



HAL
open science

L'espace européen d'enseignement supérieur à la croisée des chemins

Sylvain Kahn

► **To cite this version:**

Sylvain Kahn. L'espace européen d'enseignement supérieur à la croisée des chemins. EuTalk [Ancien-
nement (jusqu'en 2017) : Études européennes : La revue permanente des professionnels de l'Europe],
2003, pp.1-8. hal-01025350

HAL Id: hal-01025350

<https://sciencespo.hal.science/hal-01025350>

Submitted on 17 Jul 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'espace européen d'enseignement supérieur à la croisée des chemins¹

**par Sylvain Kahn
directeur des affaires européennes de Sciences Po**

Seul projet européen politique et stratégique dans le domaine de l'éducation, le processus intergouvernemental dit de « Bologne » crée un Espace européen d'enseignement supérieur (« higher education european area »). Il fut lancé le 25 mai 1998 à l'occasion du 800^{ème} anniversaire de la Sorbonne par les Ministres de l'enseignement supérieur de 4 grands pays d'Europe, L'Allemagne, l'Italie, le Royaume-Uni et la France.

Cinq années plus tard, force est de constater que le processus a connu des développements importants. Cependant, les questions liées à l'émergence d'une véritable politique européenne de l'éducation, au financement de l'Espace européen d'enseignement supérieur, ainsi qu'aux acteurs effectivement chargés de la mise en œuvre du processus de Bologne, méritent d'être examinées une à une.

Si la contestation à la réforme du LMD (Licence-Master-Doctorat) lancée par Luc Ferry, le ministre français de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, est restée limitée, elle témoigne néanmoins du flou qui entoure la perception de l'espace européen de l'enseignement supérieur ; alors que, depuis 20 ans, l'université semble en crise et allergique à la réforme, cette dimension européenne est perçue comme une menace supplémentaire. Il serait dommage qu'elle ne soit pas pleinement utilisée, car elle constitue un levier formidable pour nos universités comme pour l'Europe.

La déclaration de la Sorbonne en 1998 introduit une véritable révolution copernicienne

La déclaration adoptée par Claude Allègre (France, initiateur du projet), Jürgen Ruetters (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* ».

Par cette simple phrase, les ministres, sans prononcer le mot, déclarent le monde de l'enseignement supérieur ouvert à la compétition internationale ; ils appellent – dans une prise de conscience autant qu'un vœu puissant – les universités d'Europe à entrer de plein pied dans la sphère de la concurrence par l'évaluation sur des critères d'excellence (ce qui n'est pas, il convient d'y être attentif, équivalent à l'entrée dans la sphère du « marché »).

¹ La fondation Robert Schuman a également publié du même auteur, sur le même thème, la synthèse n°117 dans sa lettre n°148.
<http://www.robert-schuman.org/Synth117.htm>

Et c'est fort logiquement que la déclaration conclut par un appel à la mobilisation de « toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde en améliorant et en remettant sans cesse à jour l'éducation offerte à ses citoyens ».

Il est intéressant, cinq ans plus tard, trois mois après l'adoption du communiqué de la quatrième Conférence ministérielle sur l'Espace européen d'enseignement supérieur tenue à Berlin en septembre 2003, et alors qu'une minorité d'étudiants redoutent et contestent, en France, la déclinaison nationale du processus de Bologne – le fameux LMD (licence/master/doctorat, nom finalement donné au 3/5/8) – d'analyser le processus politique original qui informe les transformations des systèmes universitaires de toute l'Europe.

Assiste-t-on à l'émergence d'un nouveau type de politique publique européenne ?

Le processus, en effet, constitue sans conteste un puissant levier de réformes dans chacun des Etats signataires. Il est rare qu'au même moment, l'ensemble des Etats membres décide de s'accorder sur un même objectif politique sectoriel et entreprennent conjointement un ensemble de réformes analogues. Car le processus de Bologne, à la différence de la stratégie de Luxembourg pour l'Emploi, voire des Gope (Grandes orientations de politique économique), par exemple, ne consacre pas tant un engagement mutuel sur des objectifs communs qu'un engagement réciproque de mise en oeuvre d'une même politique de réforme ! Et cela en dehors de tout cadre contraignant et sans le moindre instrument de contrôle qui s'imposerait aux membres et garantirait à chacun que l'hétérodoxie d'un seul ne puisse nuire à tous.

Il est vrai, bien sûr, qu'à la différence de la Politique économique et monétaire, le pays qui ne respecterait pas ses engagements de mise en oeuvre des mesures du processus de « Sorbonne-Bologne-Prague-Berlin » ne pénaliserait que lui-même, et se mettrait *de facto* en marge des grandes voies romaines conçues pour attirer aux carrefours universitaires auxquelles elles mènent les étudiants et les enseignants-chercheurs du monde entier.

De plus, ce processus est bien en phase, voire dans le sillage, d'une des grandes priorités stratégiques de l'Union : le processus de Lisbonne.

Deux ans avant le Conseil Européen de Lisbonne (mars 2000), en effet, les déclarations de Sorbonne puis de Bologne (juin 1999, intitulée « **l'espace européen d'enseignement supérieur** ») préfigurent, par le prisme de l'enseignement supérieur, la fameuse stratégie et le fameux objectif de 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.

Les Conclusions du Conseil Européen, rapportées aux mondes de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche amplifient et démultiplient la petite révolution copernicienne mentionnée plus haut.

Pour la première depuis 1987, chefs d'Etat et de gouvernements se penchent eux-mêmes sur l'enseignement supérieur ; cette année-là, tels les rois mages aux 12 étoiles, ils consacrent la naissance du programme Erasmus, apportant un estimable cadeau aux 10 millions d'étudiants concernés, potentiellement appelés à se transformer en apôtres autant qu'en convertis de la citoyenneté européenne par la féerie des échanges et des voyages, de l'interculturalité et du plurilinguisme. 15 ans plus tard, en cette année 2003 de célébration emphatique du « millionième étudiant Erasmus », arbre cachant la pâle forêt de la mobilité étudiante européenne et de l'Europe de l'éducation (seuls 2% des 15 millions d'étudiants européens effectuent une période d'étude dans un pays européen autre que celui de leur établissement d'enseignement supérieur tandis que l'UE consacre 0,4% de son budget à l'éducation), nous sommes loin du compte.

Lisbonne invite précisément les sociétés européennes à reconnaître les systèmes éducatifs pour ce qu'ils sont dans le monde tel qu'il est : des agents déterminants de la croissance et de la compétition économiques dans une Europe au cœur de la globalisation, rien de moins. L'éducation, au niveau européen, n'est plus seulement considérée comme le lieu où l'individu cultive son intelligence, son

humanité et sa citoyenneté ; elle devient explicitement un acteur majeur de l'économie comme de la prospérité, du bien-être et de la puissance de nos, à l'époque quinze, Etats démocratiques.

A Lisbonne, les Chefs d'Etat et de Gouvernement appellent explicitement, un an après leurs ministres de l'enseignement supérieur à Bologne, dans un économicisme qui inquiète tant les opposants au LMD et la mouvance altermondialiste, les systèmes d'éducation à devenir « compétitifs ».

Réciproquement, les ministres de l'Enseignement supérieur, souvent en charge également de la Recherche, ont commencé, à Berlin, de poser des jalons pour faire se recouper l'Espace européen d'Enseignement supérieur et l'Espace européen de la Recherche, création typiquement communautaire (la Recherche est une « compétence partagée » entre l'Union et ses Etats membres, et mobilise le troisième budget de l'UE, soit 7% des ressources communautaires).

A partir de ces quelques indices brièvement évoqués, on peut émettre, à titre d'hypothèse de travail, que le processus de création d'un espace européen d'enseignement supérieur serait une politique publique communautaire d'un nouveau type en gestation.

Mais les indices sont tout aussi nombreux qui, à ce stade, amènent à en douter. Alors que 37 pays, y compris la Russie, y ont maintenant adhéré, ce processus ne peut être assimilé, même dans l'esprit, à une coopération renforcée : il demeure d'un intergouvernementalisme le plus pur. La Commission n'y est, cinq ans après son lancement, pas associée, ou si peu. Symptomatiquement, elle lancera sous Présidence italienne, après dix huit mois de forcing au Conseil, un nouveau programme « Erasmus Mundus », pour financer la mobilité vers l'Europe d'étudiants internationaux comme l'adoption, par les universités participantes, d'un nouveau label, le « master union européenne » !

Car les mêmes ministres qui siègent régulièrement au Conseil à Bruxelles, pas plus que les Conventionnels durant les dix huit mois qu'ont duré leurs travaux, n'ont souhaité ou jugé pertinent de renforcer, même un tant soit peu, la compétence, pourtant quasi-inexistante et à coup sûr inoffensive, de l'Union européenne dans le domaine de l'Enseignement supérieur. L'article 149 de l'actuel Traité, lui même identique à l'article 126 du traité de Maastricht, est repris mot pour mot dans le Projet de Traité établissant une Constitution pour l'Europe. Il y figure (article III-182) dans le chapitre V du titre III (« domaines où l'Union peut décider de mener une action de coordination, de complément ou d'appui »). A aucun moment et nulle part n'a circulé l'idée que la rédaction d'un projet de Constitution pourrait renforcer le rôle de l'U. E. dans les politiques universitaires, ne serait ce que pour conforter ou consolider le processus de Bologne, en dépit des mentions explicites de l'Université et de l'Education dans l'annexe aux Conclusions de Nice et la déclaration de Laeken relatives à l'Avenir de l'Union.

Serait-ce parce que, à l'instar des politiques spatiale et aéronautique européennes, la politique européenne d'enseignement supérieur bénéficierait d'une organisation et d'un financement tels que toutes interventions et injections de crédits communautaires ébranleraient, même à la marge, un savant équilibre intergouvernemental qui a fait ses preuves ? On aimerait bien, en effet, qu'ainsi soit la raison rendant intelligible ce paradoxe d'un Espace européen créé totalement en dehors de l'Union – et croire, le pouvoir des métaphores aidant, que le projet franco-allemand « d'Airbus universitaire » préfigure un plan européen de financement comme d'aménagement de l'Espace européen d'Enseignement supérieur.

La réalité de cet Espace-là est tout autre : le processus n'a généré ni task force, ni secrétariat général, ni renfort d'une administration, fut elle de mission, qui travaillerait de façon dédiée à l'avancement du processus entre les Conférences Ministérielles. Le pilotage du processus lui-même est anonyme, lâche, sans figure, sans leader politique, sans continuité, pour l'incarner, y faire adhérer les populations et, en leur sein, les principaux bénéficiaires, étudiants en tête. Rien n'est fait pour faire connaître les ressorts de ce processus en dehors du monde des spécialistes – sauf, dans l'urgence et le dos au mur, au moment où des étudiants se mettent en grève.

Quant au financement de l'Espace européen d'enseignement supérieur, c'est bien simple : il n'en existe aucun.

Dans les faits, c'est l'EUA – l'Association européenne de l'université, qui fédère toutes les Conférences nationales de Recteurs (Présidents d'université) et des établissements y adhérant

« individuellement » - qui assure la permanence et la réflexion du processus, ce qui témoigne que le monde universitaire est bien décidé à se l'approprier et y adhère. Elle joue admirablement son rôle de boîte à idée, de catalyseur de la communauté, d'interlocuteur des gouvernements et de la Commission, et d'expérimentateur de projets pilotes qui, sous forme d'appels d'offre proposés aux Universités et financés par la Commission, offrent à cette dernière l'opportunité de tenter prudemment d'influencer les règles d'un jeu définies en dehors d'elle et de l'Union.

C'est ainsi que les conclusions de l'EUA assemblée à Graz, en mai 2003, ont très largement inspirés le communiqué final comme les « engagements » des Ministres réunis à Berlin – sauf sur un point : le financement !

Autant d'indices qui permettent donc d'opposer à la première hypothèse une seconde : le processus de Bologne, loin d'être une politique publique européenne, serait le leurre trouvé empiriquement par les Gouvernements pour masquer leur refus de traiter au niveau de l'UE un sujet aussi stratégique pour l'avenir de celle-ci que l'enseignement supérieur, et un prétexte fort commode pour se dégager, sur le plan national, de la responsabilité de réformes structurelles nécessaires et soudainement rendues indispensables par la grâce d'une contrainte européenne abstraite et désincarnée – certes, s'il n'est pas possible d'imputer cette contrainte au moindre « bureau » à Bruxelles ou ailleurs, ce processus n'en ayant aucun, on peut toujours invoquer le respect des engagements dû à nos partenaires comme les exemples qu'ils donnent, et le retard que nous prendrions si nous ne les imitions pas.

Ce débat sur la possibilité de qualifier ou non le processus de Bologne de politique publique européenne est tout sauf formel. Car, selon qu'il le devienne ou ne le devienne pas, l'Europe, en tant que projet politique, économique et social fondamental, se donnera, ou ne se donnera pas, un moyen puissant de peser dans la mondialisation comme d'assurer la cohésion sociale et le bien-être de ses populations.

Que met donc en œuvre ce fameux processus de Bologne ?

Là aussi, nous sommes à la croisée des chemins. A l'origine, nous l'avons vu, le processus lancé à la Sorbonne en 1998 affichait son ambition 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.

Le 3/5/8 n'est rien d'autre que l'appropriation, par les européens, de l'architecture de cursus universitaire en vigueur outre-atlantique, celle-ci étant devenue, que cela nous plaise ou non, le standard en vigueur sur toute la planète : le 3 ou le L, c'est le BA ; le 5 ou le M, c'est le MA ; et le 8 ou le D, c'est le PhD. L'appropriation de ce standard par les universités européennes est tout simplement indispensable pour conserver une chance d'attirer en Europe – quel qu'en soit le pays comme dans un cursus sur plusieurs pays – 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 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 comme, dans son propre pays, des nationalités, qui l'intéressent. A cette aune, une maîtrise ou un Dea, en tant que tels, ne peuvent être attractifs ou concurrentiels, en tous les cas bien moins qu'un « master » - ne parlons pas des appellations exotiques (vues d'hors de France) telles que Deug, Deust, BTS, Miage, Mst, ou encore Capes, agrégation et « ancien élève de l' Ecole YNZ ».

Au niveau intra-européen, avec le LMD, c'est donc un « système monétaire européen des universités » qui est en train d'être adopté par tous ; il dispose même déjà, grâce au programme Erasmus dans le cadre duquel elle fut conçue, de ses billets, pièces et unités de compte – de sa « monnaie commune des diplômes », de son ECU universitaire : les ECTS, pour European credit transfer 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, au minimum, 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 : vous pouvez obtenir 120 crédits dans une université donnée, en autant ou aussi peu de temps (un semestre minimum) que vous le souhaitez, puis vous inscrire dans une autre université d’un autre pays pour obtenir les 60 crédits manquant à l’obtention du « bachelor » qui vous sera délivrée par celle-ci et, dans le meilleur des cas, conjointement avec votre 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 tous les 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 dans toute l’Europe (et, tant qu’à faire, 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 « agent rationnel » qu’est tout étudiant en quête du (ou des) diplôme(s) à ses yeux idéal(aux) 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 comme 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.

Deux objectifs, donc : l’excellence académique de l’Europe pour développer sa croissance économique et sa place dans le monde ; et un « marché intérieur universitaire » pour les citoyens et futurs actifs européens et les entreprises qui les emploieront. Aujourd’hui, différents signes amènent à se poser la question suivante : les Gouvernements européens ne sont-ils pas en passe de sacrifier le premier de ces deux objectifs au second ?

Car, premier signe, de la Sorbonne à Berlin, ce processus politique européen semble connaître une inflexion, voire une dérive. Cette dérive est celle d’une dilution. Le communiqué de Berlin comme la préparation de la Conférence elle-même a consacré une dilution de la conduite du processus : associant tout le monde, de l’Unesco aux fédérations européennes de syndicats étudiants et d’employeurs en passant par le Conseil de l’Europe et une seconde organisation universitaire, le processus est si consensuel qu’il risque de perdre de sa substance.

A moins qu’il ne s’agisse d’une tactique des gouvernements contre la supposée résistance du corps social. En effet, second signe, le communiqué de Berlin réaffirme que « l’enseignement supérieur est un bien public ». C’est une évidence, et qui en Europe, prétend le contraire ? Qui, sinon les altermondialistes et les idéologues qui appellent à voter « non » au projet de Constitution au motif que l’un des 22 objectifs de l’Union est « d’[offrir] à ses citoyennes et à ses citoyens (...) un marché unique où la concurrence est libre et non faussée » ? On peut en effet imaginer ce que donnerait, sur le plan des libertés, de la solidarité, de l’égalité des droits, de la non discrimination, de la lutte contre l’exclusion, de la justice, de la protection sociale et de la démocratie, comme de la croissance économique équilibrée et de l’économie sociale de marché - pour citer un échantillon des autres objectifs fondamentaux, Titre I, article 3 du projet de Constitution - une Union européenne où la concurrence pourrait être entravée et faussée, en même temps que la valeur des cursus et des diplômes délivrés dans chaque pays d’Europe resterait limitée aux frontières nationales voire, dans certains États, régionales.

A ceux qui 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 altermondialistes et 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.

Le même problème se réfracte dans l'Accord général sur le commerce des services (AGCS, ou GATS en anglais) de l'OMC. L'Union européenne a mis un point d'honneur à refuser de faire et d'accepter la moindre offre d'ouverture dans le domaine des « services d'éducation » (peut-être, là encore, par la crainte virtuelle de se mettre 15 millions d'étudiants à dos ? et ce, à la veille de possibles référendums de ratification comme d'élections nationales?). Imaginons pourtant que dans 10 ans ou 15 ans, certaines régions du monde, les Amériques ou l'Asie, se soient faites des offres de « libéralisation » de leur « marché » de l'enseignement supérieur et que l'Europe reste à l'écart : elle resterait aussi à l'écart de la circulation des savoirs. Les meilleurs étudiants iraient dans les universités les plus dynamiques où iraient également les meilleurs enseignants, dans chaque domaine concerné. Et bien peu de ces universités seraient européennes, tandis que nos gouvernants et les syndicats continueraient de se lamenter sur la fuite des cerveaux. Les enjeux sont là. Le processus, dans son étape de Berlin, et alors que la mise en place du LMD bat son plein en France, en Allemagne, en Italie, en Espagne, ..., aurait pu aider à les montrer et à organiser la compétition. Car cette compétition peut et doit être régulée pour que chacun y trouve son compte.

Or, la mise en œuvre du processus de Bologne tend progressivement, au fur et à mesure qu'il est décliné dans chaque Etat, à privilégier, à terme, la création d'un confortable espace universitaire européen sans frontières sur les conditions de création d'une forte attractivité et du rayonnement international d'un nombre nécessairement limité d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche d'Europe.

Troisième signe : les revendications catégorielles des syndicats étudiants, synthétisées et portées par l'ESIB, leur fédération européenne, ont été incluses au même titre que les autres « engagements » dans le Communiqué de Berlin par les Ministres. Pourquoi pas, mais il ne faut pas tout mélanger : la réduction des obstacles aux études et à la mobilité ne doit pas se faire en opposition à ou au détriment de la recherche de l'excellence académique à l'échelle européenne.

Le fait est que les notions d'excellence académique comme de « compétitivité » et de concurrence ont pour ainsi dire disparu du corpus du pilotage politique de l'Espace européen d'enseignement supérieur. A l'excellence, les Ministres (mais aussi l'EUA) ont préféré, depuis Prague (mai 2001), la notion de « qualité » de l'enseignement supérieur qui s'applique indifféremment à tous les établissements.

Le communiqué de Berlin consacre bien 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. Mais quelques instruments intelligents ne font pas une politique publique, et encore moins une politique publique européenne tournée vers l'excellence académique dans un contexte de compétition mondiale comme vers la cohésion sociale (ici le cohésion du tissu universitaire européen), comme le laissait attendre le Sommet de Lisbonne.

Quatrième indice, en effet : l'absence totale de financement du processus. Celle-ci est bien entendu cohérente avec la faiblesse du pilotage politique, à l'échelle européenne, du processus de Bologne. Les partis politiques comme les gouvernements, toutes tendances et tous pays confondus, ont beau jeu de s'abriter derrière les principes d'autonomie des Universités et de respect de la diversité des traditions

culturelles nationales (ce second prétexte gravé dans le Marbre des Traités depuis Maastricht, cf alinéa 1 de l'article III-182 du projet de Constitution).

L'attachement à ce double principe, par ailleurs pleinement justifié, les arrange bien : peu de politiques publiques concernent et passionnent autant l'ensemble des citoyens que les politiques d'Éducation, dont les orientations et la mise en œuvre pesant d'un grand poids lors des élections régionales et nationales, peuvent durablement valoriser ou affecter le bilan d'une majorité parlementaire. Soit dit en passant, et en faisant même abstraction du processus de Lisbonne, ce serait, selon moi, une excellente raison de confier dans le domaine de l'Éducation et dans le respect du principe de subsidiarité, plus de pouvoir à l'Union : les taux d'abstention aux élections au Parlement européen comme lors des référendums de ratification ne serait peut être plus tout à fait les mêmes.

Un financement de l'Espace européen d'Enseignement supérieur par l'Union européenne nuirait-il donc à l'autonomie des établissements ? Non. Celle-ci, selon des modalités spécifiques, finance bien l'Espace européen de la Recherche sans qu'aucun Centre de recherche (c'est à dire, dans l'écrasante majorité des cas de l'Europe à 15, France et Allemagne exceptées, les Universités) ne s'en trouve menacé.

Pourquoi un financement de l'excellence académique et des universités, selon des objectifs et des modalités propres ne pourrait-il être conçu et tenté ? Parce qu'il romprait l'égalité formelle entre les établissements et les étudiants ? Parce qu'il introduirait « officiellement » entre les établissements et les diplômés une hiérarchie qui existe déjà, et dont le déni creuse les inégalités sociales et territoriales, approfondit la sélection en prétendant l'empêcher, limite strictement la promotion et la mobilité sociale – et ce, en dépit des apparences, des dispositions législatives et des pétitions de principe ? (soit dit en passant aux grévistes et opposants au LMD, cet état de fait n'est-il pas un exemple précis de ce que produit, dans l'enseignement supérieur, la concurrence entravée et non-parfaite, non transparente et non régulée ?) 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.

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 serait 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. Il s'inscrirait dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, pour 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 universitaires 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 de l'Universités.

Il est quand même 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.

Tels sont les indices qui obligent à s'interroger sur l'hypothèse d'une dérive de ce processus, pourtant unique et formidablement prometteur et important, de création d'un Espace européen de l'Enseignement supérieur. Celui-ci ne donnera son plein effet que s'il est sous tendu par une authentique politique

publique européenne, dans le cadre d'une compétence partagée entre l'Union et ses Etats membres, permettant de dégager les programmes de financement nécessaires à sa concrétisation.

Une telle option ne pourrait que donner corps à la stratégie de Lisbonne, qui suscite aujourd'hui autant de sarcasmes qu'elle suscita d'espairs. 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 phantasmes sur « l'Europe comme cheval de Troie de la mondialisation libérale et de l'impérialisme américain ».

En raison de ces phantasmes, les partis d'extrême droite comme d'extrême gauche sont bien sûr opposés à l'Espace européen d'Enseignement supérieur, tandis que les minorités des partis démocratiques en question, souverainistes comme « anti-libéraux », qui s'opposent au projet de Constitution, ne donnent pas plus de la voix pour défendre le LMD.

Mais, en l'espèce, c'est bien le corporatisme comme la démagogie ou la frilosité des partis démocratiques qui freine profondément le déploiement du processus de Bologne. Le risque est aujourd'hui réel que celui-ci débouche sur un Espace européen d'Enseignement supérieur sans frontières, mais également sans niveaux, sans échelle, sans pôle d'attractivité. Sur un Espace où « l'harmonisation des architectures du système d'enseignement supérieur européen » serait parée du manteau d'Arlequin, lentement assemblé et brodé d'autant d'étoffes et de motifs que de déclinaisons et de réformes nationales voire régionales.

Or, en la matière, l'Europe n'a pas dix ans devant elle : les Universités et les étudiants du Brésil, de la Chine, de la Malaisie, de l'Afrique du Sud, par exemple, n'attendent 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.



http--www.bologna-berlin2003.de-pdf-Sorbonne_declaration.pdf.url



http--www.bologna-berlin2003.de-pdf-bologna_declaration.pdf.url



<Berlin-Bologna-Web-Page.url>