awards in Teaching

Select primary and secondary school international teachers come to the United States for a semester. Participants pursue individual projects, conduct research, take courses for professional development and lead master classes or seminars for teachers and students.

5.2.2 Educational Seminars

International teachers and administrators learn about the U.S. education system and compare educational practices and approaches.

5.2.3 E-Teacher Scholarship Program

International English teaching professionals take one of seven online graduate level classes.

5.2.4 *Fulbright* Classroom Teacher Exchange Program

Primary and secondary teachers exchange positions with colleagues in the United States for a semester or academic year.

5.2.5 *Fulbright* Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) Program

Provides opportunities for young English teachers from overseas to refine their teaching skills and broaden their knowledge of American culture while strengthening the instruction of foreign languages at colleges and universities in the United States.

5.2.6 International Leaders in Education Program (ILEP)

International teachers come to the United States for one semester to learn about the latest advancements in educational methodology and policy.

5.2.7 Junior Faculty Development Program

Fellowships are provided to university instructors in the early stages of their careers.

5.2.8 Study of the United States Institutes for Secondary Educators

Secondary school teachers, curriculum development specialists, teacher trainers, and other secondary education professionals attend a six week academic program to gain a deeper understanding of U.S. society, education, and culture, past and present.

5.2.9 Teachers of Critical Languages Program

Teachers from China and Egypt may apply to teach Mandarin and Arabic at U.S. elementary and secondary schools for an academic year.

5.2.10 Teaching Excellence and Achievement (TEA) Program

International secondary school teachers participate in a six-week professional development program.

6 Professionals

6.1 For U.S. Participants

6.1.1 *Fulbright* Program

The *Fulbright* Program offers opportunities for professionals, including writers, journalists, architects and those in law and business. Academic affiliations are not required.

6.1.2 American Council of Young Political Leaders (ACYPL)

The ACYPL conducts bilateral political exchanges between U.S. and international young political leaders between the ages of 25 to 40.

6.1.3 Hosting Opportunities

There are many opportunities available for Americans to host individuals.

6.2 For non-U.S. Participants

6.2.1 American Council of Young Political Leaders (ACYPL)

The ACYPL conducts bilateral political exchanges between U.S. and international young political leaders between the ages of 25 to 40.

6.2.2 Community Solutions

The Community Solutions Program is a professional development program for the best and brightest global community leaders working in the fields of transparency and accountability, tolerance and conflict resolution, environmental issues and women's issues.

6.2.3 *Fulbright* Program

The *Fulbright* Program offers many opportunities for professionals, including writers, journalists, architects and those in law and business.

6.2.4 Hubert H. Humphrey Fellowship

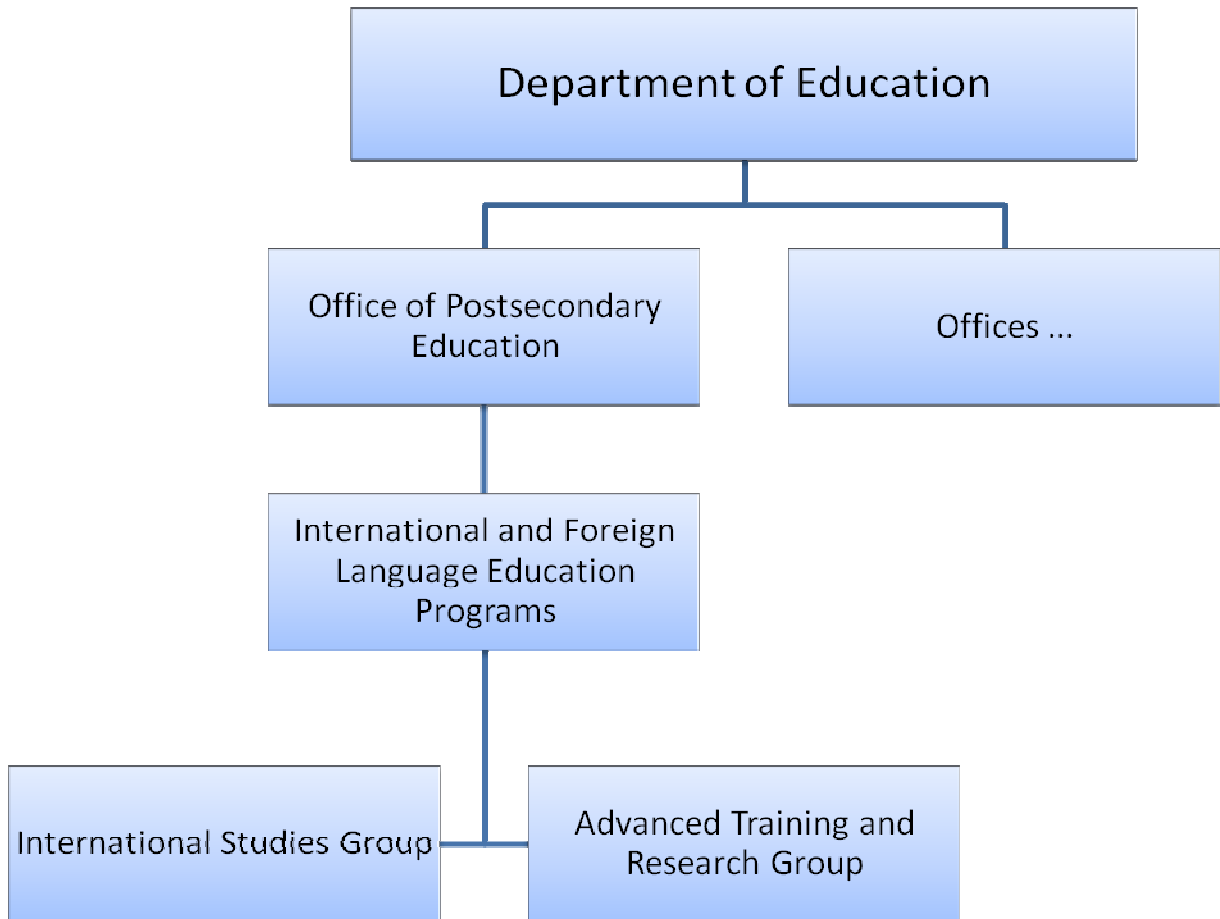
The Hubert H. Humphrey Fellowship Program provides professional enrichment and non-degree graduate-level study in the U.S for accomplished mid-level professionals.

6.2.5 Professional Fellows

This program brings emerging leaders from around the world to the United States for intensive fellowships designed to broaden their professional expertise.

6.2.6 TechWomen

The TechWomen Program pairs women in Silicon Valley with their counterparts in the Middle East and North Africa for a professional mentorship and exchange program at leading technology companies.



Département de l'éducation

Service spécialisé : Office of Postsecondary Education

Site : <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/iegps/index.html>

Mission :

Au sein du Département de l'éducation, l'"International and Foreign Language Education Programs" est chargé de promouvoir l'apprentissage des langues et des cultures étrangères pour tous les niveaux d'enseignement. Il travaille en coordination avec les programmes similaires des autres agences américaines et les actions internationales des partenaires étrangers.

Les programmes offerts par catégories de gestionnaires :

1. Advanced Training and Research Group :
 - 1.1. National Resource Centers
 - 1.2. Foreign Language and Area Studies Fellowships
 - 1.3. International Research and Studies
 - 1.4. Language Resource Centers
 - 1.5. American Overseas Research Centers
 - 1.6. *Fulbright-Hays* Doctoral Dissertation Research Abroad
 - 1.7. *Fulbright-Hays* Faculty Research Abroad

2. International Studies Group
 - 2.1. Centers for International Business Education
 - 2.2. Business and International Education
 - 2.3. Undergraduate International Studies and Foreign Language
 - 2.4. Institute for International Public Policy
 - 2.5. *Fulbright-Hays* Group Projects Abroad
 - 2.6. *Fulbright-Hays* Seminars Abroad/Special Bilateral
 - 2.7. Technological Innovation and Cooperation for Foreign Information Access

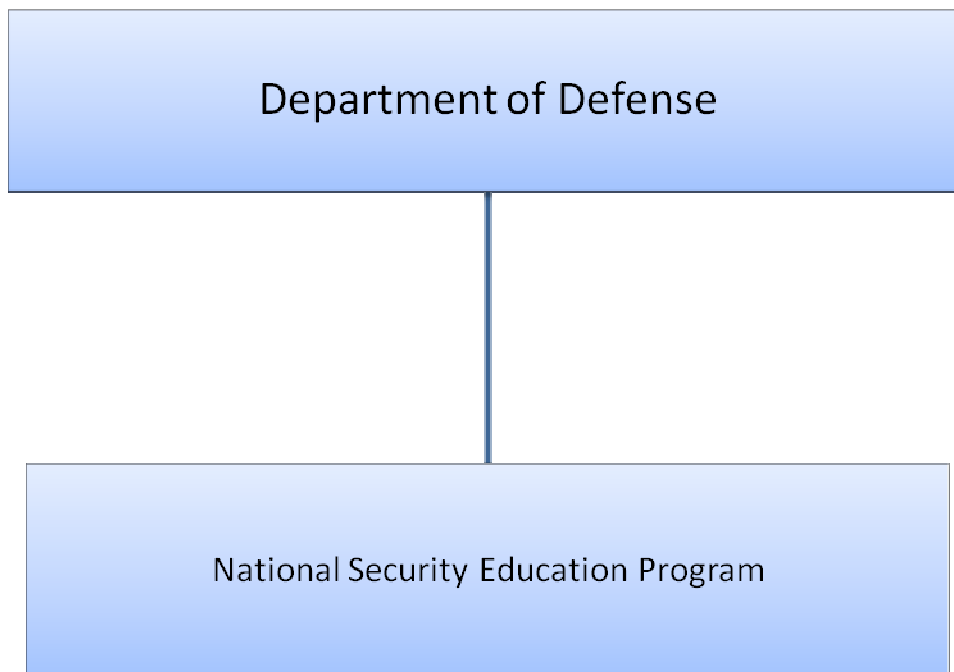
3. The International Studies Group and Advanced Training and Research Group
Depuis le 1er Octobre 2010, les deux services ont conjointement la responsabilité de la gestion de ces quatre programmes.
 - 3.1. EC- US *Atlantis*
 - 3.2. North American Mobility
 - 3.3. US-Brazil
 - 3.4. US-Russia

Les programmes offerts par types de financement :

1. Programs Authorized Under Title VI of the Higher Education Act
 - 1.1. American Overseas Research Centers
 - 1.2. Business and International Education
 - 1.3. Centers for International Business Education
 - 1.4. Foreign Language and Area Studies Fellowships
 - 1.5. Institute for International Public Policy
 - 1.6. International Research and Studies
 - 1.7. Language Resource Centers
 - 1.8. National Resource Centers
 - 1.9. Technological Innovation and Cooperation for Foreign Information Access
 - 1.10. Undergraduate International Studies and Foreign Language Program

2. Programs Authorized Under Title VII of the Higher Education Act
 - 2.1. U.S.-Brazil Higher Education Consortia Program
 - 2.2. European Union-United States *Atlantis* Program
 - 2.3. Program for North American Mobility in Higher Education
 - 2.4. United States-Russia Program: Improving Research and Educational Activities in Higher Education

3. Programs Authorized Under the Mutual Educational and Cultural Exchange Act (*Fulbright-Hays Act*)
 - 3.1. *Fulbright-Hays* Training Grants--Doctoral Dissertation Research Abroad
 - 3.2. *Fulbright-Hays* Training Grants--Faculty Research Abroad
 - 3.3. *Fulbright-Hays* Training Grants--Group Projects Abroad
 - 3.4. *Fulbright-Hays* Seminars Abroad--Bilateral Projects



Département de la Défense

Service spécialisé : National Security Education Program

Site : nsep.gov

Mission : Renforcer la sécurité nationale par la connaissance des langues et des cultures sensibles. Né après l'opération Tempête du désert (Irak, 1991), ce programme est conçu comme un investissement dans des compétences clés sur des langues étrangères et des cultures nationales capitales pour la sécurité nationale des EU.

Les programmes offerts :

1. David L. Boren Scholarships

Boren Scholarships provide up to \$20,000 to U.S. undergraduate students to study abroad in areas of the world that are critical to U.S. interests and underrepresented in study abroad.

NSEP awards outstanding U.S. undergraduates through a competitive national merit-based process. Since 1994, NSEP has awarded approximately 2,828 Boren Scholarships. http://borenawards.org/boren_scholarship

2. Boren Fellowships

Boren Fellowships provide up to \$30,000 to U.S. graduate students to add an important international and language component to their graduate education through specialization in area study, language study, or increased language proficiency. Boren Fellowships support study and research in areas of the world that are critical to U.S. interests.

http://borenawards.org/boren_fellowship

3. The Language Flagship

The Language Flagship leads the nation in designing, supporting, and implementing a new paradigm for advanced language education. The Language Flagship seeks to graduate students who will take their place among the next generation of global professionals, commanding a superior level of fluency in one of many languages critical to U.S. competitiveness and security including Arabic, Chinese, Hindi, Korean, Persian, Portuguese, Russian, Swahili, Turkish, and Urdu.

<http://thelanguageflagship.org/>

4. English for Heritage Language Speakers

In 2005, Congress tasked NSEP to develop a program that helps professional-level native speakers of Arabic, Chinese, and other critical languages reach a similar level of proficiency in English. The EHLS focuses on intense classroom instruction, interaction with government and private business experts, and development of projects that prepare them for positions in the Federal Government. This project is the first of its kind to help individuals develop such high-level English proficiency in reading, writing, listening, and speaking in preparation for public service.

<http://www.ehlsprogram.org/>

5. National Language Service Corps (NLSC)

In 2006, the U.S. Congress called for a pilot effort to form a national corps of individuals who would offer their support to federal agencies, particularly surge requirements that occur during times of crisis or urgent national need. The National Language Service Corps (NLSC) program is planning, building, and testing a corps of on-call language-certified Americans who are ready to serve the nation with their language skills. Members voluntarily join this organization because of a strong desire to use their language expertise to help ensure the safety and security of the United States during a time of national emergency or crisis.

<http://www.nlscorps.org/>

6. Project GO

Project GO (Global Officers), originally titled the ROTC Language and Culture Project, is a Department of Defense initiative aimed at improving the language skills, regional expertise, and intercultural communication skills of future military officers. NSEP works with the Army, Air Force, Navy ROTCs, and 18 U.S. institutions of higher education, including five of the six Senior Military Colleges. Project GO facilitates collaborative efforts among universities and between universities and ROTC leadership to provide funding for a total of 13 critical languages, including: Arabic (all dialects), Chinese (Mandarin), Hausa, Hindi, Urdu, Korean, Pashto, Persian (Dari, Farsi, Tajik), Russian, Swahili, Tatar, Turkish, Uzbek, and Wolof.

<http://www.rotcprojectgo.org/>

7. Language Training Centers

Language Training Centers (LTC) are a collaborative initiative of NSEP and the Defense Language Office

(DLO) to develop expertise in critical languages, cultures and strategic regions for U.S. Department of Defense (DoD) personnel. In 2011, NSEP funded five new Language Training Centers. These first awardees include: California State University-Long Beach, North Carolina State University, North Georgia College and State University, San Diego State University, and the University of Montana. NSEP anticipates that the LTCs will provide new opportunities to meet DoD total force language training needs, enabling the DoD workforce to be better prepared and equipped with the language, cultural and regional expertise necessary for foreign nation cooperation and operations.