Synthèse n°117

Espace européen d'enseignement supérieur

05/01/2004

Alors qu'une minorité d'étudiants redoutent et contestent, en France, la déclinaison nationale du processus de Bologne – le fameux LMD (licence/master/doctorat ou 3/5/8) – , il est important de connaître le processus politique original qui conduit à la transformation des systèmes universitaires de toute l'Europe.

Seul projet européen politique et stratégique dans le domaine de l'éducation, le « processus de Bologne » de création d'un Espace Européen d'Enseignement Supérieur (Higher Education European Area) vise deux objectifs : l'excellence académique pour développer la croissance économique de l'Europe et sa place dans le monde ; et un « marché intérieur universitaire » pour les citoyens et futurs actifs européens comme pour les entreprises qui les emploieront. Depuis le départ, ce processus affiche pour ambition première de rendre l'Europe des Universités apte à supporter la comparaison avec les zones d'excellence universitaire de la planète – en clair, les Etats Unis d'Amérique.

Il fut lancé le 25 mai 1998 à l'occasion du 800° anniversaire de la Sorbonne par les Ministres de l'enseignement supérieur des 4 grands pays d'Europe. La déclaration adoptée par Claude Allègre (France, initiateur du projet), Jürgen Ruettgers (Allemagne), Tessa Blackstone (Royaume Uni) et Luigi Berlinguer (Italie) procède d'une authentique révolution copernicienne. L'onde de choc tient en une petite phrase, centrale, de cette déclaration intitulée « harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur » : « la reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes sont directement liés à leur lisibilité en interne et à l'extérieur. Un système semble émerger, dans lequel deux cycles principaux – pré-licence et post licence- devraient être reconnus pour faciliter comparaisons et équivalences au niveau international ».

Techniquement, le 3/5/8 est l'appropriation, par les Européens, de l'architecture de cursus universitaire en vigueur outre- atlantique (et outre-manche), celle ci étant devenue, que cela nous plaise ou non, le standard en vigueur sur toute la planète : le 3 ou le L de « licence », c'est le BA (bachelor of arts, équivalent de la licence, délivré aux USA et au Royaume Uni quatre années après le bac) ; le 5 ou le M de « master », c'est le MA (« master of arts », équivalent du Bac+5, qui, dans tous les pays de tradition universitaire, est le niveau qui sanctionne des études longues, approfondies et une spécialisation comme une aptitude à des responsabilités professionnelles ; c'est également le niveau de diplôme indispensable pour se lancer dans la formation à la recherche par la thèse) ; et le 8 ou le D comme « doctorat », c'est le PhD, sanctionné par le titre de « docteur ».

L'appropriation de ce standard, qui balise les cursus universitaires en trois grands niveaux internationalement identifiable, par les universités européennes est tout simplement indispensable pour conserver une chance d'attirer en Europe les étudiants internationaux, non seulement d'Amérique du Nord, mais du Japon, de la Corée, du Brésil, d'Inde, de Singapour et, demain d'Afrique du Sud, sans oublier ceux du Maghreb, du Proche et du Moyen Orient.

Un étudiant ou un professeur ne peut choisir de venir étudier ou enseigner et chercher dans un autre pays que le sien que s'il dispose des outils lui permettant d'évaluer et de comparer les

établissements qui s'offrent à lui, tant en terme d'excellence académique que de services et, s'agissant des enseignants-chercheurs, de rémunération. L'étudiant, national ou étranger, a également besoin que son diplôme soit, sinon reconnu, du moins signifiant pour les employeurs du marché du travail des pays qui l'intéressent. A cette aune, une maîtrise ou un Dea, en tant que tel, ne peuvent être attractifs ou concurrentiels, dans tous les cas bien moins qu'un « master » - ne parlons pas des appellations exotiques, vu d'hors de France, tel que Deug, Deust, BTS, Miage, Mst, ou encore Capes, Agrégation et «ancien élève de l' Ecole XYZ».

Au niveau intra-européen, la seconde ambition du processus est de favoriser la mobilité des étudiants et de leur assurer une reconnaissance européenne des diplômes quel que soit les universités qu'ils ont fréquentées. De plus, le système LMD est aussi un « système monétaire européen des universités » qui dispose même déjà, grâce au programme Erasmus, de ses billets, pièces et unités de compte – de sa « monnaie commune des diplômes », de son ECU universitaire : les ECTS, pour European credit tranfert system (système européen de « crédits » universitaires transférables et, de plus en plus, capitalisables).

Pour obtenir sa licence (ou bachelor), il faut 180 crédits, pour son master, 120 de plus – et toutes les universités s'engagent progressivement à séquencer les cursus en tranche de 30 crédits capitalisables par semestre, soit 60 qu'il est possible d'obtenir en un an. Ce système ne gage plus le parcours d'études sur le temps, et le dégage des contraintes territoriales : il est possible d'obtenir 120 crédits dans une université donnée, en autant ou aussi peu de temps (un semestre minimum) que l'on souhaite, puis s'inscrire dans une autre université d'un autre pays pour obtenir les 60 crédits manquants à l'obtention du « bachelor » qui sera délivrée par celle-ci et, dans le meilleur des cas, conjointement avec l'université d'origine.

Le système mis en place à la Sorbonne et adopté – en un an !- à Bologne par 25 pays vise donc dès le départ deux objectifs ambitieux et distincts :

- d'une part, rendre l'Europe des Universités compréhensible, compatible, et donc potentiellement attractive, avec, à terme, l'ensemble des systèmes universitaires du monde – ou, à tout le moins, avec l'architecture de cursus adoptée par toutes les universités qui ont déjà, ou qui visent, un rayonnement international ;

- d'autre part, rendre possible et « rentable », pour l'étudiant européen, sa circulation, sa mobilité, dans toute l'Europe et dans le monde ; ce qui ne peut que favoriser la circulation et la fécondation des idées, de la culture, de la recherche, comme la constitution de marchés du travail européens, et la démultiplication de la meilleure offre diplômante adaptée à chaque étudiant en quête du (ou des) diplôme(s) à ses yeux idéal pour se réaliser personnellement et professionnellement. Et cela au bénéfice de la qualification et de l'emploi de nos populations actives, comme de la croissance et de la compétitivité de notre continent ou de ses entreprises.

C'est pour cela que trois ministres de deux majorités successives – Claude Allègre, Jack Lang et Luc Ferry – mettent en œuvre, à l'échelle de la France, le processus d'harmonisation européenne des diplômes. C'est pour cela que 37 pays (et bientôt 41), à la suite des 4 grands de l'UE, se sont lancés dans le processus.

Ce processus européen et intergouvernemental connaît un succès impressionnant : d'ici à 2005, les 37 pays adhérents auront adopté les dispositions législatives permettant aux établissements d'enseignement supérieur de « passer au LMD ». Il présente pour

caractéristique notable d'associer les représentants des principaux acteurs du système universitaire : les Ministères, les Conférences nationales de Présidents d'Universités (réunies au sein de l'EUA (l'Association européenne de l'Université), et les fédérations nationales syndicales étudiantes, regroupées au sein de la National Union of Students in Europe, désormais appelé ESIB. Chacune des conférences ministérielles (Bologne en 1999, Prague en 2001, Berlin en 2003, Bergen en 2005) associe ces trois acteurs.

La France demeure l'un des pays les plus avancés dans cette réforme. Les dispositions législative et réglementaire furent prises dès 1999 par Claude Allègre, les décrets de cadrage, après une longue concertation, furent adoptés en 2002 par Jack Lang, et leur mise en œuvre s'étale, dans chaque université et d'ici à 2006, dans le cadre des directives de Luc Ferry et de la procédure contractuelle qui lie, depuis près de 15 ans, chacun des 110 établissements au Ministère pour une période de quatre ans le « contrat quadriennal ».

En Italie et en Allemagne, la réforme est à la fois plus simple et plus radicale, car il n'y existait pas de diplôme universitaire d'enseignement général « under-graduate » (niveau licence). Dans chacun de ces deux pays, un nouveau système de diplômes a donc été créé de toute pièce – là où, en France, il s'agit de rationaliser et de « surligner » une offre abondante de diplômes sanctionnant des cycles d'étude courts ou longs.

Au Royaume–Uni, aucun changement n'a pour l'instant été introduit, le Ministère comme les établissements considérant l'architecture britannique des diplômes d'ores et déjà aux standards de lisibilité internationale.

Dans chacun des pays d'Europe, ce changement est l'occasion de chercher à donner aux établissements, selon les caractéristiques nationales, les outils leur permettant d'être attractifs. Il est intéressant de noter que, si la mise en place de ces outils donne lieu dans chaque pays à des débats, parfois vifs (règles de gestion, de recrutement et d'avancement des enseignants-chercheurs, degré d'autonomie, mode de gouvernement interne, etc.), la mise en place du LMD et des crédits n'est contestée et crainte qu'en France.

A ceux qui, en France, agitent l'épouvantail de la supposée « marchandisation » de l'enseignement supérieur, rappelons que l'EUA a signé une déclaration commune avec ses homologues américaines et canadiennes sur les valeurs fondamentales de l'enseignement supérieur en octobre 2001, et que l'Europe a une tradition universitaire de 800 ans. Que, par exemple, aux États-Unis, bête noire des opposants au LMD, 50% des étudiants sont boursiers, et que chaque État y dispose de deux universités publiques. Certes, c'est un autre système, mais les universités, même si une partie de leurs ressources proviennent du privé, n'y sont pas « vendues aux entreprises ». Inversement, l'enseignement supérieur américain, fort de 4000 établissements - autant qu'en Europe - est d'une formidable hétérogénéité. Quand nous nous référons, en Europe, à l'excellence universitaire américaine, il s'agit de 50 à 100 établissements. C'est précisément au niveau de ceux-là qu'il s'agit de se hisser, dans une relation de saine et inévitable concurrence qui invite à nouer des échanges, des partenariats et des alliances avec eux – ce qui n'est possible que si les établissements se reconnaissent entre eux de niveau comparable.

La contestation du LMD provient donc s'un malentendu ou, de la part des opposants, d'une lecture étroitement idéologique. Aussi conviendrait-il d'imaginer une façon de soutenir davantage encore ce processus pour lever les inquiétudes qui demeurent à son endroit, en dépit des « garanties » que la réunion de Berlin et sa déclaration consensuelle ont apportées.

Par exemple, le communiqué de Berlin consacre la mise en place et la mutualisation d'actions et d'instruments tout à fait pertinents en matière « d'assurance-qualité », c'est-à-dire d'évaluation des établissements. Grâce à l'EUA, plus personne ne parle d'agence européenne d'accréditation: on évite ainsi une administration supra-nationale et on respecte l'autonomie et la liberté académique en préservant l'évaluation par les pairs. L'idée d'un cahier des charges commun pour les agences d'accréditation nationales et d'une évaluation européenne de ces agences assurera une déclinaison intelligente d'une culture et d'une pratique de l'évaluation à l'échelle du Continent.

Autre exemple, Berlin ouvre la voie à l'articulation entre l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur et l'Espace Européen de la Recherche. Ce dernier procède d'une politique communautaire lancée il y a 25 ans – la politique de recherche, dont l'instrument est le Programme cadre de recherche-développement, représente le 3° budget de l'UE- pour soutenir l'excellence scientifique de notre continent.

Ce rapprochement est t-il l'indice que les Gouvernements se préparent à apporter le soutien approfondi nécessaire, et à pallier sa principale faiblesse : l'absence totale de financement du processus ?

Ne pas financer, au niveau européen, cet Espace, c'est le priver d'instruments et de moyens d'action pour faire respirer le processus de Bologne et désamorcer les inquiétudes. Si la volonté politique existait, il ne serait pas difficile de définir un grand Fonds d'investissement européen pour l'enseignement supérieur. Il s'inscrirait parfaitement dans le cadre de la stratégie de Lisbonne décidée par le Conseil Européen en mars 2000. Celle-ci vise à faire de l'UE l'économie et la société de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive du monde d'ici à 2010.

Et cela pour soutenir et assumer les deux raisons d'être du processus de Bologne. D'une part, pourquoi un financement de l'excellence académique et des universités, selon des objectifs et des modalités propres ne pourrait-il être conçu et tenté ? Il ne s'agirait pas de créer, pour certains établissements ou départements réputés, des rentes de situation, mais, en s'inspirant librement des réformes britanniques par exemple, de définir, à intervalle régulier, les critères et les objectifs à atteindre dans le domaine de l'excellence pour permettre de financer, au vu d'évaluations régulières, ceux des établissements qui permettraient à l'Europe de devenir ou de demeurer un continent d'excellence universitaire.

Ce fonds serait, d'autre part, un puissant levier à la cohésion sociale et territoriale, à l'accroissement du niveau de qualification, et à la compétitivité de toutes les entreprises européennes.

Comment ? Par la mise en place des programmes de grands travaux et des cibles qui ne menaceraient en rien l'autonomie des établissements : le logement étudiant, toute l'Europe étant confrontée à une crise du financement du logement étudiant ; les bibliothèques universitaire et les Campus, l'Europe étant très en retard par rapport aux États-Unis en matière de services universitaires. Même chose pour l'informatisation des universités (notion de « campus numérique ») : il existe bien quelques programmes communautaires dans le cadre du plan « E-Europe », mais pas de plan de développement systématique. Cela ne menacerait ni personne ni aucune « valeur », d'autant plus que ce sont les États et le Parlement européen qui décideraient du cadre de financement. Les Gouvernements nationaux et la Commissaire

européenne à l'éducation seraient également en posture moins délicate ou plus crédible pour introduire et mener l'indispensable débat, sans tabous, sur la diversification des sources de financement des Universités.

Il est paradoxal que l'Union européenne ait moins de difficultés à investir dans des programmes liés à l'éducation dans les pays hors de l'UE, comme en Russie, que pour ses propres membres. Et cela à l'époque où les Universités, dans toute l'Europe, sont frappées de plein fouet par une crise de financement sans précédent, en raison des choix budgétaires et fiscaux qui les affectent dans tous les pays de l'Union.

Une telle option ne pourrait que « populariser » l'Union européenne et l'idée d'Europe tout court. Une telle option ne pourrait que contribuer à remettre à leurs justes places les fantasmes sur « l'Europe comme cheval de Troie de la mondialisation libérale et de l'impérialisme américain ».

Or, en la matière, l'Europe n'a pas dix ans devant elle : les étudiants du Brésil, de la Chine, de la Malaisie, de l'Afrique du Sud, par exemple, n'attendront pas ce temps pour choisir leurs partenaires en Europe ou préférer venir étudier en Europe.

C'est pourquoi le processus de Bologne doit être soutenu par l'Union européenne. Il doit assumer et viser clairement une double politique d'excellence académique internationale d'une part et de cohésion sociale et territoriale du tissu universitaire d'autre part : ce sont là les conditions à réunir pour que l'Europe, les Universités et ses différents acteurs y gagnent et en bénéficient pleinement.
Directeur de la publication : Pascale JOANNIN

Kahn, Sylvain