Le Processus de Bologne : quels enjeux européens ?

Un entretien avec Christine Musselin et Eric Froment

The Bologna Reform: What European stakes? An interview with Christine Musselin and Eric Froment

El Proceso de Bologna: ¿qué desafíos europeos? Entrevista con Christine Musselin y Eric Froment

Christine Musselin, Eric Froment et Marie-Odile Ottenwaelter

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/261>

DOI : 10.4000/ries.261

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2007

Pagination : 99-110

ISBN : 978-2-85420-570-1

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Christine Musselin, Eric Froment et Marie-Odile Ottenwaelter, « Le Processus de Bologne : quels enjeux européens ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 45 | septembre 2007, mis en ligne le 23 juin 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/261> ; DOI : 10.4000/ries.261

Le Processus de Bologne : quels enjeux européens ?

Un entretien avec Christine Musselin et Eric Froment

PAR-DELÀ LES RÉFORMES DE STRUCTURE

Marie-Odile Ottenwaelter : Pour nombre d'opinions publiques, le Processus de Bologne est perçu comme une simple réforme de structure des formations d'enseignement supérieur. En France par exemple, il est souvent réduit à la mise en place du « 3-5-8 » ou « LMD » (licence-mastère-doctorat, en trois, cinq et huit ans). Mais en quoi consiste-t-il véritablement ? Sept ans après son lancement, et donc à plus de mi-parcours, comment définiriez-vous ses enjeux actuels et leur évolution ? Quels sont, selon vous, les principaux domaines et les principales modalités des réformes en cours dans la mise en œuvre du Processus de Bologne ?

Christine Musselin : À mon sens, il y a vraiment deux étapes dans le Processus de Bologne. 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. Dans certains pays, ces deux étapes peuvent être menées en parallèle. Ainsi, en Allemagne, l'introduction de la structure *Bachelor/Master* va de pair avec celle d'un système d'accréditation par des agences qui sont chargées d'évaluer les contenus des nouveaux cursus aboutissant au *Bachelor* et au *Master*. Dans d'autres pays au contraire, c'est déconnecté. Ces deux étapes me semblent vraiment constituer les deux piliers du Processus de Bologne. Les autres thèmes associés au Processus de Bologne (mobilité, éducation tout au long de la vie et maintenant le Cadre de qualifications¹) sont des objectifs secondaires au sens où ils devraient découler de – ou être facilités par – la transformation des structures et la mise en place de systèmes d'assurance qualité.

1. *Qualifications Framework.*

Eric Froment: Il y a au départ, dans le Processus de Bologne, une idée forte qui est la création d'un espace européen d'enseignement supérieur. Cet espace suppose qu'un certain nombre d'éléments communs à un certain nombre de pays se mette en place. L'harmonisation – la structure en trois cycles pour être clair – est un des éléments importants. L'assurance qualité, autre élément important, vient consolider cette structure et avec les derniers résultats de Londres² – dessine une architecture originale pour cet espace avec une hiérarchie à la fois en matière de diplômes et en matière d'évaluation (interne, externe et registre). La prise en compte du troisième cycle permet d'articuler la recherche à cet espace en création. Enfin l'accent est mis sur un autre point : la distinction entre la zone Europe et le reste du monde. Une zone européenne, ce n'est donc pas une zone mondiale, mais cela pose néanmoins le problème de sa relation avec l'espace mondial. Dernier point qui singularise le Processus de Bologne : la construction de cet espace se fait en partenariat avec les institutions, les organisations représentatives des universités, des étudiants et maintenant des enseignants.

Marie-Odile Ottenwaelter: *Parmi ces nouvelles évolutions, insisteriez-vous sur la transformation de la conception même des formations, avec une construction des curricula basée beaucoup plus clairement sur les profils de compétences attendus au terme des études que sur le contenu du savoir transmis par les enseignants ? Ou assistons-nous seulement à la naissance de ce phénomène ?*

Eric Froment: Il faut distinguer ce que l'on veut de ce qui se passe. Ce que l'on veut effectivement, c'est tenir compte davantage du besoin des étudiants dans un système universitaire de masse : prendre davantage en compte ce qui les rendra disponibles pour des emplois ; ce qui facilitera leur possibilité de trouver du travail au terme de leurs études tout en tenant compte, en même temps, que nous sommes au sein d'une société qui évolue beaucoup et qui impose que l'on donne aux étudiants des types de connaissances qui ne sont pas nécessairement celles que les enseignants délivreraient spontanément. L'objectif est clair, et la transformation est lente, ce qui n'a rien d'étonnant. Il reste encore un long chemin à parcourir.

Christine Musselin: Je pense aussi que ce sera relativement long. Dans l'étude menée il y a bientôt deux ans³ dans trois établissements français, les questions liées aux compétences acquises par les étudiants n'étaient pas encore intégrées par les enseignants, même s'il existe des exceptions. La création des cursus restait guidée par une logique de l'offre. Concrètement, les enseignants

2. Les ministres de l'enseignement supérieur des pays signataires de la *Déclaration de Bologne* se réunissent tous les deux ans. Leur dernière conférence s'est tenue à Londres en mai 2007.

3. Mignot-Gérard S. et Musselin C. (2005) : *Chacun cherche son LMD. L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles*, rapport d'enquête CSO-ESEN, Paris.

définissaient ce qui était bon pour les étudiants, et menaient une réflexion en termes de connaissances à acquérir plutôt qu'en termes de compétences. Dans les filières sur lesquelles nous avons travaillé, nous n'avons trouvé aucun complément du diplôme, ce fameux document qui doit normalement maintenant préciser les compétences acquises. Cela n'était pas dans les préoccupations des enseignants, et surtout cela aurait supposé qu'ils adoptent une autre façon de raisonner. Eric Froment l'a très bien dit, c'est une façon de penser ce que doivent apprendre et connaître les étudiants qui est très différente de celle avec laquelle on raisonne habituellement. Se demander quelles compétences doivent acquérir les étudiants est une question qu'on n'a pas l'habitude de se poser. Certains pays européens sont plus en avance que d'autres sur ce point : la Grande-Bretagne est plus familière que les autres pays de ce type de raisonnement alors qu'elle est, de manière générale, plutôt en retard dans la mise en œuvre du Processus de Bologne. Mais les enseignants y ont l'habitude de penser en ces termes-là ; en France, cela prendra un certain temps avant que cette réflexion sur les compétences ne se développe et ne soit maîtrisée. En Allemagne, cette évolution est encore difficile, car ce n'est pas non plus la façon habituelle de raisonner ou de penser la structure et le contenu des formations.

Marie-Odile Ottenwaelter : Dans la Déclaration de la Sorbonne, puis dans la Déclaration de Bologne, l'objectif clairement affiché était de construire l'espace européen de l'enseignement supérieur. Il s'agissait ainsi 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. Vous n'évoquez pas cet objectif, qu'on a d'ailleurs tendance à dissocier des évolutions actuelles du Processus de Bologne. Selon vous, les enjeux ont-ils évolué depuis 1999 et d'autres priorités ont-elles été dégagées ? Quelles relations voyez-vous entre le Processus de Bologne, et, au niveau de l'Union européenne, la stratégie de Lisbonne, qui vise à construire une économie de la connaissance, également dans une perspective de compétition mondiale ?

Christine Musselin : Eric Froment a bien noté les enjeux qui ont émergé au fil des années. Le passage au LMD (même si le D du doctorat n'est intégré à ce processus que dans le cas français) et l'assurance qualité sont les deux outils qui ont, depuis la *Déclaration de la Sorbonne*, été mobilisés pour atteindre la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ils sont d'une remarquable stabilité. En revanche, quand on compare les déclarations successives, on relève que de nouveaux enjeux apparaissent. Eric Froment les a cités tout à l'heure : l'émergence de la question de la recherche en 2003 à Berlin (on ne parlait que du *Bachelor/Master*, sauf en France) ; tout ce qui concerne le Cadre de qualifications est également nouveau et n'était pas présent dans les premières déclarations. Toutefois, l'éducation tout au long de la vie était déjà

présente depuis le début, tout comme la mobilité. Donc de nouveaux enjeux se sont effectivement ajoutés. Par ailleurs, ce modèle a diffusé à l'extérieur de l'Europe. On ne peut pas limiter le Processus de Bologne à l'Union européenne. Plus de quarante pays sont signataires: ce processus n'est donc pas propre à l'Union européenne. Il déborde par ailleurs sur les continents africain, sud-américain et même en Asie; ce n'était pas prévu. Dernier point: entre les acteurs impliqués à l'origine, c'est-à-dire trois à quatre ministres signataires en 1998 à la Sorbonne, et ceux qui aujourd'hui participent aux rencontres qui se déroulent tous les deux ans, on note de nombreux nouveaux interlocuteurs: outre les ministres, il y a les enseignants, les institutions, les étudiants, et bien sûr la Commission européenne. On observe donc un processus de plus en plus négocié avec des partenaires de plus en plus nombreux. Non seulement les enjeux du processus se sont élargis mais il a, lui aussi, changé de nature, me semble-t-il.

Eric Froment: Je partage le raisonnement de Christine Musselin. L'un des éléments qui n'était pas prévisible – ou difficilement –, c'est le succès du Processus qui semble aujourd'hui acquis, même si le Processus est lui-même 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 (il n'est pas fortuit que la Norvège ait voulu prendre la responsabilité de la conférence précédente). Le succès de ce Processus attire l'attention de l'ensemble du monde ainsi que celle de la Commission. À cet égard, il ne faut pas confondre la Stratégie de Lisbonne et le Processus de Bologne. La Stratégie de Lisbonne est une stratégie définie par l'Union européenne et qui a des objectifs essentiellement économiques. Il est demandé aux institutions de recherche et d'enseignement supérieur, élément de base de la société de la connaissance, d'aider à développer cette compétitivité de l'économie européenne. Cela se heurte simultanément – ou doit s'articuler – à un Processus de Bologne qui, lui, a pour objectif, on l'a dit, la création d'un espace européen d'enseignement supérieur dont les motivations sont en partie économiques, comme l'employabilité, mais aussi largement sociales, comme l'accès du plus grand nombre à l'enseignement supérieur, et qui se doit de prendre en compte l'ensemble des problèmes de la société et pas seulement la dimension économique. Ces deux processus sont en train de se télescoper parce que la Commission a très bien vu que l'un d'eux était moteur et faisait bouger les structures et qu'au fond, il pouvait être intéressant d'essayer d'utiliser cette dynamique de Bologne à des fins qui peuvent être complémentaires ou au contraire franchement contradictoires. On observe de plus en plus un enjeu autour du contrôle de ce processus dynamique d'évolution des établissements d'enseignement supérieur. L'enjeu est de savoir qui mène le jeu dans ce processus européen: un ensemble de gouvernements,

comme dans le Processus de Bologne, avec le risque qu'il puisse, à certains moments, manquer justement un leader et une vision, mais associant universités et étudiants; ou bien la Commission européenne qui aurait sans doute une vision mais limitera à une simple consultation l'appel aux acteurs de terrain. Un autre enjeu se fait jour: certains pays, comme l'Angleterre ou la Norvège intéressés à exporter Bologne, à faire évoluer l'espace européen et à transformer le processus européen en une discussion non plus entre européens mais au niveau mondial. C'est le succès de Bologne qui fait qu'il existe, chez certains participants, la tentation de s'en emparer, d'en jouer, de l'utiliser.

Marie-Odile Ottenwaelter: L'une des questions évoquées dans le communiqué final de la Conférence de Londres ainsi que dans le rapport Trend V de l'EUA⁴ est celle du déséquilibre entre l'importance de la mise en œuvre du Processus de Bologne pour le monde de l'enseignement supérieur, et la méconnaissance de la nature même de ce processus dans les sociétés des différents pays et en particulier dans les milieux économiques. Dans vos travaux, avez-vous observé ce phénomène?

Christine Musselin: La situation de la France, comme celle d'autres pays, est très différente de celle que l'on peut observer en Allemagne, en Italie ou en Norvège, où l'organisation des études ne comprenait que des diplômes terminaux. En simplifiant, disons que dans ces trois pays, on entrait dans le processus universitaire pour en sortir quatre, cinq ou six ans plus tard avec un diplôme, mais sans diplôme intermédiaire. Dans le cas français, comme le DEUG, la licence, la maîtrise, les DEA, les DESS et le doctorat existaient déjà, les milieux économiques reconnaissaient ces différents diplômes dans les systèmes de qualification. *A priori*, il ne s'agissait donc pas d'un bouleversement total. Il était plus facile de supprimer le DEUG et la maîtrise, même si cela a posé quelques réticences dans les milieux patronaux. Dans les pays où ces diplômes intermédiaires n'existaient pas, il y a eu toute une négociation avec les milieux économiques – je m'appuie sur les travaux de mes collègues⁵ –, pour faire reconnaître l'intérêt d'un diplôme intermédiaire. Donc en Allemagne, en Italie ou en Norvège, il a fallu « vendre » aux entreprises le *Bachelor*. Certains de mes collègues allemands expliquent que l'accès au master est sélectif en Allemagne par le fait qu'il fallait empêcher de laisser tout détenteur d'un

4. Ce rapport de l'Association européenne de l'université (EUA), préparé pour la Conférence des ministres de Londres, dresse un bilan de la mise en œuvre du Processus de Bologne, en s'appuyant sur la contribution de plus de 900 établissements d'enseignement supérieur.

5. Krücken G. (avec J. Bunzmann, L. Hürter, M. Kandzorra, K. Klope, J. Körner, S. Ludwig, B. Podolšak et Y. Prill) (2005) : *Hochschulen im Wettbewerb. Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten*, Rapport, Bielefeld, Département de sociologie, Université de Bielefeld, et Witte J. (2006) : *Change of degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*, thèse de doctorat, CHEPS, Université de Twente.

Bachelor accéder au *Master*, afin de crédibiliser l'existence du *Bachelor*. Selon eux, si l'on veut que ce diplôme s'impose sur le marché du travail, il faut que des gens sortent de l'enseignement supérieur au niveau *Bachelor*. On voit bien l'enjeu que cette question a pu représenter, dans ces pays-là, bien plus qu'en France.

Eric Froment : L'appellation « LMD » est la traduction française d'un processus européen. Chaque pays a sa traduction. Chaque pays a une histoire différente, comme vient de le rappeler Christine Musselin. Mais la comparaison permet de tordre le cou à une idée très répandue en France. En effet, l'université française est paradoxalement beaucoup plus professionnalisée – je parle de l'université uniquement – que n'importe quelle autre université en Europe. L'une des vertus de ce processus est de permettre à chacun de comprendre où l'on est, où l'on se situe. En France, du coup il n'y a pas eu le même besoin d'organiser un dialogue avec les milieux professionnels. D'autre part, le processus a été présenté comme une réforme française. Du coup, l'ampleur de ce processus sur le plan européen n'a pas été perçue par la société, ni *a fortiori* par les milieux professionnels. C'est la première réforme européenne dans l'enseignement supérieur et nous l'avons vécue de façon trop franco-française.

Christine Musselin : Dans la plupart des grands pays, la mise en œuvre a été à chaque fois très nationale. En Allemagne, il a fallu créer un nouveau diplôme et, comme je l'ai dit, professionnaliser, ce qui était complètement nouveau. Cette introduction de la professionnalisation a donc impliqué davantage les milieux économiques allemands. En France au contraire, comme le montre l'enquête menée avec Stéphanie Mignot-Gérard dans trois établissements français, il y a eu très peu de contacts avec les milieux professionnels au moment où les premières habilitations de LMD ont été faites. Les milieux professionnels et économiques n'ont pas été très associés à la réflexion, pas plus que les étudiants, ni les personnels administratifs des universités. Le processus a été vraiment piloté par les enseignants.

PALMARÈS ET CLASSEMENTS : QUEL IMPACT ?

Marie-Odile Ottenwaelter : On a évoqué la compétition internationale dans laquelle s'inscrit le Processus de Bologne. Comment situez-vous, dans cette perspective, le développement des classements et des palmarès nationaux et internationaux ? Comment se situent les universités européennes dans leur ensemble et plus spécifiquement tel ou tel groupe d'universités nationales ? Observez-vous une opposition ou au contraire un effort d'intégration entre la formation d'élites et l'enseignement supérieur de masse ? Les résultats des classements – comme en Allemagne – jouent-ils sur la volonté de transformer les enseignements supérieurs ? La pression sociale, au vu des résultats dans les magazines, a-t-elle une influence sur les acteurs et sur les décideurs, ou s'en distancient-ils ?

Christine Musselin : Dans les transformations qu'ont vécues les systèmes d'enseignement universitaire en Europe, il y a eu, à partir des années quatre-vingts et plus encore dans les années quatre-vingt-dix, une montée en puissance de l'évaluation et en particulier de l'évaluation *a posteriori*. D'une certaine façon, les classements arrivent en bout de course alors que, par ailleurs, de nombreux pays ont développé des instruments qui permettent de mesurer un peu mieux l'activité des universités. La France n'est pas le pays où cela s'est fait le plus, ce qui ne signifie pas qu'il n'y a pas eu d'évaluation, mais qu'elle porte rarement sur les *outcomes*. De nombreux pays européens, en revanche, ont eu la volonté de développer ce type d'outil. Le cas le plus exemplaire est, pour moi, le *Research Assessment Exercise* anglais qui propose régulièrement, tous les cinq ou six ans, une évaluation de la production scientifique département par département. Tout cela est mis en ligne sur un site Internet, et chacun peut regarder où se situe tel département. Ce n'est pas un classement, c'est plutôt une évaluation qui sert à créer des catégories. Certains départements ont atteint le maximum (5 et une étoile), tandis que d'autres n'obtiennent qu'un 3, un 2 voire un 1. Les classements sont venus s'ajouter à cela. Quel effet ont-ils ? C'est très difficile à dire. Il existe peu de travaux sur ce sujet, du moins en Europe. D'autre part, à côté des classements, on a vu se développer des processus d'accréditation. Là encore, c'est peu fréquent en France, sauf dans les écoles de gestion qui font l'objet de classements nationaux ou internationaux depuis des années, mais qui se sont en plus lancées dans des procédures d'accréditation, c'est-à-dire qu'elles cherchent la labellisation de leurs formations par tel ou tel organisme d'accréditation, européen comme *EQUIS*, d'origine américaine comme l'*AACSB*, ou encore l'*AMBA* qui est d'origine anglaise mais qui, comme l'*AACSB*, s'est internationalisée.

Marie-Odile Ottenwaelter : **Quid de l'influence des grands magazines ?**

Christine Musselin : Il existe seulement deux classements internationaux : celui de Shanghai et celui de *Times Higher Education*. Dans ce dernier cas, c'est un organe de presse qui fait le classement. En France, Shanghai a fait l'effet d'un coup de pied, un peu comme les résultats de l'enquête PISA en Allemagne, lorsque les Allemands ont découvert qu'ils étaient dans le troisième et dernier groupe pour l'enseignement scolaire. En France, personne ne s'attendait à ce qu'un très petit nombre d'universités seulement soit dans les cent premières. Mais ces palmarès peuvent avoir des effets inquiétants. J'entends par exemple dire, y compris au ministère, qu'il faut créer des PRES⁶ parce que si on regroupe les établissements classés 45^e et 60^e, on va réussir à passer 20^e. Cela veut dire qu'on envisage de construire des institutions sur une seule dimension, la

6. PRES : pôles de recherche et d'enseignement supérieur.

recherche, qu'on va créer des monstres en termes de nombre d'étudiants et qu'on ne s'occupe pas de ce que vont devenir ces étudiants. Or l'enseignement doit rester un enjeu prioritaire. Tout comme le niveau global du système. Autant je suis tout à fait favorable à ce qu'il y ait plus de mesures de l'activité des universités, autant je crains l'émergence d'un système à deux vitesses distinguant des établissements d'élites d'un côté, et laissant les autres établissements à la traîne. Le gros enjeu dans les années à venir, de ce point de vue, sera effectivement de réussir à créer ou à renforcer des établissements visibles, de réputation internationale, sans pour autant laisser les autres établissements se dégrader. Je suis très curieuse de voir ce qui va se passer en Allemagne avec le fameux processus *Exzellenz-Initiative*, où dix à douze établissements seront identifiés et recevront beaucoup d'argent. Si, en misant sur dix, on arrive à en entraîner cent, c'est bien. Mais si dix établissements d'excellence provoquent une régression des autres institutions, alors c'est inquiétant et cela peut conduire à une baisse du niveau moyen. Mais il est un peu tôt pour savoir quel effet cela aura, à terme, sur la structuration des systèmes d'enseignement supérieur en Europe.

Eric Froment : Christine Musselin souligne que l'évaluation a joué, depuis le milieu des années quatre-vingts, un rôle de plus en plus important de complément d'analyse de ce que faisait un système d'enseignement supérieur. J'ajouterais aussi la mondialisation : parce que la perspective qui a été, à un moment donné, celle du GATS⁷, et de la compétition mondiale, a amené aussi un regard très différent, soit pour se comparer aux autres, soit pour résister aux autres. D'ailleurs au départ, la logique de la Sorbonne était de créer une zone pour nous situer dans la compétition en étant plus facilement identifiable. S'ajoute à cela au plan européen le fait que la Stratégie de Lisbonne est une stratégie qui conduit à énoncer : « on veut des universités d'excellence, regardons ce qui se fait aux États-Unis. Aux États-Unis, il y a une dizaine de grandes universités de recherche, nous devons aller vers le même système en Europe ». S'appuyer sur quelques grandes universités visibles du monde entier, donner ainsi aux industriels les indications sur la localisation de l'excellence dont ils ont besoin et désigner aux autorités les établissements à soutenir. On n'est plus du tout dans la logique française du service public unifié, relativement indifférencié. Ces classements sont l'aboutissement de cette façon d'aborder le système d'enseignement supérieur. L'EUA a réagi très clairement en disant : « attention, il faut trouver un équilibre ». L'équilibre est à trouver, avec un objectif également fixé par les gouvernements européens, c'est-à-dire l'accès d'une proportion plus élevée de chaque classe d'âge à l'enseignement supérieur et aux connaissances les plus récentes. Ce qui suppose l'existence d'un grand nombre

7. GATS : General Agreement on Trade in Service.

d'universités dignes de ce nom, c'est-à-dire associant enseignement et recherche, même si elles n'assument pas des recherches de pointe. Et la réponse européenne n'a pas à être nécessairement la réponse des États-Unis.

QUI PILOTE ?

Marie-Odile Ottenwaelter : Qui pilote ? Vous avez évoqué le rôle moteur des établissements d'enseignement supérieur dans le Processus de Bologne, et notamment des organisations qui les regroupent (EUA, EURASHE), ainsi que l'autonomie grandissante des universités, dans un contexte où le leadership est mal défini – au sein de l'Union européenne, l'enseignement supérieur relève de la souveraineté nationale ; dans l'espace de Bologne, les orientations sont validées, tous les deux ans, par la conférence des ministres des pays signataires (maintenant au nombre de 46). Tout cela sur fond de compétition internationale, avec un développement accéléré de l'éducation transnationale. Dans ces conditions, comment voyez-vous évoluer la question du pilotage des établissements et des systèmes d'enseignement supérieur ?

Christine Musselin : Il me semble qu'un modèle tend à disparaître en Europe – je parle ici de l'Union européenne des quinze pays, la problématique étant assez différente parmi les nouveaux venus –, celui où les établissements universitaires se trouvaient dans une relation de monopole – ou de quasi monopole – avec des autorités publiques le plus souvent centralisées. Ce modèle tend à disparaître, y compris en France, au profit d'une autonomie de plus en plus forte des établissements universitaires. Le modèle centralisé dans lequel des autorités publiques essaient de piloter les systèmes d'enseignement supérieur ne me paraît plus possible, compte tenu de leur taille et de leur diversité. Maintenant, voit-on apparaître un autre modèle dominant vers lequel tendraient ces pays européens ? Il est difficile de le dire. Du côté anglais, on observe un renforcement de l'action de l'État qui, curieusement, prend appui sur des mécanismes marchands. On a donc une alliance entre plus de marché et plus d'État en même temps. Ce n'est pas pour autant un modèle centralisé mais c'est un modèle où l'État est de plus en plus présent. Or, on retrouve un peu partout cet engagement très fort des États sur l'enseignement supérieur, contrairement à ce qu'on entend souvent dire. Il y a parfois un désengagement financier des autorités publiques qui demandent aux établissements de trouver d'autres sources de financement que les seuls budgets étatiques, mais tous les gouvernements en Europe sont de plus en plus intéressés par leur système d'enseignement supérieur, veulent que leurs établissements soient plus performants, attendent d'eux qu'ils fassent de la valorisation, etc. Pour tous ces gouvernements, les universités sont une des pièces maîtresses de la société de la connaissance. On retrouve ce raisonnement partout mais il se décline de façon différente dans chaque pays. Par exemple, le mouvement à l'œuvre en Allemagne me paraît assez opposé à

celui que j'ai décrit plus haut en Angleterre. Selon moi, le système allemand n'existe plus dans la mesure où, suite à la modification de la loi d'orientation de 1998, il existe pratiquement autant de systèmes que de Länder. Les Allemands sont allés très loin dans la régionalisation – on pourrait dresser le parallèle avec l'Espagne de ce point de vue là, même si le pilotage au niveau central y existe plus qu'en Allemagne. Même si dans les deux cas, les universités sont au cœur des préoccupations publiques, le modèle allemand paraît très différent du modèle anglais. Aux Pays-Bas, on a encore un autre modèle. Il repose à la fois sur une très forte autonomie des établissements et sur toute une série de mécanismes d'incitation et de régulation *a posteriori* qui permettent un certain contrôle et un pilotage du système par l'État. Au niveau européen, on retrouve aussi des modèles concurrents. La stratégie de Lisbonne repose sur l'idée d'un petit nombre d'établissements d'excellence, sur la recherche et la valorisation beaucoup plus que sur l'enseignement, tandis que le Processus de Bologne met en avant d'autres principes et une autre terminologie : on parle de qualité, de la formation comme d'un bien public, etc. Comment tout cela s'articule-t-il ? Pour l'instant, on n'en sait rien. Quel est le paysage qui se dessine ? Je crois que deux alternatives se dégagent actuellement en ce qui concerne le paysage de l'enseignement supérieur : une première alternative qu'on pourrait qualifier « d'anglo-saxonne », pour aller vite (même si les États-Unis et la Grande-Bretagne sont très différents), dans lequel il existe quelques établissements d'excellence, et tous les autres ; la question, dans ce cas, est de savoir comment faire émerger ces dix ou vingt établissements par pays. L'autre alternative est celle de la spécialisation des établissements chacun sur quelques domaines d'excellence, plutôt qu'une concentration de l'excellence sur un petit nombre d'établissements. Il me semble qu'au niveau de l'Union européenne, le choix de l'une ou l'autre alternative n'a pas encore été vraiment fait et qu'il n'y a pas vraiment de porteurs d'une alternative, contre l'autre. En revanche, au niveau national, on voit des orientations se dessiner. Le Royaume-Uni a très clairement choisi la stratégie du petit nombre d'établissements sur lesquels il focalise tout, et l'Allemagne a, elle aussi, opté pour ce modèle au cours des deux dernières années. Mais les Pays-Bas, qui sont toujours présentés comme très en avance et qui sont allés très loin dans la mise en place du *new public management* par exemple, ont refusé de mettre en œuvre une procédure qui viserait à identifier des universités d'élite. Il n'existe donc actuellement aucune vision coordonnée et cohérente de la question du pilotage entre les différents pays, en dehors du Processus de Bologne qui semble être le seul élément sur lequel se dégage une vision globalement commune.

Eric Froment : C'est un éternel débat en France que de définir le rôle respectif de l'université et des disciplines dans la conduite du système. Au plan national, c'est l'établissement qui prend actuellement le dessus parce que, comme l'État n'est plus à même de piloter et qu'il faut un élément interdisciplinaire, il

n'y a plus le choix. La création des PRES rejoint cette nécessité. Au plan européen ensuite, tout est effectivement plus compliqué et enchevêtré. On observe d'abord le retour des disciplines et la force des réseaux disciplinaires, on l'a vu avec l'Institut européen de technologie⁸. L'absence de vision claire, politique, européenne favorise les jeux de réseaux qui ont pour eux d'être scientifiquement tout à fait valables. La recherche, qui est un peu plus intégrée au plan européen que ne l'est l'enseignement supérieur, a tendance, de nouveau, à escamoter le rôle des institutions. Je crois qu'il est important de bien montrer que l'Association européenne des universités (EUA) défend le rôle fondamental des institutions dans l'organisation de la recherche. Et il faut observer le rôle des grandes universités très renommées des pays nordiques ou britanniques, pour montrer que les politiques de recherche doivent s'appuyer sur les institutions et bien entendu soutenir des disciplines et des activités interdisciplinaires. Enfin, un autre élément peut jouer un rôle dans le pilotage : le processus d'assurance qualité au plan européen. Ce qui vient d'être retenu à Londres, c'est un registre qui identifie les agences d'évaluation nationale (ou les agences d'évaluation tout court) qui se comportent conformément au principe de Bergen. Ce registre sera tenu par un comité désigné par les étudiants, par les institutions et par les agences – voilà aussi une trace du Processus de Bologne –, les gouvernements étant observateurs. Ce comité et ce registre vont jouer un rôle dans le pilotage même si tout ne va pas être piloté par l'évaluation – mais cela va quand avoir une incidence sur cet ensemble européen encore inachevé et manquant de leader. Dans une Europe où il n'y a pas de pilote désigné mais de nombreux protagonistes, le Processus de Bologne est probablement le lieu où devrait se dessiner cette vision pour le futur du système européen d'enseignement supérieur et de recherche. Quelle sera-t-elle pour l'après 2010 ? Et si la place et le rôle pour des institutions semblent s'imposer au plan national, qu'en sera-t-il exactement au plan européen ? Cela reste à décider.

Marie-Odile Ottenwaelter : Quelques mots de conclusion ?

Christine Musselin : Il me semble que le Processus de Bologne est pour l'instant européen au sens où il concerne un grand nombre de pays, au sein d'une Europe plus géographique que politique. Mais en même temps, il n'est pas encore vraiment européen au sens où sa mise en œuvre dans chaque pays ne tient pas vraiment compte de ce qui est fait ailleurs. Chacun a traduit à sa

8. Le projet d'Institut européen de technologie, lancé en 2006 à l'initiative de la Commission européenne, vise à assurer une meilleure compétitivité européenne. Il devrait impliquer aussi bien des universités et des centres de recherche que des entreprises, organisés en « communautés de la connaissance et de l'innovation ». Il existe actuellement des controverses sur sa composition et son financement.

manière. Or, il me semble que cela devrait être l'objectif pour 2010 et au-delà : transformer le mouvement qui a été amorcé en un processus plus européen, ce qui ne veut pas dire se replier sur une zone qu'on voudrait protéger, ce qui ne veut pas dire ne pas regarder ce qui se passe dans le monde, ne pas être présent sur la scène mondiale, mais au contraire aller un peu plus loin dans la réflexion sur ce qu'ont en commun tous ces pays. On ne peut pas se contenter de dire que c'est *Bachelor/Master*, me semble-t-il.

Eric Froment : Il y a une ligne d'action du Processus de Bologne qui s'intitule «la dimension européenne». Elle n'a pas été traitée, alors qu'on a traité de tous les autres lignes d'action. Quand on demande ce qu'est cette «dimension européenne», certains répondent que ce sont les diplômes conjoints ; d'autres que c'est ce sont des enseignements qui portent sur l'Europe... Il est curieux que l'on hésite encore alors que l'on s'est donné pourtant pour objectif de construire un espace européen, donc de commencer par cet élément fondamental *a priori* !