

- Rothaermel F.T. (2001), "Complementary assets, strategic alliances, and the incumbent's advantage: An empirical study of industry and firm effects in the biopharmaceutical industry", *Research Policy*, Vol. 30, pp. 1235-1251.
- Tushman M.L., Anderson P. (1986), "Technological Discontinuities and Organizational Environments", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 31, pp. 439-465.
- Walsh V., Le Roux M. (2004), "Contingency in Innovation and the Role of National Systems: Taxol and Taxotere in the USA and France", *Research Policy*, Vol. 33, No 9, pp. 1307-1327.
- Wood F., Wessely S. (2003), "Peer Review of Grant Applications" in Godlee F., Jefferson T. (eds), *Peer Review in Health Science*, 2<sup>nd</sup> Edition, British Medical Association Publications, pp. 14-44.

Dans,  
Leresche, Jean-Philippe; Larédo, Philippe;  
Weber, Karl (eds.) (2009), *Recherche et  
enseignement supérieur face à  
l'internationalisation*, Presses polytechniques et  
universitaires romandes: Lausanne

## L'Union européenne et le principe de subsidiarité dans le domaine de l'éducation

Eva Hartmann

### 1 Introduction

Depuis longtemps, l'Union européenne n'est plus une pure « constitution économique » qui a pour but de faire de la Communauté européenne une communauté économique. La dimension sociale et culturelle a gagné en importance. Ce chapitre vise à montrer que, dans le contexte de la politique européenne d'enseignement supérieur, le processus d'intégration a changé d'un point de vue qualitatif et, par conséquent, a également modifié le rôle du droit européen et le principe de subsidiarité. Traditionnellement, ce dernier privilégie l'Etat national comme échelon principal: les domaines réglés par ce principe restent sous la responsabilité exclusive de chaque Etat (Grosse Hüttmann, 1996). Or un nouveau mécanisme de nature à renforcer le principe de la subsidiarité apparaît qui se caractérise par une interaction spécifique entre le droit européen au sens étroit (droit communautaire) et au sens large (droit international public).

### 2 L'héritage de Jean Monnet

En signant le Traité de Rome en 1957 (CEE), les Etats fondateurs ont délégué à la Communauté des compétences très étendues dans le domaine de la politique économique alors que la politique sociale était réglementée par le principe de subsidiarité. La Commission recevait justement la mission de promouvoir une collaboration entre les Etats membres dans quelques domaines de la politique du travail et de l'emploi, qui est étroitement liée à la politique économique. Cette « asymétrie fondamentale » (Scharpf, 2002: 665) s'appliquait également à la politique générale de l'éducation, pour laquelle la Communauté économique européenne ne disposait d'aucune sorte de compétence. Ce n'est que dans le domaine de la formation professionnelle, qui appartient au domaine économique, que le Traité de Rome autorise le Conseil des ministres, sur proposition de la Commission européenne, à établir les principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune en matière de formation professionnelle (art. 128 Traité

CEE). Également sur proposition de la Commission, l'article 57 du Traité de Rome autorise le Conseil à élaborer des directives pour la reconnaissance mutuelle des diplômes, des certificats et autres titres. Cependant, cette compétence s'applique uniquement à des objectifs professionnels et demeure limitée au petit groupe des travailleurs indépendants. De plus, dans une première étape, le Conseil était tenu d'approuver la proposition de la Commission à l'unanimité et, par la suite, seulement à la majorité qualifiée. Par conséquent, les États membres disposaient d'un droit de veto sur l'introduction de cette réglementation.

Dans sa périodisation, Patrick Ziltener (2000) qualifie cette première phase de la construction européenne de mode d'intégration « à la Monnet ». A cette époque de production de masse de type fordiste, une intégration économique s'était produite au niveau européen, alors qu'au niveau national on assistait au développement de l'État social avec, évidemment, des différences nationales (Esping-Andersen, 1990).

### 3 Vers un mode d'intégration « post-Monnet »

Cette asymétrie a eu des conséquences sur le rôle du droit dans le processus d'intégration européen. La thèse de Joseph H.H. Weiler sur « l'intégration par le droit » (Weiler, 1981 ; Weiler, 1991 ; Haltern, 2005) décrit bien le processus ayant cours à cette époque<sup>1</sup>. En effet, Weiler montre comment la simultanéité de la supranationalité et de l'intergouvernementalité caractérisait la « phase Monnet » de l'intégration européenne. D'un côté, la Cour de justice des Communautés Européennes (CJCE) avait successivement étendu le domaine de compétence de la Communauté économique européenne (CEE) afin de renforcer la réglementation supranationale. De l'autre, les États membres développaient aussi leur influence.

Un exemple marquant de cette simultanéité de la supranationalité et de l'intergouvernementalité est le « Compromis du Luxembourg » du 27 janvier 1966. Ce compromis réagissait à l'introduction du principe de vote à la majorité qualifiée au 1<sup>er</sup> janvier 1966 (Weiler, 1991 : 2429). Les différents États membres acceptaient de renforcer la supranationalité à condition qu'elle cède la place à une procédure de consensus en cas d'affaires controversées (Weidenfeld, 2006). Ils déléguaient ainsi des décisions politiques aux comités de la CEE et laissaient en particulier à la CJCE une

grande marge de manœuvre dans l'interprétation du processus d'intégration. Ils se réservaient toutefois le droit de trancher au terme du processus. Le lien unissant la supranationalisation et l'internationalisation a permis de maintenir le niveau national comme niveau central de médiation du débat politique, complété cependant par un niveau supranational. Or c'est justement dans cette structure de médiation que Weiler voit les raisons pour lesquelles les États membres acceptaient une extension incrémentale des compétences de la Communauté, y compris dans des domaines non prévus par le Traité de Rome.

Ainsi, cette interaction entre des structures supranationales et intergouvernementales se retrouve dans la politique européenne de l'éducation telle qu'elle s'est développée à partir des années 1970. Un premier jugement décisif a été rendu en 1973 avec l'affaire *Casagrande*. Dans cette affaire, la CJCE s'est référée au droit communautaire relatif à la libre circulation et à la non-discrimination et avait conclu, par analogie, que les enfants d'étrangers avaient le même droit d'accès à l'éducation que la population nationale<sup>2</sup>. Pour la première fois, la politique d'éducation des États membres a ainsi fait l'objet d'une décision de l'instance judiciaire européenne (cf. Verbruggen, 1994 : 51ss ; Murphy, 2003 : 555ss).

Simultanément, les États membres ont commencé à coordonner leurs politiques en matière d'enseignement supérieur avec l'objectif d'améliorer la mobilité des étudiants et la reconnaissance mutuelle des diplômes. Les États membres avaient développé une solution juridique qui garantissait l'intergouvernementalité de ce processus. Les sessions du Conseil des ministres de l'éducation étaient des rencontres formelles de l'instance législative de la Communauté. En même temps, ces sessions avaient également le statut de conférences diplomatiques (De Witte, 1993 : 194). Les États membres garantissaient ainsi que les décisions ne revêtaient pas le même degré de contrainte que les décisions du Conseil (De Wit et Verhoeven, 2001 : 184). Ce couplage particulier de supranationalité et d'intergouvernementalité peut être considéré comme un compromis « post-Monnet » qui, depuis les années 1970, a rendu acceptable une coordination européenne de la politique de l'éducation, même sans fondements dans le droit primaire.

L'entrée en vigueur de l'Acte unique européen en 1987 et du Traité de Maastricht en 1993 a troublé sensiblement cet équilibre. Les deux traités renforçaient le principe de la majorité qualifiée et étendaient le domaine de compétence de l'UE dans différents secteurs, dont celui de l'éducation.

<sup>1</sup> Là-dessus, cf. aussi Burley (1993 : 1787) et Stone Sweet (2004 : 1789).

<sup>2</sup> Recueil de jurisprudence, Affaire 9/74, *Casagrande* REC (1974) : 773.

A ceci s'ajoute la primauté croissante du droit communautaire sur le droit national (Alter, 2001). Ces développements exacerbent le défi démocratique dans la mesure où ils privilégiaient l'exécutif (les ministres) aux dépens du législatif (les Parlements nationaux).

Dans les débats académiques, les uns justifient ce renforcement des logiques supranationales par la notion de « légitimité par les *outputs* » (Scharpf, 2004), alors que les autres y voient une manœuvre des acteurs économiques dont l'objectif serait d'établir des conditions-cadre qui leur sont plus favorables. Cette stratégie va donc de pair avec un affaiblissement des structures démocratiques et avec une autonomisation du droit européen.

Dans la lignée de ces discussions, la suite de ce chapitre analyse, en premier lieu, les réflexions théoriques de l'approche néogramscienne et sa thèse sur l'autonomisation du droit européen. En second lieu, il s'agit de montrer que l'exemple de la politique européenne de l'enseignement supérieur qui existe depuis Maastricht semble confirmer la thèse de l'autonomisation du droit européen. Cependant, une analyse plus précise de la dynamique fait apparaître une image différente.

#### 4 La thèse de l'émancipation

Dans la tradition du matérialisme historique, la perspective gramscienne analyse le pouvoir selon les conditions constituant les relations sociales et politiques et les relie aux rapports de production d'une époque historique donnée. Au sein de la théorie néogramscienne, Stephen Gill défend la thèse de l'autonomisation du droit international et recourt à la théorie de l'hégémonie d'Antonio Gramsci, qu'il utilise pour analyser les relations internationales (pour un premier travail dans cette direction, cf. Cox, 1998 [1981]). Dans sa théorie, Gramsci avait en effet divisé la politique en deux domaines analytiques : la société civile (*società civile*) et la société politique (*società politica*) (Gramsci, 1996 [1975] : 1502). Le rapport entre les deux est au centre de la théorie de l'hégémonie gramscienne. Selon Gramsci, le pouvoir politique ne peut être immédiatement déduit des rapports économiques, mais nécessite une médiation complexe des contradictions de la société capitaliste. C'est la société civile qui joue ce rôle de médiateur. La théorie de l'hégémonie de Gramsci permet de penser un Etat en construction, dans lequel une classe sociale en plein essor doit universaliser ses normes et valeurs afin de conquérir le pouvoir politique et de détenir le monopole du droit. Dans ce processus d'universalisation, la persuasion des forces sociales alliées est décisive.

Gill reprend ces réflexions lorsqu'il décrit l'ascension de la « fraction transnationale des classes capitalistes du monde » (Gill, 2003 : 168) qui avance un projet néolibéral ayant l'objectif d'approfondir la « marchandisation » des relations sociales. En référence à Michel Foucault, Gill parle également d'un « néolibéralisme disciplinaire » relié à de nouveaux types de subjectivités et de technologies de soi. Il souligne que la base sociale de ce groupe en plein essor est précaire, de sorte que la coercition comme moyen de conquête du pouvoir devient dominante dans la constitution de l'hégémonie transnationale (Gill, 2003 : 130). Gill lie le succès du projet néolibéral à la capacité de ce groupe à instrumentaliser des mécanismes supranationaux. Selon lui, ce « nouveau constitutionnalisme » (Gill, 2000 : 45) met en danger les droits démocratiques tels qu'ils sont fixés par la constitution traditionnelle au niveau national. Plus que d'autres néogramsciens, Gill souligne le rôle du droit international dans la constitutionnalisation de cette nouvelle hégémonie dans laquelle le droit international s'autonomise d'une façon croissante. Dans son analyse, il manifeste une tendance à voir le droit comme un instrument de la bourgeoisie transnationale.

#### 5 La politique européenne d'enseignement supérieur après 1992

Une première analyse de la politique d'éducation européenne telle qu'elle a commencé à se profiler dans le cadre du projet de marché intérieur semblerait effectivement confirmer la thèse de Gill. Dès le milieu des années 1980, le compromis « post-Monnet » dans le domaine de la politique de l'éducation a subi des pressions permanentes. Dans ce contexte, la jurisprudence de la CJCE a joué un rôle central. La formation professionnelle est devenue la porte d'entrée par laquelle la Cour a commencé à exercer de l'influence sur l'éducation générale. Une série d'arrêts ont mis les domaines de la formation professionnelle et de l'éducation générale sur un pied d'égalité, même si la CE n'était compétente que pour le premier domaine.

Un arrêt important est l'affaire ERASMUS, dans laquelle la Commission a engagé une action contre le Conseil des ministres en 1989<sup>1</sup>. L'objet du litige était le fondement législatif du *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students* (ERASMUS). La Commission

<sup>1</sup> Le premier cas de litige qui tirait un tel parallèle était l'affaire Gravier en 1985, cf. Recueil de jurisprudence, Affaire 293/83, REC (1985) : 593. Cette conception large de la formation professionnelle, qui englobe également des études d'enseignement supérieur, a été confirmée dans d'autres arrêts de la Cour, par ex. dans Recueil de jurisprudence, Affaire 24/86 Blaizot, REC (1988) : 379 (Bernard, 1992 : 124; Fink, 2001 : 194ss.).

européenne avait fondé ce programme, créé en 1987, sur l'article 128 du Traité de Rome qui se référait uniquement à la formation professionnelle (De Wit et Verhoeven, 2001 : 187). Suite à de nombreuses oppositions, parmi lesquelles celles du Royaume-Uni, de la France et de l'Allemagne étaient les plus virulentes, le Conseil a étendu la base légale du programme à l'article 235 qui règle des situations exceptionnelles. En effet, cet article autorise la Communauté à mettre en place des activités qui ne sont pas couvertes par le Traité de la Communauté dans le cas où ces activités serviraient à la création d'un marché commun. Cependant, le problème de ce paragraphe d'exception est qu'il exige que le Conseil adopte une décision à l'unanimité, de sorte que l'intégration de l'article 235 équivaut à un droit de veto pour chaque Etat membre.

En réaction, la Commission européenne a intenté une action auprès de la CJCE afin que soit révisée cette décision du Conseil. Même si la Commission n'a pas gagné l'affaire, elle a obtenu ce qu'elle voulait : la Cour reconnaît que les études d'enseignement supérieur sont sur un pied d'égalité avec la formation professionnelle (Bainbridge et Murray, 2000 : 10). En effet, selon la CJCE : « Toute forme d'enseignement qui prépare à une qualification pour une profession, un métier ou un emploi spécifiques, ou qui confère l'aptitude particulière à exercer de telles professions, métiers ou emplois, relève de l'enseignement professionnel, quels que soient l'âge et le niveau de formation des élèves ou des étudiants, et même si le programme d'enseignement inclut une partie d'éducation générale. Les études universitaires répondent, dans leur généralité, à ces conditions. »<sup>4</sup> Or cette prise de position risque de donner un nouveau rôle à la CJCE dans la définition des normes européennes en matière d'enseignement supérieur. Cette situation tend à confirmer la thèse de l'autonomisation du droit européen.

De plus, le passage d'une approche sectorielle à une approche générale dans le domaine de la reconnaissance des qualifications professionnelles a contribué à renforcer la perspective de l'autonomisation du droit européen par rapport aux Etats. Comme mentionné, le Conseil a la compétence d'arrêter des directives sur la reconnaissance des qualifications professionnelles. A partir des années 1970, la Communauté a ainsi développé des directives pour les professions d'infirmier, de dentiste, de vétérinaire, de sage-femme, d'architecte, de pharmacien et de médecin<sup>5</sup>. Toutefois, le

<sup>4</sup> Recueil de jurisprudence, Affaire 242/87, REC (1989) : 687.

<sup>5</sup> Directives 77/452/CEE, 77/453/CEE, 78/686/CEE, 78/687/CEE, 78/1026/CEE, 78/1027/CEE, 80/154/CEE, 80/155/CEE, 85/384/CEE, 85/432/CEE, 85/433/CEE et 93/16/CEE.

bilan de ces directives sectorielles s'est révélé mitigé : la directive pour les professions d'ingénieur, par exemple, n'a pas vu le jour car il n'a pas été possible de se mettre d'accord sur des standards communs (Verbruggen, 1994 : 64). A la fin des années 1980, sous la pression du projet de marché intérieur, la Commission européenne a donc initié un changement en direction de l'abandon de l'orientation sectorielle au profit de cette approche plus générale. Ainsi, en 1989, la première directive générale de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur (89/48/CEE) a été adoptée. Ces directives générales ne sont pas uniquement caractérisées par un champ d'application nettement plus large, mais également par un nouveau principe de reconnaissance. Au lieu du principe d'égalité, c'est celui de l'équivalence qui se retrouve dorénavant au centre du processus de reconnaissance. Le principe de l'origine et le standard minimal doivent servir à définir l'équivalence. Un diplôme d'enseignement supérieur délivré dans un autre pays de l'UE doit être reconnu comme étant équivalent, sauf s'il diffère substantiellement de celui couvert par le diplôme requis dans l'Etat membre d'accueil (art. 4b, directive 89/48/CEE). En outre, la directive mentionne des critères tels que la durée de la formation et les différences de contenus.

Le changement de direction doit être considéré dans le cadre du « nouveau concept d'harmonisation » du projet de marché intérieur (Acte unique) pour lequel la Commission renonce à une harmonisation détaillée des prescriptions (de produit) afin d'éviter des processus de coordination entre les Etats membres de longue haleine (Busche, 2006). Ce changement caractérise la nouvelle phase d'intégration de la CE que Ziltener (2000 : 85) décrit comme un mode d'intégration des concurrences étatiques, car les diverses régulations nationales ont été directement mises en concurrence entre elles. La nouvelle génération de directives de reconnaissance risque toutefois d'avoir des conséquences étendues pour la politique de l'éducation. En effet, comme il était vraisemblable que les Etats membres ne se mettraient pas facilement d'accord sur un standard minimal applicable à tous les diplômes et certificats, il devenait très probable que cela soit la CJCE qui en définisse la norme<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> La mise en œuvre hésitante de ces directives dans certains Etats membres peut être considérée comme un signe du manque d'acceptation (De Groof, 1994 : 42). La Commission a par exemple intenté une action contre la Grèce (C 365/93) et la Belgique (C 216/94) pour l'absence de mise en œuvre. La Cour a condamné la Grèce et la Belgique aux dépens.

Avec le Traité de Maastricht en 1992, les Etats membres ont attribué pour la première fois une compétence en matière de politique générale de l'éducation à la CE. Cette extension du domaine de compétences ne doit cependant pas être comprise uniquement comme un renforcement de la supranationalité, mais également comme une tentative destinée à imposer des limites à la latitude d'interprétation dont dispose la CJCE. Le Traité de Maastricht différencie l'éducation générale de la formation professionnelle, notamment afin d'empêcher leur égalité de traitement par la Cour (De Groof, 1994). De plus, le Traité souligne le principe de la subsidiarité qui est nettement plus marqué dans le domaine de la politique générale de l'éducation que dans le domaine de la formation professionnelle<sup>7</sup>. D'un autre côté, pour les mesures de promotion dans le domaine de l'éducation, la majorité qualifiée a été introduite.

Mais, en même temps, le Conseil a souligné que les actions d'encouragement ne devraient pas aboutir à une harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des Etats membres. Outre l'interdiction d'harmonisation, le Traité de Maastricht limite le domaine d'influence de la Communauté à des objectifs clairement définis, tels que l'encouragement de la mobilité, qui va de pair avec une amélioration de la reconnaissance des diplômes, l'amélioration des échanges d'information concernant les systèmes d'enseignement supérieur et l'évolution d'une dimension européenne dans la formation. Dans ce contexte, le Traité de Maastricht peut être compris comme l'expression d'un compromis entre les logiques supranationales et intergouvernementales.

Néanmoins, les intergouvernementalistes n'étaient apparemment pas satisfaits du compromis. La recherche d'un cadre alternatif a commencé et a finalement abouti à une Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur entre l'Organisation des Nations Unies pour la formation, les sciences, la culture et la communication (UNESCO) et le Conseil de l'Europe. Avec cette Convention, les Etats ont

<sup>7</sup> Selon l'art. 126 du Traité de Maastricht: «La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre Etats membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des Etats membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique» (art. 126, al. 1 du Traité). En relation avec la formation professionnelle, en revanche: «La Communauté met en œuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des Etats membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des Etats membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle» (art. 127, al. 1 du Traité).

établi un cadre législatif hors du droit de la Communauté en privilégiant le droit européen au sens large et, par conséquent, l'intergouvernementalité.

## 6 La Convention de Lisbonne

En 1992, une fois que l'UNESCO et le Conseil de l'Europe ont donné leur feu vert à un tel accord commun, une phase d'élaboration assez fastidieuse a débuté. Celle-ci a duré près de quatre ans (Council of Europe, 1993; UNESCO, 1993)<sup>8</sup>. Parallèlement aux Etats ayant signé ultérieurement, différentes organisations d'enseignement supérieur, des associations professionnelles ainsi que des organisations représentant les étudiants ont été régulièrement consultées. Dans ce cadre, un réseau européen d'experts en reconnaissance des diplômes a été créé. La Convention a été révisée huit fois avant que les gouvernements ne la signent à Lisbonne le 25 mai 1997. Jusqu'au printemps 2008, 47 Etats au total avaient signé la Convention ou y avaient adhéré. A cette date, 43 d'entre eux l'avaient également ratifiée<sup>9</sup>. La Convention de Lisbonne déploie donc ses effets largement au-delà des frontières de l'UE.

L'intérêt manifesté pour cette Convention n'est pas uniquement lié à une procédure de consultation exhaustive pendant sa préparation mais aussi à une grande campagne menée après sa signature. Environ une année après Lisbonne, les ministres de l'Education d'Allemagne, du Royaume-Uni et d'Italie se sont réunis à l'Université de la Sorbonne, sur invitation du ministre français de l'Education, afin d'adopter les principes d'harmonisation de la structure des enseignements supérieurs. Cette réunion devait constituer le point de départ du «Processus de Bologne». Les trois gouvernements qui, dans l'affaire ERASMUS, s'étaient défendus contre une extension des compétences de la CE, sont ainsi devenus les initiateurs d'un processus ouvrant une vaste harmonisation. En seulement dix ans, la majorité des pays participants à la Conférence de Bologne a mis en place des cursus à deux niveaux et introduit une assurance qualité à travers des agences spécialisées, ce qui modifiait de manière fondamentale le rapport entre enseignement supérieur et ministères (Bologna Follow-up Group, 2007).

Actuellement, le marché intérieur de l'UE et la libre circulation des personnes profitent directement des standards développés dans le cadre de la Convention de Lisbonne et du processus de Bologne. Les standards

<sup>8</sup> Pour une analyse précise de ce processus, cf. Hartmann (2006: 226-251).

<sup>9</sup> Cf. <http://conventions.coe.int>, *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*, CETS No. 165.

minimaux de reconnaissance permettent ainsi de définir de manière plus précise les différences substantielles dans le domaine des qualifications professionnelles. Les standards renforcent donc indirectement le système général de reconnaissance des qualifications professionnelles. La nouvelle initiative de l'UE, qui a pour but la création d'un cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, profite également du processus de Bologne. Grâce à ce processus, les Etats membres ont commencé à accepter le fait que la Commission place la formation professionnelle et l'éducation sur un même pied, notamment dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie (*lifelong learning*). Approuvée le 14 février 2008 par le Conseil des ministres en tant que recommandation, cette initiative vise le développement d'un cadre commun pour l'enseignement et la formation professionnelle avec l'objectif d'améliorer la comparabilité de toutes les qualifications existantes dans les Etats membres (le Conseil, le Parlement européen, 2008).

Dans ce contexte, on en est parvenu à transférer les standards généralisés dans le processus de Bologne pour le domaine de l'enseignement supérieur également au domaine de la formation professionnelle. Une bonne illustration de ce processus est le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) qui a été développé et généralisé dans le cadre du processus de Bologne et qui est désormais également appliqué dans celui de la formation professionnelle. Le fait que la procédure ne partait pas de la formation professionnelle est remarquable, même si la Communauté européenne est autorisée à conduire une politique commune dans ce domaine. Le fait qu'il s'agisse justement d'un cadre intergouvernemental qui a développé une force normative est en contradiction avec la thèse de l'autonomisation du droit.

## 7 Conclusions

Comment expliquer la considérable efficacité du processus de Bologne, dont profite maintenant aussi la politique d'éducation de l'UE? Et quelles sont les conséquences qui en découlent pour le rôle du droit dans le processus d'intégration européenne? La solution de l'énigme doit être recherchée dans la structure législative de ce processus: les décisions ministérielles n'ont aucun effet obligatoire, la Convention de Lisbonne constituant le seul cadre législatif contraignant. En tant qu'instrument du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO, il s'agit cependant de droit international public qui ne dispose pas du pouvoir propre de sanctionner un manquement aux obligations faites par la Convention de Lisbonne. Pour déployer son effet,

un tel accord doit recueillir l'assentiment d'une opinion publique nationale et être ratifié par les Parlements nationaux. En d'autres termes, la Convention renforce la délibération à l'échelle nationale où son orientation doit être considérée comme légitime<sup>10</sup>. Le cadre législatif de la Convention de Lisbonne, le droit européen au sens large, est ainsi devenu un instrument important pour contrebalancer la tendance du droit européen à une autonomisation accrue. En renforçant l'importance de la délibération nationale, ce cadre-là réaffirme le principe de subsidiarité dans le cadre de la Communauté, en l'articulant à une nouvelle dimension transnationale.

Quelles sont les conclusions pouvant être tirées d'une conception néogramscienne concernant la création d'une hégémonie transnationale, dans le contexte d'une intégration économique croissante? En référence à Gramsci, il est proposé ici de comprendre le processus de création de consensus tel qu'il a été avancé dans le cadre du processus intergouvernemental comme une sorte d'espace public transnational formalisé. La dimension transnationale permet de relier une politique publique européenne à un espace public national, afin d'en garantir la ratification par le Parlement. Des normes ainsi étayées peuvent clairement faire partie de la supranationalité européenne, mais cette fois-ci dans une logique d'acceptation. La formalisation du couplage des processus de négociations politiques et juridiques au niveau européen renvoie donc à une interaction complexe entre légitimité et légalité dans la création de l'hégémonie européenne. Cette dynamique relativise la thèse de l'autonomie du droit international: pour déployer son plein effet, le droit supranational doit être encadré par un contexte social plus large.

<sup>10</sup> Les difficultés et les résistances à la ratification de la Convention de Lisbonne en Allemagne montrent la complexité d'une telle entreprise. Le document a d'abord été ratifié dans ce pays le 23 août 2007, près de dix ans après que le gouvernement allemand l'a signé à Lisbonne.

## Bibliographie

- Alter K. (2001), *Establishing the Supremacy of European Law. The Making of an International Rule of Law in Europe*, Oxford, Oxford University Press.
- Bernard C. (1992), "The Maastricht Agreement and Education: One Step forward, Two Steps back", *Education and the Law*, 4 (3), pp. 123-134.
- Bainbridge S., Murray J. (2000), "Der politische und rechtliche Rahmen für die Entwicklung der Berufsbildungspolitik in der Europäischen Union", *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, No 20, pp. 5-22.
- Bologna Follow-up Group (2007), *Bologna Process Stocktaking*, Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007.
- Busche A. (2006), "Binnenmarkt" in Weidenfeld W., Wessels W. (eds), *Europa von A bis Z. Taschenbuch der europäischen Integration*, Berlin, Institut für Europäische Politik, pp. 89-91.
- Burley A.-M., Mattli W. (1993), "Europe before the Court: A Political Theory of Legal Integration", *International Organization*, 47 (1), pp. 41-76.
- Council of Europe (1993), *Future Cooperation in Academic Mobility and Recognition*, DECS-HE 93/8, Strasbourg.
- Cox R.W. (1998 [1981]), "Soziale Kräfte, Staaten und Weltordnungen: Jenseits der Theorie Internationaler Beziehungen" in Cox R.W. (ed.), *Weltordnung und Hegemonie – Grundlage der 'Internationalen Politischen Ökonomie'*, Marburg, EG am Inst. für Politikwiss.
- De Groof J. (1994), "The Overall Shape of Education Law: Status of Comparative and Supra-National Education Law. An Outline" in De Groof J. (ed.), *Education and Subsidiarity. Aspects of Comparative Educational Law*, Leuven, Amersfoort, Acco, pp. 19-46.
- De Wit K., Verhoeven J.C. (2001), "The Higher Education Policy in the European Union: With or Against the Member States?", in Huisman J., Maassen P., Neave G. (eds), *Higher Education and the Nation State*, Centre for Higher Education Policy Studies, University of Twente, Enschede, pp. 175-231.
- De Witte B. (1993), "Higher Education and the Constitution of the European Community" in Gellert C. (ed.), *Higher Education in Europe*, London, Jessica Kingsley Publishers, pp. 185-202.

- Esping-Andersen G. (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge, Polity Press.
- Conseil, Parlement Européen (2008), *Recommandation du Parlement Européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Bruxelles, le 29 janvier 2008, PE-CONS 3662/07, Bruxelles, Union Européenne.
- Fink U. (2001), *Gewährt das Recht der Europäischen Gemeinschaften den wissenschaftlichen Hochschulen grundlegende Freiheit?*, EuGRZ 28 (8-10), pp. 193-200.
- Gill S. (2000), "Theoretische Grundlagen einer neogramscianischen Analyse der europäischen Integration" in Bieling H.-J., Steinhilber J. (eds), *Die Konfiguration Europas: Dimensionen einer kritischen Integrationstheorie*, Münster, Westfälisches Dampfboot, pp. 23-50.
- Gill S. (2003), *Power and Resistance in the New World Order*, Hampshire, New York, Palgrave Macmillan.
- Gramsci A. (1996 [1975]), *Gefängnishefte*, 12. bis 15. Heft, Vol. 7. Hamburg, Argument.
- Grosse Hüttmann M. (1996), "Das Subsidiaritätsprinzip in der EU", *Occasional Papers Nr. 5*. Tübingen, Europäisches Zentrum für Föderalismus-Forschung.
- Halter U. (2005), "Integration durch Recht" in Bieling H.-J., Lerch M. (eds), *Theorien der europäischen Integration*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 399-426.
- Hartmann E. (2006), *Konturen postnationaler Staatlichkeit. Interdependenz zwischen GATS und UNESCO beim Aufbau eines globalen Arbeitsmarktregimes*, Universität Kassel.
- Murphy M. (2003), "Covert Action? Education, Social Policy and Law in the European Union", *Journal of Education Policy*, 18 (5), pp. 551-562.
- Scharpf F. (2002), "The European Social Model: Coping with the Challenges of Diversity", *Journal of Common Market Studies*, 40(4), pp. 645-70.
- Scharpf F. (2004), *Legitimationskonzepte jenseits des Nationalstaats*, MPIfG Working Paper 04/6.
- Stone Sweet A. (2004), *The Judicial Construction of Europe*, Oxford, Oxford University Press.

- UNESCO (1993), *Item 8.6 of the agenda, 27 C/KOM.II/3*, Paris.
- Verbruggen M. (1994), "European Community Educational Law. A Short Overview" in De Groof J. (ed.), *Subsidiarity and Education. Aspects of Comparative Educational Law*, Leuven, Amersfoort, Acco, pp. 47-68.
- Weidenfeld W. (2006), "Europäische Einigung im historischen Überblick" in Weidenfeld W., Wessels W. (eds), *Europa von A bis Z*, Berlin, Institut für Europäische Politik, pp. 13-48.
- Weiler J.H.H. (1981), "The Community System: The Dual Character of Supranationalism", *Yearbook of European Law*, 1, pp. 257-306.
- Weiler J.H.H. (1991), "The Transformation of Europe", *The Yale Law Journal*, 100(8), pp. 2403-2483.
- Ziltener P. (2000), «Die Veränderung von Staatlichkeit in Europa – regulations – und staatsrechtliche Überlegungen» in Bieling H.-J., Steinhilber J. (eds), *Die Konfiguration Europas*, Münster, Westfälisches Dampfboot, pp. 73-101.

## L'internationalisation de la recherche face aux outils « ouverts » de la collaboration scientifique de masse

Olivier Glassey

### 1 Introduction

L'analyse des échanges scientifiques au niveau international peut revendiquer une riche tradition nourrie de travaux issus de l'histoire, de la sociologie des sciences, des sciences politiques et de l'économie. Ces domaines regroupent des recherches qui ont pris en compte une grande variété d'objets en tant que marqueurs des processus d'échanges infra- et supranationaux. Les processus d'internationalisation de la recherche ont été, entre autres, appréhendés au travers de l'examen des instruments dédiés à la facilitation des coopérations scientifiques, l'analyse de la structuration et du développement des réseaux scientifiques et l'examen des dispositifs de mise en circulation des connaissances (conférences, citations, mobilité des chercheurs) (Collins, 1974), des usages des technologies de l'information et de la communication, et de leurs effets (Hine, 1995).

Cette diversité d'approches de l'internationalisation de la recherche illustre un processus complexe et multiscalair fondé sur l'étroite imbrication d'une série de logiques spécifiques (politiques, économiques, scientifiques) appartenant à des registres d'actions distincts mais liés entre eux. Ces logiques sont en permanence reformulées et réajustées au niveau des acteurs de la science (chercheurs, laboratoires de recherche, universités, agences de moyens, pouvoirs publics, etc.) en fonction des analyses faites de la situation générale de la production de la science<sup>1</sup>. Dans ce contexte, les acteurs responsables de l'organisation de la recherche développent des cadres conceptuels et des politiques qui mettent en scène le plus souvent l'internationalisation de la science dans une perspective de collaboration/compétition s'inscrivant à une échelle mondiale.

Au sein des discours portant sur l'organisation de la recherche dans un cadre international, l'argumentation centrale s'articule souvent, pour

<sup>1</sup> Sur ce point, on peut se reporter au chapitre 1 de Philippe Larédo dans le présent ouvrage.