De la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur (1950-2003)
Des finalités humanistes détrônées au profit d'enjeux économiques

Magali Hardouin

Université Rennes 2
ESPE de Bretagne
ESO-Rennes (UMR ESO 6590)

1 Introduction

Cet article a pour objectif de montrer comment un espace européen de l'enseignement supérieur s'est progressivement constitué depuis la Seconde Guerre mondiale. Nous postulons que celui-ci s'est construit sur des finalités humanistes pour évoluer vers des profits d'enjeux économiques.

2 L'émergence de l'enseignement supérieur dans la construction européenne (1950-fin des années 1980)

2.1 Des débuts mitigés dans les années 1950

A l'inverse d'une littérature qui considère que les Communautés européennes ne se sont pas intéressées au supérieur avant 1970 et que leurs premières initiatives datent de 1971, et tout comme Pauline Ravinet pour qui « *l'enseignement supérieur n'était pas absent lors des débuts de la construction européenne* » (Ravinet, 2009), Sarah Croché (Croché, 2009) montre que la période des années 1950 a connu des propositions de politiques européennes sur le supérieur : en 1955, proposition d'une création d'une université européenne de la part de la République fédérale d'Allemagne ; en 1956, proposition de la France pour la création d'un Institut pour la recherche et la formation dans les sciences nucléaires. Elle contextualise ces propositions en explici-

tant que c'est au cours des années 1950, avec le lancement de Spoutnik en 1957, que l'enseignement supérieur commence à être perçu comme « *un outil de compétition internationale* » (Croché, 2009) essentiel que les pays peuvent utiliser pour s'imposer dans les compétitions qui les opposent.

Certes, dans le Traité de Rome de 1957, il n'existe pas de volet spécifique consacré à la culture et à l'éducation. Ni l'expression « Enseignement supérieur », ni le terme d'« éducation », ni même celui d'« étudiant » n'apparaissent. La CEE est limitée à la dimension économique car les gouvernements de l'époque ne désirent pas l'uniformisation des systèmes éducatifs, considérant que l'éducation de leurs citoyens relève exclusivement de leur compétence. Toutefois, le Traité CEE aborde la formation professionnelle par les articles 118 et 128 : « *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 [. . .]. Egalement 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* » (Hartmann, 2009)

Texte officiel 1 : Traité CEE, Rome, 1957, Articles 118 et 128.

Article 118

« Sans préjudice des autres dispositions du présent Traité, et conformément aux objectifs généraux de celui-ci, la Commission a pour mission de promouvoir une collaboration étroite entre les Etats membres dans le domaine social, notamment dans les matières relatives :

** À l'emploi*

** Au droit du travail et aux conditions de travail*

** À la formation et au perfectionnement professionnel*

** À la protection contre les accidents et les maladies professionnelles*

** À l'hygiène du travail*

** Au droit syndical et aux négociations collectives entre employeurs et travailleurs.*

À cet effet, la Commission agit en contact étroit avec les Etats membres, par des études, des avis et par l'organisation de consultations, tant pour les problèmes qui se posent sur le plan national que pour ceux qui intéressent les organisations internationales. Avant d'émettre les avis prévus au présent article, la Commission consulte le Comité économique et social. » ;

Article 128

« Sur proposition de la Commission et après consultation du Comité Economique 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. »

Ce n'est pas tant la thématique que l'institution qui n'est guère catalyseur puisque les ministres de l'enseignement supérieur « *font le choix de se réunir plutôt dans le cadre du Conseil de l'Europe, où une place importante est accordée à la coopération éducative et culturelle, notamment la coopération universitaire* » (Ravinet, 2009). En effet, « *sans intention intégrationniste, le Conseil de l'Europe ne constituait pas une me-*

nace pour les ministres qui auraient pu craindre une perte de souveraineté » (Croché, 2009). Ils seront rejoints en 1959 par les Recteurs, Présidents et Vice-chanceliers des universités européennes réunis dans une Conférence permanente créée en 1959 [1]. C'est dans ce cadre que sont produits dès 1953 des textes sur la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études qui facilitent les mobilités : « *En 1953, les États membres du Conseil de l'Europe ont créé la Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires. [. . .] La coopération en matière d'enseignement supérieur a pris son élan au milieu des années 1950 avec la Convention européenne sur l'équivalence générale des périodes d'études universitaires de 1956. En 1959, la Convention européenne sur la reconnaissance académique des qualifications universitaires a fourni le premier cadre de reconnaissance mutuelle de l'enseignement supérieur en Europe. Elle a permis de lever les barrières à la poursuite des études à l'étranger, a donné aux étudiants l'opportunité d'élargir leurs horizons personnels au-delà des frontières nationales et de participer concrètement à la coopération européenne. [. . .] C'est à ce moment qu'a été créée la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation. Établie en 1959, elle se réunit régulièrement pour renforcer la coopération européenne dans ce domaine en débattant d'approches communes de la politique de l'éducation* » (COE, 2009). Se développe ainsi une première culture de coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur (Ravinet, 2009 ; Croché, 2009).

2.2 Quelques initiatives communautaires limitées dans les années 1970 jusqu'au milieu des années 1980

A la fin des années 1960, le Conseil de l'Europe n'est plus perçu comme l'institution où doivent se mener les réflexions en matière d'enseignement supérieur, dû à ses « *faibles capacités d'action* » (Ravinet, 2009) ainsi qu'à la volonté des chefs d'Etats de relancer l'intégration européenne à partir du sommet de La Haye de 1969 (Croché, 2009). Ainsi, « *les cartes ont été redistribuées, les États ont voulu que les ministres de l'enseignement se réunissent au sein des Communautés au détriment du Conseil de l'Europe* » (Croché, 2009).

C'est donc dans un contexte communautaire qu'en 1971 les ministres de l'Éducation des six pays de la CEE (RFA, France, Belgique, Italien Luxembourg et Pays-Bas), réunis au sein d'un Conseil, s'accordent sur le principe d'un « *programme commun d'action* » (Croché, 2009), sans néanmoins s'avancer plus sur les objectifs et les modalités de celui-ci, soit un « *programme de bien peu d'ambition* » (Croché, 2009). En 1973, soit la même année que la rédaction du rapport Janne qui « *donne le ton des réformes à installer dans le domaine de l'enseignement [et qui] a accordé la priorité au supérieur* » (Croché, 2009), le plan *Joint Study Program* de la Commission européenne préconise la mise en place de réseaux transnationaux entre établissements de l'enseignement supérieur, comprenant des échanges financés par la CE, prémices du programme ERASMUS.

En 1974 les ministres de l'éducation prennent une résolution sur la coopération dans le domaine de l'éducation, qui, cependant n'a pas pour objectif l'harmonisation des

1. http ://ngo-db.unesco.org/r/or/fr/1100063281

systèmes ou des politiques. Il y est question, en particulier, de l'intensification de la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et de l'encouragement à la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs. Pour préparer les rencontres ministérielles, un Comité de l'Éducation est créé.

Texte officiel 2 : Réalisation d'une égalité des chances en vue du plein accès à toutes les formes d'enseignement. Résolution des ministres de l'éducation, réunis au sein du Conseil du 6 juin 1974 concernant la coopération dans le domaine de l'éducation (extrait)

1. La coopération dans le domaine de l'éducation reposera sur les principes suivants :

**l'instauration d'une coopération dans le domaine de l'éducation qui, tout en correspondant à l'harmonisation progressive des politiques économiques et sociales dans la Communauté, devra répondre aux objectifs et aux intérêts spécifiques de ce domaine ;*

**en aucun cas, l'éducation ne doit être considérée comme une simple composante de la vie économique ;*

**la coopération dans le domaine de l'éducation doit tenir compte des traditions de chaque pays ainsi que de la diversité des politiques et des systèmes existant dans ce domaine.*

En conséquence, l'harmonisation de ces systèmes ou de ces politiques ne peut pas être considérée comme un but en soi.

2. Au stade actuel, cette coopération portera principalement sur les domaines d'actions prioritaires suivants :

**meilleures possibilités de formation culturelle et professionnelle des ressortissants des autres États membres des Communautés et des pays non membres ainsi que de leurs enfants,*

**amélioration de la correspondance entre les systèmes éducatifs en Europe,*

**rassemblement de documentation et statistiques actuelles dans le domaine de l'éducation ;*

**intensification de la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur ;*

**amélioration des possibilités de reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études,*

**encouragement de la liberté de circulation et de la mobilité des enseignants, des étudiants et des chercheurs, notamment par l'élimination des obstacles d'ordre administratif et social qui entravent la libre circulation de ces personnes ainsi que par l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères,*

3. Cette coopération ne devra pas porter atteinte aux compétences attribuées aux institutions des Communautés européennes.

***4. Afin d'élaborer les actions dans les domaines figurant au point II, il est créé un comité de l'éducation composé de représentants des États membres et de la Commission**. La présidence de ce comité est assurée par le pays exerçant la présidence du Conseil de ministres. Le comité fera rapport aux ministres de l'éducation, réunis au sein du Conseil, avant le 30 juin 1975, selon les procédures usuelles.*

En février 1976, suite à la résolution du Conseil et des ministres de l'éducation [2], un programme d'action définit les priorités et les étapes de cette coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur européen. Il y est réaffirmé l'encouragement à la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et celles à la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs. Il s'agit, toutefois et encore, d'« *une politique éducative européenne embryonnaire [. . .] où les ministres de l'Édu-*

2. http ://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/vie-pratique/textes-relatifs-a-la-politique-europeenne-de-l-education-1162112

cation réunis décident d'un financement de programmes communs d'études, de visites et d'échanges de courte durée » (Ballatore, 2007).

Texte officiel 3 : Résolution des ministres de l'éducation, réunis au sein du Conseil du 9 février 1976 comportant un programme d'action en matière d'éducation (extrait)

Coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur

Il est nécessaire de promouvoir la coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur.

13. *Tout en respectant l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, les actions suivantes seront entreprises au niveau communautaire afin d'intensifier les contacts entre eux :*

** l'encouragement du développement de liens avec et entre les organisations représentant les établissements d'enseignement supérieur ;*

** l'encouragement de brefs séjours d'études à des fins spécifiques pour le personnel enseignant, le personnel administratif et les chercheurs ;*

** l'encouragement du développement de programmes communs d'études ou de recherches entre établissements de plusieurs Etats membres.*

14. Pour stimuler la libre circulation et la mobilité des enseignants, des étudiants et des chercheurs, les actions seront entreprises au niveau communautaire :

** l'organisation d'un débat avec des responsables de l'enseignement supérieur sur la mise au point d'une attitude commune en vue de l'admission d'étudiants d'autres Etats membres dans l'enseignement supérieur ;*

** l'élaboration d'un rapport pour déterminer si et dans quelle mesure les systèmes nationaux de bourses pour étudiants non diplômés, étudiants diplômés de l'enseignement supérieur, chercheurs et enseignants doivent être complétés pour développer la mobilité dans la Communauté et, dans le cas échéant, la présentation de propositions appropriées ;*

** l'élaboration de propositions en vue de l'élimination des obstacles à la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs au niveau universitaire.*

15. A cette même fin, les Etats membres inviteront les autorités compétentes à prendre en considération, los du calcul des années d'ancienneté, les périodes d'activité dans l'enseignement ou la recherche effectuées dans d'autres Etats membres, et à examiner les voies et moyens permettant le cumul, aux fins du calcul des droits à la pension, des périodes d'activité dans l'enseignement ou la recherche effectuées dans d'autres Etats membres.
16. Pour améliorer les possibilités de reconnaissance académique des diplômes, des périodes et des prestations d'études, les actions suivantes seront entreprises au niveau communautaire :

** l'élaboration d'un rapport analysant la situation actuelle en matière de reconnaissance académique des diplômes et contenant des propositions pour améliorer cette situation et, le cas échéant, pour aboutir à un réseau d'accords ;*

** l'organisation de consultation entre les responsables politiques et la coopération entre les établissements pour la reconnaissance des périodes et des prestations d'études.*

Et ce sont encore des intentions qui émergent des conclusions du Conseil et des ministres de l'Éducation réunis le 2 juin 1983 relatif à la mobilité dans l'enseignement supérieur : les principes de la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur en Europe sont réaffirmés, tout comme les incitations à la mobilité, la reconnaissance des périodes d'études et les diplômes obtenus. Il y est aussi souhaité que des aides financières soient versées pour inciter à la mobilité, que l'hébergement soit facilité et certaines démarches administratives simplifiées.

Au final, ce sont plusieurs incitations à la coopération entre établissements d'enseignement supérieur associée à un principe de mobilité qui sont lancées par les ministres de l'Education entre 1971 et 1983, sans pour autant engendrer une dynamique réelle.

2.3 Une activité renforcée de la Commission au milieu des années 1980

Alors que le dossier de l'enseignement supérieur semblait se borner à des intentions, plusieurs évènements s'enchainent dans les années 1980 qui font évoluer la situation.

Le premier est d'ordre juridique. Comme indiqué précédemment, le Traité de Rome donne à la Commission la compétence pour la formation professionnelle mais non pour l'éducation et l'enseignement supérieur. Grâce à l'arrêt Gravier de 1985, l'enseignement supérieur est désormais inclus dans la formation professionnelle ce qui fournit une base juridique aux initiatives de la Commission et lui permet d'intervenir de manière légitime dans ce domaine (Ravinet, 2009 ; Croché, 2009).

Texte officiel 4 : Arrêt de la Cour du 13 février 1985.
Françoise Gravier contre Ville de Liège - Demande de décision préjudicielle : Tribunal de première instance de Liège - Belgique. - Non-discrimination : accès à l'enseignement de formation professionnelle. – Affaire 293/83 (Extrait)

> *La notion de formation professionnelle englobe l'enseignement de l'art des bandes dessinées dispensé par un établissement d'enseignement supérieur artistique lorsque cet enseignement prépare l'étudiant à une qualification pour une profession, un métier ou un emploi spécifique ou lui confère l'aptitude particulière d'exercer une telle profession, métier ou emploi.*

Le deuxième est la mobilisation étudiante qui se développe grâce à la naissance de l'Association des États Généraux des Étudiants de l'Europe (AEGEE) en 1985. Cette association rassemble des étudiants venus de toute l'Europe et développe un important lobbying politique pour faire adopter le programme ERASMUS : rencontres avec le Premier ministre néerlandais Ruud Lubbers, le Premier ministre belge, Wilfried Martens, les conseillers d'Helmut Kohl et le président de la République française de l'époque, François Mitterrand.

La signature de l'Acte Unique Européen en 1986 est le troisième évènement marquant des années 1980. Dans ce texte, il y est beaucoup question de l'université car « La Communauté se donne pour objectif de renforcer les bases scientifiques et technologiques de l'industrie européenne et de favoriser le développement de sa compétitivité internationale ». C'est pourquoi, « *elle encourage [. . .] les centres de recherche et les universités dans leurs efforts de recherche et de développement technologique* » (AUE, 1986).

En juin 1987, le Conseil des ministres de l'Éducation adopte finalement l'emblématique programme Erasmus pour soutenir la mobilité grâce au système de crédits ECTS (European Credit Transfer System) (Ravinet, 2009 ; Crochet, 2009 ; Ballatore, 2007), après l'avoir tout de même rejeté trois fois en raison des blocages politiques persistants et des craintes que soulevait au sein des États membres une action européenne dans le domaine réservé de l'éducation. Suivrons d'autres programmes tels Tempus,

Lingua, Comett (Hardouin 1995, Ballatore 2007) entre 1987 et 1990. Toutefois, *« la CE n'a toujours pas de compétence formelle dans les domaines de l'éducation et de l'enseignement supérieur, et aucune coordination et encore moins harmonisation des politiques nationales ne semble envisageable. L'accent est mis sur le développement de la coopération, l'échange d'informations, le développement de la mobilité pour, éventuellement, favoriser une tendance au rapprochement à long terme des systèmes* » (Ravinet, 2009). Néanmoins, « *les programmes de mobilité ont rendu l'idée d'intervention de la Communauté sur les systèmes éducatifs non pas acceptable mais populaire* » (Croché, 2009).

3 L'Enseignement supérieur européen, enjeu stratégique de la construction européenne

3.1 Traité de Maastricht et élargissement du champ de compétences de la Communauté dans l'éducation et la formation

En 1991, la Commission Européenne rédige un *Mémorandum sur l'enseignement supérieur européen.* Par ce texte, le premier du genre produit par la CE abordant directement l'éducation, il y est confirmé la volonté de considérer la formation supérieure comme l'un des enjeux stratégiques de la construction européenne. Plusieurs points sont abordés :

- La mobilité des étudiants « *Une politique plus complète en la matière, impliquant la disparition des obstacles à la mobilité, une amélioration de l'accès à l'information et un renforcement des programmes de soutien est nécessaire* » (CE, 1991) ;
- La coopération entre les établissements au niveau européen : Une politique « *européenne globale au niveau des établissements devrait couvrir tous les aspects de la vie universitaire. Un des éléments centraux de cette politique est le développement de la coopération entre établissements au niveau européen, qui peut déboucher sur des programmes communs d'enseignement et de développement des syllabus, impliquant des échanges d'enseignants* » (CE, 1991) ;
- Le rôle international de l'enseignement supérieur : « *Il a toujours existé une action de la Communauté dans ce domaine en sus des modes traditionnels de la coopération des établissements d'enseignement supérieur avec les pays tiers. La coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur est de plus en plus importante pour la position de la Communauté européenne dans le monde et il est nécessaire de l'intensifier dans les domaines existants et de l'étendre à d'autres domaines sur une base communautaire et avec la coopération des États membres* » (CE, 1991) ;

L'élément nouveau, le « *basculement des années 1990* » (Ravinet, 2009) est « *la montée en puissance de la notion d'« économie et de société de la connaissance* » » (Ravinet, 2009) qui se repère dans ce mémorandum : *« Le défi de la science et de la technologie est central pour la compétitivité et le progrès économique de l'Europe ; il requiert de l'Europe qu'elle se place à l'avant-garde de la création de nouvelles connaissances, de leur diffusion, et de leur application à la vie économique.* » (CE, 1991). Il

s'agit donc « *de renforcer la position de l'Europe dans l'économie mondiale par l'application des innovations scientifiques et techniques au commerce et à l'industrie* » (CE, 1991). Bien sûr, « *l'Europe n'a pas [...] inventé ce discours [...] il faut aussi noter le rôle de l'OCDE dans la production et la diffusion du discours sur l'économie de la connaissance [...] mais elle en a été à la fois le cadre légitimateur et la 'caisse de résonnance'* » (Ravinet, 2009).

Avec la signature du Traité de Maastricht (Traité sur l'Union européenne de 1992), l'éducation entre dans le champ de compétence de la Communauté par le biais de l'article 126 :

Texte officiel 5 : Article 126, Traité sur l'Union européenne de 1992 (extrait)

« 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. ».

Conformément au principe de subsidiarité, la Communauté se limite à stimuler, renforcer ou compléter, l'action des États membres, mais elle ne peut, en aucun cas, imposer sa politique au travers de directives. Le rôle que va jouer la Communauté Européenne est, dans ces conditions, un rôle complémentaire :

Texte officiel 6 : Article 126, Traité sur l'Union européenne de 1992 (extrait)

« L'action de la Communauté vise :

** à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres ;*

** à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études ;*

** à promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement ;*

** à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres ;*

** à favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs ;*

** à encourager le développement de l'éducation à distance. »*

Avec son article 127, la Communauté se propose également de développer des politiques de formation professionnelle qui tendent à favoriser l'adaptation face aux mutations industrielles, à améliorer la formation initiale et continue, à promouvoir l'accès à la formation professionnelle, et à stimuler la mobilité et la coopération en matière de formation :

Texte officiel 7 : Article 127, Traité sur l'Union européenne de 1992 (extrait)

« La Communauté met en œuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle. L'action de la Communauté vise :

- *à faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, notamment par la formation et la reconversion professionnelle ;*
- *à améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle sur le marché du travail ;*
- *à faciliter l'accès à la formation professionnelle et à favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation et notamment des jeunes ;*
- *à stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formation professionnelle et entreprises ;*
- *à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des États membres. »*

Pour développer les politiques de formation professionnelle, la Direction générale de l'Éducation, de la Formation et de la Jeunesse (devenue depuis *EAC, Education and Culture*) est créée en 1992, dirigée par la Commissaire européenne Édith Cresson. Celle-ci met rapidement en place un « Groupe de réflexion sur l'Éducation et la Formation » à qui l'on doit le Livre blanc de la Commission européenne *Enseigner et Apprendre-Vers la société cognitive* (1995), et des publications moins officielles mais très influentes comme le rapport *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation* (1996).

Concernant l'enseignement supérieur, deux remarques se font jour. La première est celle de l'absence de l'expression « enseignement supérieur » dans le Traité de Maastricht. Seul le mot « enseignement » figure à trois reprises. Et si « *la CE peut désormais intervenir en soutien des actions des États [...] cela ne change pourtant rien pour l'enseignement supérieur : le Traité ne le reconnaît pas en tant que tel, il reste de fait défini comme une sous-catégorie de la formation professionnelle* » (Ravinet, 2009). D'ailleurs, selon Pauline Ravinet, si la décennie des années 1990 comptabilisent de nombreuses productions communautaires sur le thème de la société de la connaissance en lien avec l'éducation et la formation (le Livre blanc de 1993 *« Croissance, compétitivité, emploi »*, le livre blanc sur la *« Société cognitive »* de 1996, la Communication de la Commission *« Vers l'Europe de la connaissance »* de 1997), « *il y est question d'éducation et de formation tout au long de la vie (lifelong learning), mais pas explicitement d'enseignement supérieur ni d'université ; de recherche et d'innovation, mais pas clairement de recherche universitaire ; de compétences et d'aptitudes, mais jamais de diplômes* » (Ravinet, 2009). Toutefois, et c'est la seconde remarque, le Traité de Maastricht, dans son article 126, incite à la création de systèmes nationaux d'évaluation et d'assurance qualité, incitation se transformant en recommandation du Conseil de l'Union européenne le 24 septembre 1998, ce qui inaugure un profond changement de paradigme dans le milieu universitaire.

Texte officiel 8 : Recommandation (CE) n° 561/98 du Conseil du 24 septembre 1998 sur la coopération européenne visant à la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (extrait)

The Council of the European Union [...] hereby recommends that Member States :

A. support and, where necessary, establish transparent quality assurance systems with the following aims :

** to safeguard the quality of higher education within the specific economic, social and cultural context of their countries while taking due account of the European dimension and of a rapidly changing world,*

** to encourage and help higher education institutions to use appropriate measures, particularly quality assurance, as a means of improving the quality of teaching and learning and also training for research, another important part of their task,*

** to stimulate mutual exchanges of information on quality and quality assurance at Community and world level and to encourage cooperation between higher education institutions in this area.*

3.2 Le poids croissant des groupes de pression dans le domaine de l'éducation et de la formation

Dans les années 1990, le domaine de l'éducation et de la formation est progressivement investi par des acteurs non issus du milieu éducatif qui n'hésitent pas à donner leur opinion et leur définition de ce qu'ils estiment être le « bon » système éducatif pour l'Europe et qui trouvent un fort écho auprès de la DG XXII.

Par exemple, la Commission européenne publie en 1998 les actes du séminaire Ampère tenu en février 1997 intitulé Teaching, learning, information. Towards an open Socratic school. Le groupe Ampère - Les compagnons de l'enseignement, créé au milieu des années 1990 à l'initiative de Daniel Deberghes, scientifique de renom, organise régulièrement des séminaires sur l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'éducation. La préface de ces actes est cosignée par Édith Cresson, Commissaire responsable de la recherche, de l'innovation, de l'éducation, de la formation et de la jeunesse, et par Martin Bangemann, Commissaire responsable des affaires industrielles et des technologies de l'information et des télécommunications. Très clairement, les deux commissaires expriment le souhait que ces travaux aient une influence notable dans le champ éducatif : « *We hope that for many other in the field of education it will be a source of inspiration, discussion and action in the service of education for young people* » (CE, 1998).

Autre exemple, celui de la Table Ronde Européenne des Industriels et son centre de recherche, l'Industrial Research and Development Advisory Committee (IRDAC). Gérard de Sélys (de Sélys, 1998) ainsi que Jean-Luc de Meulemeester et Denis Rochat (de Meulemeester et Rochat, 2003) montrent que ce puissant groupe de pression, fondé en 1983, regroupant quarante-sept des plus importantes entreprises européennes (parmi elles Nestlé, Suez-Lyonnaise des eaux, Renault, Lufthansa, Air Liquide, Rhône-Poulenc, Saint-Gobain, Volvo, Société générale, Petrofina, BP, Fiat) a eu un impact important auprès de la Commission européenne, les publications émanant de la Commission faisant presque explicitement référence aux rapports de l'IRDAC (de Meulemeester et Rochat, 2003). Pourtant, les réflexions de ce groupe de pression sont loin

d'être consensuelles et philanthropiques : en janvier 1989, la Table ronde européenne des industriels - ERT -, le puissant groupe de pression patronal auprès de la Commission européenne, publie un rapport intitulé *Education et compétence en Europe.* Elle y affirme d'emblée que « l'éducation et la formation [...] sont considérées comme des investissements stratégiques vitaux pour la réussite future de l'entreprise ». Puis elle déplore que « *l'enseignement et la formation [soient] toujours considérés par les gouvernements et les décideurs comme une affaire intérieure. [...] L'industrie n'a qu'une très faible influence sur les programmes enseignés ». D'autant plus faible, en vérité, que les enseignants auraient « une compréhension insuffisante de l'environnement économique, des affaires et de la notion de profit ». La conclusion s'impose : industrie et établissements d'enseignement devraient travailler « ensemble au développement de programmes d'enseignement », notamment grâce à « l'apprentissage à distance », « l'enseignement à distance » et la mise au point de « didacticiels » (logiciels d'apprentissage sur ordinateur). Regroupant notamment les grands patrons des principaux constructeurs informatiques européens, l'ERT cherche alors des marchés. La perspective de la libéralisation du secteur des télécommunications promet de fabuleux profits au secteur privé, non seulement par la vente de matériels et de logiciels, mais aussi par l'exploitation des entreprises de téléphone privatisées en tout ou en partie. Promouvoir ou imposer l'enseignement à distance permet d'espérer bénéficier à la fois de la croissance du volume des communications téléphoniques, de celle de la vente de matériels et de celle, non moins importante, des droits d'auteur et droits voisins sur la commercialisation et l'exploitation de didacticiels.* » (de Sélys, 1998).

3.3 La politique éducative souhaitée par la Commission

Jean-Luc de Meulemeester et Denis Rochat (de Meulemeester et Rochat, 2003) ont étudié les textes, documents et rapports européens des années 1990 pour analyser les politiques que les experts européens souhaitent voir se réaliser en matière d'éducation et de formation.

Parmi les points noirs montrés du doigt, celui de l'inadéquation de l'offre de main d'œuvre qualifiée par rapport aux besoins des entreprises est attribué à des déficiences des systèmes d'éducation et de formation : « *On sous-estime aujourd'hui les menaces qui pèsent sur la compétitivité européenne. Les systèmes d'éducation et de formation ne sont pas assez conscients des contraintes de compétitivité.* » (CE, 1996). Les systèmes de formation et d'éducation ignoreraient les exigences de compétitivité, coupés du monde de l'entreprise (de Meulemeester et Rochat, 2003) : « *Dans un contexte de mutations socio-économiques profondes, un système conservateur pourra difficilement produire des individus innovateurs.* » (CE, 1996). C'est donc « *en s'adaptant aux critères de l'entreprise de l'an 2000 que les systèmes d'éducation et de formation pourront contribuer à la compétitivité européenne et au maintien de l'emploi.* » (CE, 1996). Les systèmes éducatifs seraient trop rigides, trop peu flexibles et adaptables dans un monde où les besoins de qualification changent constamment (de Meulemeester et Rochat, 2003) : « *C'est bien sur la voie de la flexibilité qu'il faut s'engager, pour s'adapter à une demande sociale à la fois toujours plus forte et plus diverse.* » (CE, 1995). Les systèmes d'éducation et de formation se fonderaient exclusivement sur les diplômes qui, acquis une fois pour toute ne donnerait aucune indication sur le

« degré d'obsolescence du capital humain » ; ils rendraient les individus moins imaginatifs, moins entreprenants car moins responsables, certaines formations seraient de véritables impasses entrainant de lourds gaspillages personnels et sociaux (de Meulemeester et Rochat, 2003).

Au contraire, un bon système éducatif serait ouvert à toute personne désireuse d'une formation et capable de l'acquérir. L'un des moyens d'y parvenir serait d'accroitre la transparence du système en diffusant l'information *ad hoc*, permettant aux étudiants de faire les meilleurs choix et ainsi d'éviter les attitudes irresponsables et les orientations peu motivées (de Meulemeester et Rochat, 2003) : « *Une fois acquis les éléments de connaissance de base, deux conditions principales paraissent nécessaires pour que l'individu soit en mesure d'exercer sa responsabilité dans la construction de sa qualification : une information et une orientation suffisantes ; un accès à la formation, avec toutes les possibilités de mobilité* » (CE, 1995). Un bon système éducatif serait également un système d'enseignement qui reconnaîtrait les types informels d'acquisition de compétences, un système plus flexible selon les théories libérales (de Meulemeester et Rochat, 2003) : « *Il ne s'agit évidemment pas de contester la voie du diplôme... Mais parallèlement, il convient d'adopter une démarche qui valorise les qualifications, qu'elles qu'en soient les modalités d'acquisition, et qui accroît les potentialités de chacun en répondant plus étroitement aux besoins des individus et des entreprises. Une approche plus ouverte et plus souple est nécessaire, une approche qui encourage la formation tout au long de la vie et l'acquisition continue de compétences.* » (CE, 1995) ; « *Dans la société cognitive, l'individu doit pouvoir faire valider des compétences fondamentales techniques ou professionnelles, indépendamment du fait qu'il passe ou non par une formation diplômante, pratique que l'on observe par exemple, pour le permis de conduire, l'anglais (TOEFL), les mathématiques (tests Kangourou). Chacun devrait disposer, s'il le désire, d'une carte de compétences où seraient portées les connaissances ainsi validées.* » (CE, 1995) ; « *Nombreux sont ceux, aujourd'hui, qui pensent que le temps de l'éducation hors l'école est venu et que la libération du processus éducatif rendu ainsi possible aboutira à un contrôle par des offreurs d'éducation plus innovants que les structures traditionnelles* » (CE, 1996) ; Il convient de « *reconnaître l'intérêt et la nécessité de développer de tels systèmes qui redonneront une initiative et une responsabilité à l'individu en permettant à chacun de faire accréditer, n'importe où et n'importe quand, en tentant sa chance autant de fois qu'il le voudra, des compétences partielles acquises soit dans un système formel, soit de façon autodidacte avec notamment l'aide des technologies de l'information... La condition retenue, cependant, est que ces systèmes n'aient pas l'ambition de se substituer au système diplômant institutionnalisé...* » (CE, 1996).

Les cursus devraient être revus pour répondre aux besoins de l'économie, dans l'optique d'apprendre à apprendre, ce qui permettrait aux travailleurs de survivre dans une économie en changement permanent (de Meulemeester et Rochat, 2003) : « *La recherche de la qualité prendra sa pleine mesure si elle se développe dans un contexte de créativité et d'innovation. C'est par l'innovation que se créeront de nouvelles activités et que la productivité européenne augmentera. Pour cela, les entreprises auront besoin que les ressources humaines disposent d'autres qualités. La nouvelle force de travail devra avoir une attitude tournée vers la résolution de problèmes, et être prête*

à se former de façon permanente. Elle devra aussi être insérée dans des processus entièrement orientés vers la recherche de nouvelles solutions techniques ou de process. » (CE, 1996). La mutabilité des systèmes éducatifs *via* la concurrence entre établissements doit être accrue et les procédures d'évaluation encouragées (de Meulemeester et Rochat, 2003) : « *Ce que montre l'expérience, c'est que les systèmes les plus décentralisés sont aussi ceux qui sont les plus flexibles, qui s'adaptent plus vite et qui permettent de développer une nouvelle forme de partenariat à visée sociale.* » (CE, 1995) ; « *Dans les États membres qui ont un système plus décentralisé ou plus concurrentiel entre les établissements et où le secteur privé est plus développé, la prise en compte de l'utilisateur est plus naturelle. Le danger évidemment est que ce soit la cible élitiste et ayant la capacité de payer qui soit privilégiée, le traitement des enfants ayant des besoins spécifiques n'étant pris en compte que dans des établissements publics de qualité inférieure...* » (CE, 1996) ; « *L'évaluation est indispensable car elle donne les éléments d'information qui, par effet de miroir, poussent à la remise en cause. Cependant, l'évaluation a une deuxième fonction également importante. Si elle est publique, suffisamment lisible et sûre, elle permet d'appréhender la nature de l'offre d'éducation et de formation. Cette plus grande transparence est nécessaire pour que les utilisateurs sachent ce qu'ils auront lorsqu'ils choisissent une filière, un établissement, un cycle de formation. Une bonne évaluation améliorera donc sensiblement la productivité moyenne des systèmes éducatifs et de formation, pourvu que l'apprenant puisse librement exercer ses choix.* » (CE, 1996).

Pour autant, et comme le montrent Jean-Luc de Meulemeester et Denis Rochat (de Meulemeester et Rochat, 2003), cette vision situe la source des problèmes de compétitivité dans une offre inadéquate de capital humain, alors que la pénurie de main d'œuvre qualifiée pourrait s'expliquer par des salaires peu élevés. En outre, les auteurs de ces textes communautaires estiment aussi que les capacités des individus à bâtir leur propre cursus sont exagérées car les personnes issues des milieux les moins favorisée n'ont souvent pas l'information ou ne sont pas en mesure de la traduire en décisions appropriées. Par ailleurs, si ces orientations décrivent un individu libre et responsable, à même de construire son propre savoir grâce à l'usage des technologies de l'information, elles négligent le rôle essentiel des professeurs pour la motivation.

4 La constitution d'un espace européen de l'enseignement supérieur adossé à celui de la recherche (1988-2003)

La troisième phase est celle de la constitution d'un espace européen de l'enseignement supérieur progressivement relié à celui de la recherche.

4.1 La Magna Charta Universitatum

Lors du 900e anniversaire de l'Université de Bologne fêtée en 1988, sous l'impulsion de cette même université et de l'*European University Association*[3], la *Magna Charta Universitatum* voit le jour considérant que « the approaching end of this millenium the

3. L'*European Universities Association* (EUA), principale association sur l'enseignement supérieur en Europe, est à la fois la représentante des Universités Européennes et des recteurs nationaux de conférences. http ://www.u-pec.fr/pratiques/universite/presentation/european-universities-association-eua–291326.kjsp.

future of mankind depends, largely on cultural, scientific and technical development » et que les universités jouent un rôle prépondérant :

> *[. . .] the universities' task of spreading knowledge among the younger generations implies that, in today's world, they must also serve society as a whole ; and that the cultural, social and economic future of society requires, in particular, a considerable investment in continuing education ;*
>
> *[. . .] universities must give future generations education and training that will teach them, and through them others, to respect the great harmonies of their natural environment and of life itself The undersigned Rectors of European universities proclaim to all States and to the conscience of all nations the fundamental principles which must, now and always, support the vocation of universities.*
>
> *(Magna Charta Universitatum, 1988)*

Ce document, non contraignant, est, à l'origine, un appel à la coopération entre les universités européennes. Pour mener à bien ce dessein, la charte encourage la mobilité étudiante entre établissements grâce à une politique générale d'équivalence en matière de statuts, de titres, d'examens et d'attributions de bourses.

> *Universities - particularly in Europe - regard the mutual exchange of information and documentation, and frequent joint projects for the advancement of learning, as essential to the steady progress of knowledge. Therefore, as in the earliest years of their history, they encourage mobility among teachers and students ; furthermore, they considere a general policy of equivalent status, titles, examinations (without prejudice to national diplomas) and award of scholarships essential to the fulfilment of their mission in the conditions prevailing today.*
>
> (Magna Charta Universitatum, 1988)

Il n'en est fait nulle mention d'élite ou d'attractivité de l'espace européen. La charte fait référence à une collaboration élargie entre tous les peuples européens. Néanmoins, « l'autre » non européen est présent puisqu'il est précisé dans le quatrième principe fondamental que l'université, pour assurer ses missions doit ignorer les frontières géographiques et que les cultures doivent interagir. D'ailleurs, depuis sa naissance, la charte s'est également ouverte aux universités du monde entier puisque l'on dénombre aujourd'hui 776 universités de 81 pays [4].

> *« A university is the trustee of the European humanist tradition ; its constant care is to attain universal knowledge ; to fulfil its vocation it transcends geographical and political frontiers, and affirms the vital need for different cultures to know and influence each other. »*
>
> (Magna Charta Universitatum, 1988)

4.2 La Déclaration de la Sorbonne

Puis, à l'occasion du 800e anniversaire de l'Université de Paris, à l'initiative du ministre français de l'Éducation nationale, Claude Allègre, les ministres en charge de

4. www.magna-charta.org/cms/cmspage.aspx?pageUid=8e9114fe-86db-4d26-b9d7-167c03d479aa

l'enseignement supérieur d'Allemagne, de France, d'Italie et du Royaume-Uni, excluant volontairement la Commission (*cf. infra*) adoptent le 25 mai 1998 la Déclaration de la Sorbonne dans un contexte qui stipule que « *Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy : it must be a Europe of knowledge as well. We must strengthen and build upon the intellectual, cultural, social and technical dimensions of our continent* » (Déclaration de la Sorbonne, 1998). Afin de rendre lisibles et attractifs les cursus européens à l'international, et pour faciliter les comparaisons et les équivalences, la Déclaration de la Sorbonne préconise une révolution, à savoir l'harmonisation de l'architecture du système d'enseignement supérieur sur deux cycles principaux, pré-licence et post-licence, pour augmenter la reconnaissance internationale et le potentiel attractif des systèmes qui se doivent d'être lisibles en interne et à l'extérieur :

> *« The international recognition and attractive potential of our systems are directly related to their external and internal readabilities. A system, in which two main cycles, undergraduate and graduate, should be recognized for international comparison and equivalence, seems to emerge. »*
>
> (Déclaration de la Sorbonne, 1998)

Elle fait également la promotion des accords interuniversitaires et des diplômes conjoints :

> *Our governments, nevertheless, continue to have a significant role to play to these ends, by encouraging ways in which acquired knowledge can be validated and respective degrees can be better recognised. We expect this to promote further inter-university agreements. Progressive harmonisation of the overall framework of our degrees and cycles can be achieved through strengthening of already existing experience, joint diplomas, pilot initiatives, and dialogue with all concerned.*
>
> (Déclaration de la Sorbonne, 1998)

Cette déclaration intervient dans un contexte où l'enseignement supérieur des quatre pays signataires était en proie à des difficultés variées et attendaient de l'harmonisation qu'elle les aide à résoudre leurs problèmes (Charlier, 2006 ; Croché, 2009, 2011) : « *En Allemagne, le renforcement de la compétitivité internationale avait été déclaré priorité absolue par le parlement en décembre 1997. Le processus de Bologne est donc apparu pour l'Allemagne comme un excellent moyen de faire diffuser une image positive de ses universités au-delà des frontières. La baisse d'attractivité des universités françaises et allemandes était ressentie négativement dans les deux pays et ne pouvait être contrecarrée que par une action concertée. Le Royaume-Uni ne connait pas de problèmes pour attirer des étudiants étrangers. [. . .] Toutefois, la ministre Blackstone était soucieuse de renforcer l'Europe par rapport aux États-Unis, convaincue que cela ne pouvait être que profitable au Royaume-Uni. L'Italie n'est pas une destination de choix des étudiants étrangers. Le processus de Bologne est apparu au Ministre italien comme la voie lui permettant d'introduire des changements nationaux, notamment la réduction de la durée des études* » (Croché, 2011).

En France, rappelons qu'en juillet 1997, Claude Allègre missionne Jacques Attali pour réfléchir en premier lieu au rapprochement entre université et grandes écoles. Cependant, la lettre de mission déborde cette demande initiale car le ministre fait le constat que « *L'intégration européenne croissante, la mondialisation des échanges,*

les progrès scientifiques et techniques en constante accélération, sont autant de défis auxquels nous devons répondre » et qu'il se fixe comme objectif « *de préparer la France à cette compétition de la matière grise que sera le vingt et unième siècle* ». Il est même impératif « *que tout notre dispositif d'enseignement supérieur s'imprègne, tant au niveau du recrutement qu'à celui de la formation, de l'esprit d'innovation, de création, d'entreprise et d'initiative* » et la compétitivité économique future de la France « *dépend de notre capacité à répondre victorieusement à ce défi* » (Claude Allègre, Lettre de mission de Jacques Attali, 1997). Pour Jean-Pierre Korolitski, alors chargé des formations à la direction générale pour l'enseignement supérieur, *« La recherche et l'enseignement ne pouvaient plus rester dans le cadre national, ils se mondialisaient, et ces activités devenaient cruciales pour la compétitivité des pays »* (Korolitski cité par Gilbert, 2014) [5].

Paris, le 21 juillet 1997

Monsieur le conseiller d'État,

L'un des objectifs que je me suis fixés est de préparer la France à cette compétition de la matière grise que sera le vingt et unième siècle.

L'intégration européenne croissante, la mondialisation des échanges, les progrès scientifiques et techniques en constante accélération, sont autant de défis auxquels nous devons répondre.

Notre enseignement supérieur est à l'évidence la clef de voûte de notre dispositif intellectuel. Or, pour des raisons historiques bien connues, nos enseignements supérieurs sont éclatés entre universités et grandes écoles.

Tout en préservant l'originalité de ces deux structures, il me paraît opportun de les rapprocher, tant en ce qui concerne la recherche, que pour l'enseignement, les diplômes et la mobilité des étudiants.

Il est en outre impératif que tout notre dispositif d'enseignement supérieur s'imprègne, tant au niveau du recrutement qu'à celui de la formation, de l'esprit d'innovation, de création, d'entreprise et d'initiative.

Notre compétitivité économique future dépend de notre capacité à répondre victorieusement à ce défi.

Je vous demande donc de conduire une mission destinée à me proposer des solutions concrètes à ces problèmes. Vous vous entourerez des avis de personnalités dont vous me proposerez la liste, qui devra traduire un large éventail de compétences, d'origines et de sensibilités.

Veuillez agréer, Monsieur le conseiller d'État, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Claude ALLÈGRE, Ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie

Lettre de mission de Jacques Attali

Le rapport Attali de février 1998 *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* est sans appel quant à la perte d'attractivité de l'enseignement supérieur français : « *La réputation internationale de notre système d'enseignement supérieur s'affaiblit et le nombre d'étrangers non-européens venant étudier dans les universités françaises décline de façon inquiétante [. . .]. Les étrangers représentent 8,6 % du total des étudiants de l'université, ce qui reste le niveau le plus élevé d'Europe, mais la proportion est en baisse rapide depuis 1984, date à laquelle elle était de 14,1 %. En particulier, la proportion d'étudiants non-européens dans le total des étudiants de l'université fran-*

5. http://www.lemonde.fr/education/article/2014/01/21/la-revolution-allegre-de-1998_4351925_1473685.html

çaise a diminué de moitié en 15 ans, de 11,6 % en 1982 à 6 % aujourd'hui. On peut trouver à cela mille raisons : les bourses ne sont pas suffisamment attractives ; la recherche des meilleurs étudiants en Afrique et en Asie n'est pas faite avec le même dynamisme que par d'autres pays ; les conditions d'accueil sont parfois rebutantes. Enfin, plusieurs des diplômes universitaires français (tels les diplômes à Bac +2 ou à Bac+4) ne correspondent pas à une durée d'études internationalement reconnue » (Attali, 1998). « *Le pays devenait de moins en moins attractif pour l'élite intellectuelle mondiale* » (Charlier, 2006). Dans ce même rapport, est préconisée une refonte des diplômes : « *Sans que soient supprimés les actuels diplômes professionnels d'une durée de deux ans, les niveaux pertinents de sortie seront à trois ans, avec la licence, après des études menées principalement en groupes à effectifs réduits ; à cinq ans avec une Nouvelle Maîtrise faite d'enseignement, de stages et de recherche ; et à huit ans avec le doctorat, ouvrant particulièrement la voie aux carrières de l'enseignement supérieur, de la recherche et aux grands corps de l'Etat (qui ne seront plus réservés aux élèves des grandes écoles)* » (Attali, 1998). On reconnait ici l'inspiration du modèle anglo-saxon : bachelor's, master's et PhD's degree. Par ailleurs, pour ne pas manquer le train de l'internationalisation tout en profitant de l'occasion pour rationaliser le système français et pour « *contourner écueils et contestations* » (Gilbert, 2014), Claude Allègre, « *Comme ses prédécesseurs [...] a sollicité le palier international pour l'aider à faire passer les réformes qui lui semblaient essentielles* » (Croché, 2009). De surcroit, il met en place en novembre 1998 l'agence ÉduFrance, qu'il dote de moyens généreux avec l'objectif de recruter 500 000 étudiants étrangers, de préférence en Asie et en Amérique du Sud (Charlier, 2006).

Alors que la Commission est exclue délibérément de cette initiative « *par quatre pays qui souhaitaient conserver leur pouvoir sur leur enseignement* » (Croché, 2009), en particulier par Claude Allègre qui « *considérait que la collaboration dans le supérieur ne pouvait passer que par les modalités par lesquelles des gouvernements assumaient leur souveraineté sur leur système éducatif. [...] La coopération gouvernementale garantissait des marges maximales de liberté aux pays, un processus communautaire aurait tendu à les réduire* » (Croché, 2009), elle va contribuer paradoxalement à la développer. En effet, la déclaration de la Sorbonne se terminait par un appel aux autres pays d'Europe à rejoindre le processus, invitation qui a suscité de vives réactions de la part des autres ministres européens de l'éducation qui n'acceptaient pas que quatre pays imposent un modèle d'enseignement pour l'Europe (Croché, 2009). « *Voyant par là une manière d'intégrer le processus* » (Croché, 2009), la Commission rassemble les ministres, très divisés sur le sujet lors d'un conseil informel en octobre 1998 à Baden en Allemagne, « *la question qui était posée était de savoir s'il fallait faire passer le supérieur dans les matières européennes ou le laisser dans les matières nationales* » (Croché, 2009) en proposant la constitution d'un groupe de suivi informel de la rencontre de la Sorbonne. Cependant, alors qu'elle a largement contribué à la réussite du projet, la Commission est exclue, une nouvelle fois, du processus de Bologne par les ministres qui réaffirment leur compétence dans le domaine de l'enseignement (Croché, 2009).

4.3 Processus de Bologne et constitution d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur

C'est donc le 19 juin 1999 que la déclaration de Bologne, qui ne fait aucune référence à l'Union européenne et à la Commission (Croché, 2009), est signée par 30 pays européens, dont les 15 États membres de l'Union européenne (UE) de l'époque (Autriche, Belgique, Allemagne, Danemark, Grèce, Espagne, Finlande, France, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Portugal, Suède et Royaume-Uni) ainsi que les 10 états qui rejoignent l'UE en 2004 (Chypre, République tchèque, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, Slovénie, Slovaquie).

Depuis la Conférence ministérielle de Londres, 47 pays ont rejoint le processus de Bologne [6] :

- Depuis l999 : Autriche, Belgique, Bulgarie, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, République Slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, Royaume-Uni ;
- Depuis 2001 : Croatie, Chypre, Liechtenstein, Turquie ;
- Depuis 2003 : Albanie, Principauté d'Andorre, Bosnie-Herzégovine, Saint Siège, Russie, Serbie, « ex-République yougoslave de Macédoine » ;
- Depuis 2005 : Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Moldovie et l'Ukraine.
- Depuis 2007 : Monténégro.
- Depuis 2010 : Kazakhstan

Cette déclaration marque un tournant dans la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur puisque l'objectif clairement affiché est « *de se situer au plan international en ayant un espace européen de l'enseignement supérieur suffisamment fort pour attirer des étudiants étrangers et peser par rapport à l'Amérique du Nord, l'Australie, et les autres pays pourvoyeurs d'enseignement supérieur transnational.* » (Musselin, Froment & Ottenwaelter, 2007). Cette attraction ne doit pas être passive mais encouragée :

> *We must in particular look at the objective of increasing the international competitiveness of the European system of higher education. The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions.*
>
> (Déclaration de Bologne, 1999)

6. http ://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians*fr.asp#P165*18250

La *Déclaration de Bologne* met également l'accent sur la coopération institutionnelle aussi bien en matière d'assurance qualité que de curricula.

> *« Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies ;*
>
> *Promotion of the necessary European dimensions in higher education, particularly with regards to curricular development, interinstitutional co-operation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research »*
>
> *(Déclaration de Bologne, 1999)*

Pour bâtir cet espace européen de l'enseignement supérieur identifiable à l'échelle mondiale, la déclaration engage les signataires à six actions qui « *visent à rendre l'enseignement supérieur européen plus compétitif* » (Charlier & Croché, 2009) :

- L'adoption d'un système de grades académiques facilement reconnaissables et comparables ;
- L'adoption d'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 ;
- L'établissement d'un système d'accumulation et de transfert de crédits du type de l'ECTS utilisé dans le cadre des échanges Erasmus ;
- La promotion de la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs par la suppression de tous les obstacles à la liberté de circulation ;
- La coopération en matière d'assurance de la qualité ;
- Ainsi que la promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur : augmentation du nombre de modules, de matières d'enseignement et de filières dont le contenu, l'orientation ou l'organisation présente une dimension européenne.

Pour Christine Musselin (Musselin, Froment & Ottenwaelter, 2007), deux étapes sont repérables : « *La première est effectivement celle de l'harmonisation des structures, c'est-à-dire la volonté de développer des structures d'enseignement assez similaires d'un pays à l'autre ; la deuxième est celle de la mise en place de processus généralement appelés « d'assurance qualité » – ce terme flou pouvant recouvrir des réalités très différentes d'un pays à l'autre. Il s'agit, une fois que les structures sont harmonisées, d'essayer de garantir un minimum de qualité semblable d'un pays à l'autre* ». Ces deux étapes sont fondamentales pour rassurer et attirer les étudiants étrangers (hors Union européenne) et ainsi encourager une mobilité entrante.

Ce processus est certes volontaire mais néanmoins incitatif et émulatif puisqu'il place tous les 2/3 ans chaque gouvernement sous le regard des autres par le biais de conférences ministérielles qui d'une part, veillent à ce que les gouvernements rendent compte de leurs avancées et, d'autre part, fixent une feuille de route pour les deux années suivantes. Fonctionnant sur un mode de décision collective et négociée, il implique outre les ministres, plusieurs représentants d'acteurs (les enseignants, les institutions, les étudiants comme l'European Students' Union, syndicat des étudiants européens) et la Commission européenne. Il est à la fois processus européen « *au sens où il concerne un grand nombre de pays, au sein d'une Europe plus géographique que*

politique » (Musselin, Froment & Ottenwaelter, 2007), mais également « *pas encore vraiment européen au sens où sa mise en oeuvre dans chaque pays ne tient pas vraiment compte de ce qui est fait ailleurs* » (Musselin, Froment & Ottenwaelter, 2007). La croissance de ses membres, ainsi que le fait qu'aucun gouvernement ne se soit retiré du groupe, peut s'interpréter soit comme un succès pour un modèle éducatif qui répondrait à une demande, soit comme un moyen que certains pays ont trouvé pour satisfaire, sous couvert d'injonctions supra-nationales, des réformes impopulaires (Froment, 2013).

Il est indéniable, pour Eric Froment, que le succès du processus est acquis, même si ce processus est loin d'être achevé : « *On est passé de quatre pays en 1998 (Déclaration de la Sorbonne, puis vingt-neuf pays premiers signataires du Processus de Bologne, à quarante-six aujourd'hui). La présence de la Russie n'est pas tout à fait un épiphénomène. Certains pays, qui n'appartiennent pas à l'Union européenne comme la Norvège ou la Suisse, adhèrent pourtant pleinement au Processus [. . .] Le succès de ce Processus attire l'attention de l'ensemble du monde ainsi que celle de la Commission* » (Musselin, Froment & Ottenwaelter, 2007).

4.4 Stratégie de Lisbonne

Lors du Conseil européen de Lisbonne de mars 2000, les dirigeants de l'UE adoptent un programme décennal visant à relancer la croissance, connu sous le nom de Stratégie de Lisbonne. Par cette stratégie, l'Union européenne se fixe « un nouvel objectif stratégique pour les dix prochaines années : devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Conclusion de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000).

Pour « Préparer la transition vers une économie compétitive, dynamique et fondée sur la connaissance », il convient de « créer un espace européen de la recherche et de l'innovation ». C'est ainsi que l'Europe doit offrir « des perspectives attrayantes à ses meilleurs cerveaux », établir « des mécanismes permettant de mettre en réseau les programmes nationaux et communs de recherche », favoriser « la diffusion de l'excellence » et rendre l'environnement « plus propice à l'investissement privé dans la recherche, aux partenariats de R&D » ; enfin, elle doit éliminer « les obstacles à la mobilité » pour « attirer et retenir en Europe des chercheurs de haut niveau ».

Créer un espace européen de la recherche et de l'innovation

12. La recherche et le développement jouant un rôle important dans la croissance économique, la création d'emplois et la cohésion sociale, l'Union doit s'employer à réaliser les objectifs énoncés dans la communication de la Commission intitulée "Vers un espace européen de la recherche". Les activités de recherche au niveau national et au niveau de l'Union doivent être mieux intégrées et coordonnées afin d'être aussi efficaces et novatrices que possible pour que l'Europe offre des perspectives attrayantes à ses meilleurs cerveaux. Il convient d'exploiter pleinement les instruments prévus par le traité et tous les autres moyens appropriés, y compris des accords volontaires, pour réaliser cet objectif de manière souple, décentralisée et non bureaucratique. Ce faisant, l'innovation et les idées doivent être dûment récompensées dans la nouvelle économie fondée sur la connaissance, en particulier au moyen d'une protection par des brevets.

13. Le Conseil européen invite le Conseil et la Commission, le cas échéant en liaison avec les États membres, à faire le nécessaire dans la perspective de la création d'un espace européen de la recherche pour :

** établir des mécanismes permettant de mettre en réseau les programmes nationaux et communs de recherche, à titre volontaire et en fonction d'objectifs librement choisis, de manière à mieux mettre à profit les ressources consacrées aux actions concertées de R&D dans les États membres, et assurer la présentation de rapports périodiques au Conseil sur les résultats obtenus ; établir d'ici à 2001 une cartographie des centres d'excellence pour la recherche et le développement dans tous les États membres de manière à favoriser la diffusion de l'excellence ;*

** rendre l'environnement plus propice à l'investissement privé dans la recherche, aux partenariats de R&D et aux jeunes sociétés spécialisées dans la haute technologie, en recourant à des mesures fiscales, au capital–risque et au soutien de la BEI ;* * encourager l'élaboration d'une méthode ouverte de coordination destinée à évaluer les performances des politiques nationales de recherche et de développement et recenser, pour juin 2000, les indicateurs permettant d'évaluer les performances dans différents domaines, en particulier en ce qui concerne le développement des ressources humaines ; mettre en place d'ici à juin 2001 un tableau de bord européen en matière d'innovation ;

** favoriser la création, pour la fin de 2001, avec le soutien de la BEI, d'un réseau transeuropéen à très haut débit pour les communications scientifiques sous forme électronique, qui reliera les instituts de recherche et les universités, ainsi que les bibliothèques scientifiques et les centres scientifiques et, progressivement, les écoles ;*

** prendre des mesures pour éliminer, d'ici à 2002, les obstacles à la mobilité des chercheurs en Europe et pour attirer et retenir en Europe des chercheurs de haut niveau ;*

** veiller à ce qu'un brevet communautaire soit disponible d'ici à la fin de 2001, ainsi qu'un modèle d'utilité, de manière à ce que, dans l'Union, la protection par brevet à l'échelle de la Communauté devienne aussi simple et aussi peu coûteuse à obtenir et ait une portée aussi large que la protection assurée par nos principaux concurrents.*

(Conclusion de la Présidence - Créer un espace européen de la recherche et de l'innovation Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000)

L'éducation et la formation sont bien évidemment convoquées pour mener à bien cet objectif (voir texte ci-dessous). La mobilité, qu'elle soit pour les étudiants, les enseignants, les formateurs ou les chercheurs est vivement encouragée par la mise en place de programmes communautaires existants et par la reconnaissance des qualifications et des périodes d'étude et de formation à l'étranger. Il convient également d'« attirer des enseignants de qualité ».

L'éducation et la formation à la vie et à l'emploi dans la société de la connaissance

25. Les systèmes européens d'éducation et de formation doivent s'adapter tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le niveau d'emploi et d'en améliorer la qualité. Ils devront offrir des possibilités d'étude et de formation conçues en fonction de groupes cibles et des différentes étapes de la vie : les jeunes, les adultes sans emploi et les travailleurs dont les compétences risquent d'être dépassées en raison de la rapidité des changements. Cette nouvelle approche devrait comporter trois axes principaux : créer des centres locaux d'acquisition des connaissances, promouvoir de nouvelles compétences de base, notamment dans les technologies de l'information, et améliorer la transparence des qualifications.

26. Le Conseil européen invite par conséquent les États membres, dans le respect de leurs règles constitutionnelles, le Conseil et la Commission à prendre les mesures relevant de leurs compétences qui sont nécessaires pour atteindre les objectifs suivants :

** accroître chaque année substantiellement l'investissement par habitant dans les ressources humaines ;*

** réduire de moitié, d'ici à 2010, le nombre des personnes de 18 à 24 ans n'ayant accompli que le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne poursuivent pas leurs études ou leur formation ;*

** faire en sorte que les écoles et les centres de formation, disposant tous d'un accès à l'Internet, deviennent peu à peu des centres locaux d'acquisition de connaissances polyvalents et accessibles*

à tous, en ayant recours aux méthodes les plus appropriées compte tenu de la grande diversité des groupes cibles ; mettre en place entre les écoles, les centres de formation, les entreprises et les établissements de recherche des partenariats pour l'acquisition des connaissances qui soient profitables à tous ;

** adopter un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition : compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales ; instituer un diplôme européen pour les compétences de base en technologies de l'information, avec des procédures de délivrance décentralisées, afin de promouvoir la culture numérique dans toute l'Union ;*

** définir, d'ici à la fin de l'an 2000, les moyens permettant d'encourager la mobilité des étudiants, des enseignants, des formateurs et des chercheurs par une utilisation optimale des programmes communautaires existants (Socrates, Leonardo, Jeunesse), par l'élimination des obstacles et par une transparence accrue dans la reconnaissance des qualifications et des périodes d'étude et de formation ; prendre des mesures pour supprimer les entraves à la mobilité des enseignants d'ici à 2002 et pour attirer des enseignants de qualité ;*

** mettre au point un modèle européen commun de curriculum vitae, qui sera utilisé sur une base volontaire pour favoriser la mobilité en aidant les établissements d'enseignement et de formation et les employeurs à mieux évaluer les connaissances acquises.*

4.5 Conférence de Berlin : le rapprochement entre l'espace européen de l'enseignement supérieur et celui de la recherche

A Berlin, le processus de Bologne s'élargit aux étudiants du troisième cycle, rapprochement évident entre la constitution d'un espace européen de l'enseignement supérieur et celui de la recherche issu de la Stratégie de Lisbonne (2000) : *« Avec l'émergence de la question de la recherche lors de cette conférence du processus de Bologne, la Stratégie de Lisbonne ajoute une composante économique à un processus orienté au départ vers un développement essentiellement intellectuel, social et culturel au niveau européen »* (Leresche, Larédo & Weber, 2009).

Conférence ministérielle de Berlin, 2003

Ministers agree that efforts shall be undertaken in order to secure closer links overall between the higher education and research systems in their respective countries. The emerging European Higher Education Area will benefit from synergies with the European Research Area, thus strengthening the basis of the Europe of Knowledge. The aim is to preserve Europe's cultural richness and linguistic diversity, based on its heritage of diversified traditions, and to foster its potential of innovation and social and economic development through enhanced co-operation among European Higher Education Institutions.

« *Les ministres acceptent ainsi que le signe ultime de distinction académique échappe à l'autorité nationale* » (Charlier & Croché, 2009).

5 Conclusion

A travers une revue de littérature et une analyse de textes officiels et de discours, nous avons voulu retracer la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur du Traité CEE de 1957 jusqu'à la conférence de Berlin en 2003. Grâce à un découpage en trois temps, nous avons montré comment les finalités humanistes qui étaient consubstantielles à sa création avaient peu à peu déclinées aux profits d'enjeux économiques. Il y a, tout d'abord, une phase d'émergence de l'enseignement supérieur dans la construction européenne (1950-fin des années 1980) qui se termine par l'engouement envers les programmes européens éducatifs (Erasmus, Tempus, Lingua, Comett, etc.). Une période succède où l'Enseignement supérieur européen devient

un enjeu stratégique de la construction européenne (Traité de Maastricht) avec une influence croissante de groupes de pression et de la Commission européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation. Enfin, la constitution d'un espace européen de l'enseignement supérieur adossé à celui de la recherche s'opère entre 1988 et 2003 avec différents moments forts tels que la *Magna Charta Universitatum*, la Déclaration de la Sorbonne, le processus de Bologne et la constitution d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur ainsi que la Stratégie de Lisbonne et la création d'un espace européen de la recherche et de l'innovation.

Ainsi, l'espace européen de l'enseignement supérieur, adossé à celui de la recherche, ne se positionne-t-il désormais que dans une stratégie de « *chasse aux cerveaux* » (Croché, 2011) ?

6 Références bibliographiques

Attali, J. (1998). Pour un modèle européen d'enseignement supérieur international, Europe, mobilité. http ://www.education.gouv.fr/cid1911/pour-un-modele-europeen-d-enseignement-superieur.html

Ballatore, M. (2007). *L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS : Les usages inégalitaires d'un programme d'« échange ». Une comparaison Angleterre/ France/Italie.* Thèse de doctorat en sociologie, Universités Aix-Marseille I et AIX-MARSEILLE I et dell'Università degli studi di Torino.

tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/20/47/95/PDF/magalithese.pdf

CE (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning : Towards the Learning Society*, DG V and XXII, Luxembourg.

CE (1996). *Accomplishing Europe through Education and Training*, Luxembourg.

CE (1998) *Teaching, learning, information : towards an open Socratic school. Proceedings of the Ampere Seminary. Luxembourg, February 1997.* [EU Commission - Working Document] http ://aei.pitt.edu/42961/

Charlier, J-E. & Croché, S. (2003). Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices. *Education et sociétés, Vol(2),* n(12), 13-34. http ://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2003-2-page-13.htm

Charlier, J-E. (2006). Qui veut encore harmoniser l'enseignement supérieur européen. *Reflets et perspectives de la vie économique,* Tome XLV, p. 23-30. 10.3917/rpve.452.30

COE. (2009). *La contribution du Conseil de l'Europe au développement de l'espace européen de l'enseignement supérieur.* En ligne http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileID=12301&Language=fr

Croché, S. (2009). L'université circonscrite par Bologne. Quand l'Europe impose sa définition de la bonne institution, du bon enseignement et de la bonne science en réseau. *Emulations*, Vol(6), URL : http://www.revue-emulations.net/articles/croche.pdf

Croché, S. (2011). Le processus de Bologne : sous l'emprise de la Commission européenne. In I. Elliot, M. Murphy, A.Payeur & R. Duval (éd.), Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation (p. 79-94). Bruxelles : de Boeck

Gilbert, M. (2014). La « révolution Allègre » de 1998. Le monde de l'éducation. http://www.lemonde.fr/education/article/2014/01/21/la-revolution-allegre-de-1998\emph{4351925}1473685.html

Hardouin, M. (1995). *La mobilité européenne des étudiants des régions Pays de la Loire et bretagne : étude des programmes COMETT, ERASMUS, LINGUA et TEMPUS.* Mémoire de maîtrise en géographie, Université du Maine, Le Mans.

Hartmann, E. (2009). L'Union européenne et le principe de subsidiarité dans le domaine de l'éducation. In J-P. Leresche, P. Larédo & K. Weber (éd.), *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation : France, Suisse et Union européenne* (p. 51-64). Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Leresche, J-P., Larédo, P. & Weber K. 'ED) (2009). Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation : France, Suisse et Union européenne. Lausanne : presses polytechniques et universitaires romandes

Meulemeester, J-L. de. & Rochat, D. (2003). Les politiques européennes d'éducation & de formation à travers les textes. *revue Agone,29-30*. http ://revueagone.revues.org/322

Musselin, C., Froment, E. & Ottenwaelter, M-O. (2011). Le Processus de Bologne : quels enjeux européens. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, Vol(45)*. http ://ries.revues.org/261

Ravinet, P. (2009). Le processus de Bologne comme contournement de l'UE : les dynamiques paradoxales de construction de l'Espace européen d'enseignement supérieur. In J-P. Leresche, P. Larédo & K. Weber (éd.), *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation : France, Suisse et Union européenne* (p. 217-233). Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Sélys, G. de (1998). L'école, grand marché du XXIe siècle. Un rêve fou des technocrates et des industriels *Le monde diplomatique*. http ://www.monde-diplomatique.fr/1998/06/DE*SELYS/3786