



HAL
open science

La mise en oeuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne

Karin Serbanescu-Lestrade

► **To cite this version:**

Karin Serbanescu-Lestrade. La mise en oeuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne. Education. Université de Nanterre - Paris X, 2007. Français. NNT: . tel-00358747

HAL Id: tel-00358747

<https://theses.hal.science/tel-00358747>

Submitted on 4 Feb 2009

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.

UNIVERSITE PARIS X NANTERRE

Ecole Doctorale « *Connaissance, Langage, Modélisation* »

THESE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS X- NANTERRE

en Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement par

Karin SERBANESCU-LESTRADE

**La mise en œuvre du Processus de Bologne
en France et en Allemagne**

Directrice de thèse :

Marie-Françoise FAVE BONNET

27 juin 2007

JURY

Thierry CHEVAILLIER, professeur de Sciences de l'Education, Université de Bourgogne.

Marie-Françoise FAVE-BONNET, professeur de Sciences de l'Education, Université Paris X Nanterre

Marie-Anne HUGON, maître de conférences HDR de Sciences de l'Education, Université Paris X Nanterre

Georges STAMELOS, professeur de Sciences de l'Education, Université de Patras

Remerciements

Tout d'abord un grand merci à ma directrice de thèse, Marie-Françoise FAVE-BONNET, qui a eu confiance en moi depuis mes débuts universitaires en France. Merci pour son soutien humain et professionnel. Humain, pour ses encouragements, pour son écoute et son dévouement, pour son habileté à trouver les finances et les bons correspondants en Allemagne. Professionnel, pour l'aide à la construction du projet de recherche, pour son expertise en tant que chercheuse et « promoteur de Bologne ».

Merci à Christoph KODRON, de l'Institut pour la Recherche en Pédagogie de Frankfort, et à sa femme Christa. Merci pour l'accueil dans leur maison et pour leurs délicates attentions. Merci pour le temps que Christoph KODRON m'a consacré pour m'expliquer le système allemand, pour trouver des « portiers » dans les institutions allemandes et pour me faire parvenir les derniers documents sur la mise en œuvre du processus de Bologne.

Merci à l'équipe « enseignement supérieur » de Nanterre pour l'amitié, les propositions et les critiques constructives ; particulièrement à Gabriela NAVARRO, Marina VASILLENKO, Chihiro TAGAWA, Sandra CHINELLI, Mohamed ELARIBI, Gilles VAN STEENKISTE, Monica MACARIE, Nicole Escourou et Natalie YOUNES. Merci aux enseignants de Paris X et plus particulièrement à Marie-Anne HUGON et à Nicole MOSCONI pour leur aide et leurs encouragements.

Merci aux membres de RESUP et d'EUREDOCS, pour leurs suggestions et critiques constructives et plus particulièrement à Christine MUSSELIN, Thierry CHEVAILLIER, Daniel FILATRE, Georges FELOUZIS, Ivar BLEIKLIE...

Merci au DAAD et à son ancien directeur Stephan SEIFES pour son amabilité et pour la mise à disposition des ressources bibliographiques.

Merci à Anne-Liese HØSTMARK-TARROU pour ses conseils.

Merci à Brigitte et Pierre LESTRADE pour les précisions.

Merci aux personnes interviewées sans lesquels je n'aurais pas pu mener mon enquête.

Merci à ma famille et tout particulièrement à Christian pour son soutien sans faille durant ces années de recherche. Enfin, je dédie cette thèse à mes enfants Isabelle et Henri, les futurs bénéficiaires des avancées du processus de Bologne.

Sommaire

Introduction.....	2
Méthodologie de recherche	8
1.1. Parcours universitaire et construction de l'objet.....	9
1.2. Eléments de problématique sur le Processus de Bologne	13
1.3. Cadre conceptuel et théorique	18
1.4. Choix de l'approche	30
Histoire de l'enseignement supérieur européen.....	35
2.1. Les étapes qui ont marqué l'histoire européenne.....	36
2.2. Les axes prioritaires du processus de Bologne.....	89
2.3. Analyse transnationale de l'enseignement supérieur français et allemand	94
La mise en œuvre du processus de Bologne.....	116
3.1. Méthodologie de l'enquête de terrain	117
3.2. Le processus de Bologne entre réalité et représentations des acteurs.....	146
3.3. La mise en œuvre du processus de Bologne	161
3.4. La réforme LMD et ses outils	172
3.5. Les instances d'évaluation du processus de Bologne.....	190
3.6. Les changements produits par le processus de Bologne.....	221
Conclusion.....	236
Bibliographie.....	242
Annexes.....	278
Table des matières	316

Introduction

Les institutions d'enseignement supérieur en Europe connaissent, de nos jours, des bouleversements sans précédent, que nous avons cherché à décrire et expliquer. Cette thèse est le résultat d'une recherche sur l'enseignement supérieur en Europe, et plus précisément en France et en Allemagne. Elle s'inscrit dans le cadre des recherches sur l'Europe, continent qui semble plus que jamais au centre de discussions, de réflexions et de débats. Elle traite de la construction des politiques d'enseignement supérieur au niveau européen et national, ainsi que de leur mise en œuvre au niveau des établissements.

L'objet de cette recherche est le processus de Bologne. En signant la déclaration de Bologne en juin 1999, 29¹ pays de l'Espace Européen ont décidé d'harmoniser leurs cursus de formation. Ces pays se sont engagés, pour 2010, à atteindre les objectifs de cette déclaration, à poursuivre la voie de la coopération intergouvernementale. Le but de cet engagement est de valoriser les équivalences au niveau international, de favoriser la mobilité des étudiants et leur accès au monde du travail en Europe. C'est un objectif ambitieux : construire un espace européen de l'enseignement supérieur en une décennie.

¹ Les 29 pays signataires sont : l'Allemagne l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, l'Hongrie, l'Irlande, l'Italie, l'Islande, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, la Pologne, les Pays-Bas, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, la Roumanie, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse.

En France, après une première période de désintérêt face au processus de Bologne, les institutions ont commencé à se sentir concernées par cette réforme en 2002, avec la circulaire sur la mise en œuvre du schéma Licence-Master-Doctorat (LMD)². A partir de ce moment, les enseignants du supérieur, les journalistes et les analystes politiques commencent à en parler. La mise en œuvre du processus de Bologne était, au départ, contestée par les étudiants. Ces mouvements s'inscrivent dans les diverses contestations étudiantes de l'époque : contre la disparition de 50000 postes d'emplois-jeunes, puis contre la disparition de ce statut et son remplacement par celui d'Assistant d'éducation, etc. Plusieurs académies ont été affectées par ces mouvements. L'ampleur du débat atteint des sommets dans les médias, avec des grèves contre ce qui est communément appelé le « LMD », en 2003 (voir annexe *Chronologie des grèves étudiants en France*). Cette réforme a été la goutte qui a fait déborder un vase trop plein, celui de la dégradation des diplômes d'université et de la précarisation de l'insertion professionnelle. « *L'harmonisation européenne des diplômes est présentée comme le cheval de Troie de l'ultralibéralisme triomphant. Anathèmes et amalgames fleurissent et la seule parade du gouvernement de Jean-Pierre RAFFARIN consiste, sur ordre de Jacques CHIRAC, à retirer un projet de loi sur l'autonomie des universités... qui n'avait même pas été inscrit à l'ordre de jour de l'Assemblée. Ce tour de passe-passe – dont l'ironie n'échappa pas au ministre de l'Education d'alors, Luc FERRY, dindon de la farce élyséenne – fit un dégât collatéral grave : une fois encore, le débat sur l'Europe des universités avait avorté.* »³

En Allemagne, les oppositions des universitaires face aux nouveaux diplômes et les inquiétudes sur l'employabilité ont fait couler beaucoup d'encre. Dans le 1^{er} semestre de l'année universitaire 2003-2004, des manifestations contre l'introduction des Bachelor et Master ont eu lieu dans les universités (voir annexe : *Chronologie des grèves étudiantes en Allemagne*). Le principal motif de revendication était la mise en place d'une limite de durée pour obtenir un diplôme.

² CIRCULAIRE (2002) D.E.S. relative à la mise en œuvre du schéma licence-master-doctorat (LMD), 14 novembre 2002.

³ DAVIDENKOFF, E. KAHN, S. (2006) *Les universités sont-elles solubles dans la mondialisation?*, Paris : Hachette Littérature, pp. 9 et 10.

Pour une meilleure compréhension d'un processus complexe, qui dépend à la fois de volontés politiques et des ressources financières et humaines, nous avons pris le parti de structurer cette thèse sur niveaux : du niveau macro-social au niveau micro-individuel. La logique adoptée consiste à explorer ce processus en le présentant dans son cadre socio-historique et culturel, à distinguer les points clés et à constater l'état de son avancement.

La première démarche a été d'identifier les tendances générales qui concernent l'enseignement supérieur. Les politiques d'enseignement supérieur en Europe ont toujours été profondément marquées par leur caractère national. Cet aspect reste encore d'actualité. Cependant, l'enseignement supérieur ne peut ignorer les changements géopolitiques, économiques et sociaux. Depuis la 2^{ème} Guerre Mondiale, de nombreux changements ont eu lieu et l'enseignement supérieur a suivi la tendance générale de construction d'un espace européen. Dans ce « grand cadre » qu'est l'Europe, se confrontent les politiques nationales, régionales et locales.

La deuxième démarche a consisté à dégager les particularités des deux pays étudiés. Différents auteurs ont permis de constater que la France et l'Allemagne, pays voisins et autrefois ennemis arrivent à se réconcilier et à ériger ensemble les piliers de la construction européenne. Le partenariat géopolitique s'est constitué à partir du désir de préserver la paix du continent et d'assurer le regroupement des nations. Nous montrerons dans cette thèse le rôle du couple franco-allemand dans la construction de l'Europe universitaire avec une perspective historique.

La France et l'Allemagne sont deux exemples particuliers en Europe. La France, pays centralisé, a un fonctionnement différent de l'état fédéral allemand. Le point commun entre la France centralisée et l'Allemagne des Länder est que le cadre législatif et réglementaire général est élaboré au niveau national. Mais le calendrier et la mise en œuvre relèvent de l'autorité de chaque Land.

Ce travail se veut une synthèse des travaux en cours sur l'enseignement supérieur en général, et sur le processus de Bologne en particulier. Nous avons choisi de travailler de façon comparative, ce qui nous a amené à distinguer des différences révélatrices et des convergences étonnantes.

Cette thèse présente l'état d'avancement du processus de Bologne du point de vue des acteurs, au sein de quatre établissements d'enseignement supérieur. En choisissant de travailler sur deux types d'institutions, de deux pays différents, nous avons pu constater qu'en France comme en Allemagne les règles qui les régissent sont socialement et culturellement différentes. Nous voulions voir si une réforme unificatrice comme le processus de Bologne, peut changer les règles de chaque établissement. Les institutions analysées sont deux universités traditionnelles et deux établissements technologiques courts. Pour nous, opter pour ces terrains d'enquête était le meilleur moyen de comprendre la place de la professionnalisation dans la réforme. Notre but était d'identifier les différences institutionnelles et les représentations des « dirigeants » sur la mise en œuvre. Notre analyse consiste en un essai d'interprétation des représentations des acteurs, à partir d'une grille d'analyse d'entretiens commune. A partir de ces témoignages et d'autres recherches, nous avons pu établir une approche des implications, des conséquences et des interprétations sur les développements récents de la réforme.

Notre enquête de terrain s'est achevée à mi-parcours du processus de Bologne, en 2005. Travailler sur un processus en cours a des atouts incontestables: cela permet de travailler sur un objet nouveau, en perpétuel mouvement... Cela nous a donné le sentiment d'être une pionnière, un maillon, dans ce mouvement de recherches pluridisciplinaires. Mais les pionniers ne sont pas en mesure d'avoir un regard définitif sur le processus de Bologne.

Le traitement comparatif et de synthèse des différents documents, travaux et recherches conduit à structurer la thèse en trois parties.

La 1^{ère} partie présente notre parcours de recherche, les paradigmes et le cadre conceptuel sur lesquels est fondée notre approche; les éléments de

problématique et la stratégie de recherche adoptée, et les techniques de recueil et d'analyse des données.

La 2^{ème} partie est consacrée à l'histoire. Il n'est pas possible de parler du processus dit « de Bologne » en France et en Allemagne sans prendre en compte tous les événements qui ont mené à cette réforme, mais aussi ceux qui montrent, à mi-parcours, la façon dont ce processus a été mis en œuvre, complété, amélioré.

Dans la partie historique, il sera question essentiellement des deux pays voisins fondateurs de l'Europe, pour essayer de comprendre comment leur histoire et leurs spécificités nationales interfèrent et influencent l'enseignement supérieur européen en général.

Les objectifs spécifiques de cette partie sont :

- Identifier et répertorier les étapes qui ont marqué l'histoire de l'Europe de l'enseignement supérieur en France et en Allemagne ;
- Identifier, décrire et analyser les événements marquants et leur rôle;
- Décrire et analyser d'un point de vue transnational l'enseignement supérieur français et allemand;
- Identifier le rôle des ministres dans la mise en place du processus de Bologne.

La 3^{ème} partie est centrée sur la mise en place, sur le terrain, du processus de Bologne. Rappelons qu'il ne s'agit pas de mettre en œuvre un système universitaire unique, mais bien de donner un cadre commun aux divers systèmes nationaux. Ce cadre commun est fondé essentiellement sur trois points:

- structurer les cursus universitaires en trois niveaux : Licence (ou *Bachelor*), Master et Doctorat;
- mettre en œuvre un système d'accumulation de crédits transférables entre établissements (l'ECTS) ;
- délivrer gratuitement et automatiquement un supplément au diplôme.

Cette partie de la thèse est structurée en deux chapitres. Le premier chapitre présente les choix méthodologiques de l'enquête de terrain, décrit les établissements

dans lesquels furent menées les enquêtes (deux en France et deux en Allemagne), par observations et par entretiens. Le deuxième chapitre analyse les entretiens de façon thématique sur les outils et les points clés du processus de Bologne. Les entretiens abordent les évènements qui ont précédé le processus de Bologne et qui sont toujours d'actualité (comme le système de crédits et la mobilité, par exemple), mais aussi des éléments plus récents (l'assurance qualité). Les discours des acteurs face à la réglementation sont corroborés et nuancés par d'autres recherches et analyses en Europe.

1^e partie

METHODOLOGIE DE RECHERCHE

1.1. Parcours universitaire et construction de l'objet

En faisant la rétrospective de la façon dont nous avons travaillé cette thèse, il nous semble pertinent d'en retracer les différentes étapes.

Aborder le processus de Bologne est le résultat d'une évolution dans nos préoccupations scientifiques. En arrivant comme étudiante en licence, en octobre 1998, à l'université Paris X Nanterre, après une maîtrise en socio-psycho-pédagogie en Roumanie, le choc culturel fut profond. Être en pleine « acculturation », au sens de Bourdieu, aide à la construction de son propre « destin » académique. On peut critiquer l'explication personnelle, mais c'est bien de là que l'attrait pour l'enseignement supérieur a commencé. Le premier pas fut l'inscription dans une UE intitulée « Enseignement supérieur » dirigée par une enseignante qui plus tard est devenue ma directrice de thèse.

Au tout début, j'étais intéressée (et pour cause !) par les échanges étudiants. La maîtrise a porté sur ce thème (*Le programme ERASMUS, la réalité à l'épreuve de la réglementation*, 2001).

Les débuts de notre recherche documentaire sont marqués par la lecture de documents, souvent de vulgarisation (comme *SOCRATES magazine*), publiés par les Agences SOCRATES. Des ouvrages édités par la Commission européenne nous ont permis d'accéder à des informations nouvelles, à des données statistiques. Des travaux scientifiques comme ceux du Wissenschaftlichen Zentrum für Beruf und Hochschulforschung (Centre de recherche scientifique pour l'enseignement supérieur et le travail), et en particulier ceux de l'ancien directeur TEICHLER (1996), nous ont donné la possibilité d'accéder à des recherches européennes de haut niveau.

Cette année de maîtrise nous a donné l'occasion d'utiliser la méthode de l'entretien dans le recueil de données. A l'occasion de cette formation, nous avons pu, pour la première fois, mener une mini-enquête de terrain. Cette période a été aussi le début des lectures d'ouvrages de méthodologie en langue française (par exemple BARDIN, 1991).

En 2001-2002, la mobilité n'était plus le thème central de nos préoccupations, mais un point clé. En arrivant en DEA, le projet de continuer le travail sur les étudiants ERASMUS ne me semblait plus pertinent, car la thèse de V. PAPATSIBA en 2001⁴ avait apporté des avancées importantes sur ce sujet. Une problématique nouvelle, celle de la reconnaissance des périodes d'études et des diplômes, nous a paru plus pertinente, car cette problématique apparaissait de façon constante au fil de nos lectures. C'est ainsi qu'en DEA, notre cheminement s'est précisé.

En centrant nos recherches dans cette voie, nous avons trouvé un livre qui était, tant par son titre que par son contenu, proche de nos préoccupations. Ce livre, « *La reconnaissance des diplômes en Europe* »⁵ nous a servi de déclic. En effet, la façon la plus pertinente de comprendre comment la reconnaissance s'est mise en place était d'étudier son histoire.

Pour cela, nous avons d'abord approfondi l'approche historique : l'histoire des échanges européens, l'histoire franco-allemande après la 2^e guerre mondiale, l'histoire des universités. Il s'agissait essentiellement d'un travail en bibliothèque. L'imposant livre de VERGER⁶ nous a permis tout d'abord de comprendre pourquoi, en France, il y a cette séparation entre Universités et Grandes Écoles, et comment les régimes politiques ont influencé la création d'institutions.

Les travaux menés au Centre de Sociologie des Organisations par E. FRIEDBERG et C MUSSELIN⁷, ainsi que les livres fondateurs de CROZIER (1970, 1977, 2000) nous ont ouvert de nouveaux horizons de réflexion : le fonctionnement des organisations, les universités en France, mais aussi en Allemagne.

Parallèlement à ces approches, nous avons pu avoir une expérience personnelle au sein d'une importante recherche européenne, en participant aux

⁴ *Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience. Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme ERASMUS* (2001) Thèse en Sciences de l'Education, Université de Paris X Nanterre, sous la direction de Jacky BEILLEROT.

⁵ PERTEK J (1999) : *La reconnaissance des diplômes en Europe*, Paris : PUF, « Que sais-je ? », n° 3419.

⁶ VERGER, J. dir. (1986) : *Histoire des universités en France*, Paris : Bibliothèque historique Privat.

⁷ FRIEDBERG, E. & MUSSELIN C. *L'Etat face aux universités* (1993), *En quête d'universités* (1989) et surtout, pour moi, MUSSELIN, C. *La longue marche des universités françaises* (2001).

enquêtes sur les compétences attendues des diplômés (300 questionnaires) entre 2001 et 2004, dans le cadre du programme « TUNING Educational Structures in Europe » sous la direction de Marie-Françoise FAVE-BONNET.

Ce parcours nous a permis de faire un premier état de la recherche en ce domaine (qui sera complété dans les années qui ont suivi).

En commençant notre thèse, nous avons espéré pouvoir travailler sur cinq pays : la France, l'Allemagne, l'Italie, la Norvège et la Roumanie. En participant à une journée d'étude pour jeunes chercheurs du RESUP⁸, il est devenu clair que cette entreprise était trop ambitieuse. A la contrainte du temps s'ajoutait celle de la contrainte financière ; nous avons décidé de ne travailler que sur la France et l'Allemagne. Ce choix se justifie par le rôle central de ces pays, par notre maîtrise des deux langues, et par les recherches existantes.

Toutes ces lectures et discussions nous ont conduit à choisir le **processus de Bologne** comme objet central de notre thèse.

Nous sommes parties de plusieurs questions :

- 1. Quelle a été l'évolution de l'enseignement supérieur après la 2^e guerre mondiale ?**
- 2. Comment le processus de Bologne est-il appliqué au niveau national et au niveau local, et comment est-il perçu par ses acteurs?**
- 3. Quelles sont les raisons de l'acceptation ou des réticences au niveau des individus?**
- 4. Quels sont les enjeux?**

⁸ RESUP (Réseau d'études sur l'enseignement supérieur). Il a pour vocation de fédérer et de susciter la recherche en sociologie, sciences politique, sciences de l'éducation et économie, dans le domaine de l'enseignement supérieur. Il a été créé en Octobre 2001 à l'incitation du Ministère de la Recherche. Il est désormais habilité sous forme de PPF (Plan de Pluri-Formation) par le Ministère de l'Education Nationale autour de cinq laboratoires.

5. Y a-t-il des changements profonds, paradigmatiques, lors de la mise en œuvre du processus de Bologne?

A partir de ces questions, nous avons émis **deux hypothèses** :

Le processus de Bologne est le résultat de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

L'introduction de cette réforme au niveau des institutions provoque des changements (mineurs, majeurs ou paradigmatiques) prenant en compte un certain nombre de variables (pays et typologie des institutions).

En partant de ces hypothèses, nous avons posé **les objectifs généraux** de notre recherche :

- Analyser les concepts et notions clés ;
- Comprendre l'évolution historique de la construction de l'Europe universitaire ;
- Identifier et décrire le cadre théorique et la recherche sur le terrain ;
- Identifier les spécificités nationales et institutionnelles ;
- Analyser la mise en place du processus de Bologne en France et en Allemagne par une approche théorique, d'une part, et empirique, de l'autre ;
- Comprendre les changements et en identifier les degrés sur le terrain.

1.2. Eléments de problématique sur le Processus de Bologne

Le processus de Bologne a été initié par les ministres, pour construire un espace européen de l'enseignement supérieur. Il ne s'agit pas de mettre en oeuvre un système universitaire unique, mais bien de donner un cadre commun aux divers systèmes nationaux. Ce cadre commun est fondé sur trois piliers:

1. structuration du cursus universitaire en 3 grades : 1^{er} grade (Licence ou Bachelor), 2^{ème} grade (Master) et 3^e grade (Doctorat);
2. création d'un système d'accumulation de crédits transférables entre établissements;
3. mise en oeuvre d'un supplément au diplôme.

Ce cadre permet les comparaisons et les équivalences au niveau international et favorise la mobilité des étudiants et leur accès au monde du travail, en Europe. L'objectif est de compléter, voire parfaire un espace européen de l'enseignement supérieur à l'horizon 2010.

En abordant la thématique de la mise en place du processus de Bologne, des documents et évènements différents, parfois contradictoires, ont attiré notre attention. En faisant cet état des lieux, nous avons tout d'abord essayé de répondre aux questions suivantes: Il-a-t-il un problème, quel est le problème, sous quel angle peut-on le voir, par quel cadre théorique ? Notre problématique s'est construite pas à pas à partir de ces questions.

Nous allons commencer par identifier trois questions spécifiques.

1.2.1. Les problèmes de « traduction »

Travailler sur une comparaison entre deux pays implique nécessairement des problèmes de traduction. La plupart des textes, conçus en langue anglaise n'ont pas la même signification une fois traduits dans la langue locale. De plus, la traduction dans les pratiques des recommandations européennes induit inévitablement des distorsions au niveau local.

M.-F. FAVE-BONNET (2006) aborde ces problèmes de traductions en parlant de l'évaluation : « *La traduction « littérale » d'un certain nombre de termes trouve difficilement un équivalent en français courant. Ce problème n'est pas spécifique à la France ou au français : les termes utilisés pour parler d'évaluation restent encore dans une nébuleuse sémantique faute de conceptualisation et de définitions de ces termes.* »⁹

Ce problème concerne la plupart des termes clés du Processus de Bologne: programme, accountability, compétences, learning outcomes, quality assurance. Il y a des travaux en cours sur les définitions (voir l'annexe terminologique).

Nous avons pu remarquer qu'en Allemagne, dans la plupart des cas, la terminologie anglaise a été reprise dans les textes.

Ainsi le terme de **programme** (*gr. programma* – inscription) n'est utilisé en France que dans l'enseignement primaire et secondaire. En Allemagne, le terme de programme est largement répandu. Les institutions d'enseignement supérieur affichent « le programme » de la licence (Bachelor) ou/et du Master sur leur site internet. Ils comprennent par « programme » ce qu'en France nous nommons unités d'enseignements (UE). Mais le programme comporte aussi le curriculum, donc les objectifs, les matières enseignées, etc.. Pour nous le terme de programme est indissociable de celui de **formation** (*lat. formare, de forma* – forme) – « *former une chose, lui donner une forme particulière.* » (Dictionnaire de la langue française, 1998). M.-F. FAVE-BONNET affirme que « *dans le supérieur, on retrouve le clivage (enseigner/apprendre) avec le terme de « formation » opposé à celui « d'enseignement ». Dans la plupart des textes officiels depuis une quinzaine d'années, c'est le terme de « formations » qui est utilisé pour désigner un ensemble d'activités pédagogiques organisées autour d'un objectif, d'un diplôme, d'un programme (la licence de..., etc.) Il peut donc désigner des activités, mais aussi des*

⁹ FAVE-BONNET, M-F (2006) : Assurance-qualité et évaluation de programme, Symposium : "L'évaluation de programme : notions, modèles et méthodologies", 19^{ème} Colloque International de l'ADMEE-Europe, L'évaluation au 21^{ème} siècle. Vers de nouvelles formes, modélisations et pratiques de l'évaluation ? Luxembourg, les 11, 12 et 13 septembre 2007, p.7.

structures pédagogiques ou administratives. »¹⁰ En allemand, on distingue les termes de *Schulung* (schulen – dresser, former) et *Lehre* (instruction, apprentissage) et en français les termes de *formation* et d'*apprentissage*. La formation, dans les textes que nous avons étudiés, est abordée avec les termes de « formation tout au long de la vie », qui est une traduction du terme anglais « long life learning ». C'est un autre exemple de problème de traduction, puisque dans les dictionnaires, *learning* = *apprendre*.

Le terme de **learning outcomes**¹¹ (*compétences attendues*) désigne ce que l'apprenant doit connaître, comprendre et démontrer dans le processus d'apprentissage à la fin d'un cours, cycle d'étude, bref, ses acquis de formations.

Les chercheurs français du programme TUNING¹² traduisent « learning outcomes » par résultats attendus de la formation et par acquis de la formation évaluable.

Un autre terme central est celui de **qualité**. La notion de qualité est née en 1924, par une approche scientifique (mathématique) dans le monde industriel.¹³ C'est une première approche de la maîtrise économique de processus. Elle s'est développée dans le monde économique, technologique, politique et militaire Nord Américain par un « traitement » méthodologique systématique de la qualité.

Les premières définitions de la qualité (du label qualité) ont été développées par les économistes, elles ont été ensuite transposées dans d'autres domaines. C'est dans les années 80 que la qualité « entre » dans la sphère de l'enseignement. Ce sont les nouvelles formes de la réglementation sur la qualité nationale, développées à la fin des années 80 au Royaume-Uni, par le Gouvernement Thatcher, qui se sont répandues à l'étranger (DILL, 2003). En France, cela concerne initialement l'enseignement technologique et professionnel (CAP, BTS, BEP), et dans la relation

¹⁰ Ibidem.

¹¹ The Bologna Follow-up Group, (2006) *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*, EUA, Raabe, July 2006.

¹² TUNING, Educational structures in Europe (2006) <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

¹³ La plupart des données historiques et des développements conceptuels sont réunis dans le livre de CRUCHANT, L. (2000), *La Qualité*, Paris : PUF, Que sais-je.

entre les établissements du secondaire et les entreprises.¹⁴ Dans les années 90, une nette préoccupation pour la qualité est ressentie dans tous les domaines d'activité. Le point central est mis sur le management **de** la qualité et celui **par** la qualité.

En ce qui concerne la littérature sur la qualité et l'enseignement supérieur, deux grandes tendances sont identifiables :

Une première tendance concerne le capital humain, celui des savoirs. Sont inclus tous les savoirs académiques et pratiques des acteurs du système de l'enseignement supérieur qui contribuent à son excellence.

La deuxième tendance est celle du capital financier et marchand. La qualité est vérifiée par le marché. La définition de la qualité de l'ISO (International Organisation for Standardisation) va en ce sens : « *l'ensemble des propriétés et caractéristiques d'un produit ou d'un service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites. Pour un établissement, ce peut être l'aptitude à produire au moindre coût, c'est à dire la productivité* »¹⁵. Pour la déclinaison française du processus de Bologne, le terme « *quality assurance* » est traduit par « *évaluation de la qualité* »¹⁶, et non par « *assurance de la qualité* ». A notre avis, en évaluant la qualité, on ne la garantit pas, mais on essaye de l'assurer. *Evaluation de la qualité* est la terminologie la plus appropriée.

Accountability qui signifie *responsabilité*, a été traduit officiellement (JO¹⁷) par *obligation de rendre compte*.

¹⁴ En 1982, le Ministère de Education Nationale et l'AFICIQ (Association française pour le contrôle industriel) « créent un groupe de travail 'Enseignement et Qualité', en vue de développer dans l'enseignement technique la formation et l'éducation aux démarches et méthodes de la qualité », CRUCHANT, L. *op. cit.* p. 36.

¹⁵ VINOKUR A. (2005) « Mesure de la qualité des services d'enseignement et construction des marchés transnationaux », in *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs-ARES*, p. 3.

¹⁶ opus cité, p. 5.

¹⁷ JO du 26 octobre 2006.

1.2.2. La création d'une harmonisation sur des bases hétéroclites

L'autre problème de « traduction » est la transposition, dans des systèmes d'enseignement supérieur très disparates, de recommandations tentant une harmonisation. Il est certain que chaque pays a son histoire, son mode de fonctionnement et qu'il est très difficile de trouver des modèles d'analyse fédérateurs.

Ce type de problème, comme le précédent, est souligné par des comparatistes comme PALOMBA (2003) : « *Quoi d'autre pourrait être autant utile pour l'Europe de l'éducation que le repérage, dans tous les secteurs de l'éducation et de la formation des différents pays (structures scolaires, curriculum, objectifs de formations, etc.), des éléments communs, à partir desquels on peut entreprendre une action de consolidation et d'extension, et d'autre part des éléments spécifiques, des différences à sauvegarder et celles dont il vaudrait mieux envisager ou négocier le dépassement ?* »¹⁸

Nous essayerons de voir si, pour le processus de Bologne, il existe des éléments communs, dans quelle mesure on peut parler d'harmonisation, comment cela se passe sur le terrain. Nous apporterons ces éléments de réponse dans la 2^{ème} et la 3^{ème} partie de cette thèse.

1.2.3. Une réforme à mettre en œuvre suppose des changements

La France est un pays où les réformes sont souvent l'occasion de grèves de protestation. Les mouvements étudiants quasi-annuels depuis la 2^{ème} guerre mondiale en témoignent (voir annexe: Chronologie des grèves étudiantes après la 2^{ème} guerre mondiale). En Allemagne, les réformes sont aussi difficilement acceptées. (voir l'annexe: Chronologie des grèves étudiantes en Allemagne après la 1^{ère} Guerre mondiale)

Nous défendons l'idée qu'une réforme est une innovation appliquée sur le terrain. La réforme apporte des changements. Ces changements ne sont pas

¹⁸ PALOMBA, D.(2003)« Education comparée et Europe de l'Education : quelles perspectives ? », in LADERRIERE, P. et VANISCOTTE, F. dirs. *L'éducation comparée : un outil pour l'Europe*, Paris: L'Harmattan, col. Education et sociétés, p. 114.

toujours acceptés par les personnes concernées qui souvent s'y opposent. Mettre en place une réforme est a priori problématique.

Tout au long de cette thèse, nous montrerons comment on en est arrivé à cette réforme, comment elle s'est mise en place, comment elle est accueillie, et nous verrons si elle est mise en œuvre.

1.3. Cadre conceptuel et théorique

Il est de coutume, dans une thèse de construction classique, d'établir un cadre conceptuel et théorique. Cette thèse va tenter de s'inscrire dans cette tradition. La conceptualisation est une opération absolument nécessaire à l'appréhension et à la compréhension d'un sujet qui nous est nouveau.

En ce qui concerne le choix théorique, nous nous fondons sur le postulat suivant : *« l'important est qu'une théorie aide le chercheur à progresser; si elle rend ce service, elle est la meilleure possible – tant qu'il n'y en a pas une meilleure. La science progresse par conjonctures – une théorie est toujours conjoncturelle – et par réfutations (c'est le titre d'un des ouvrages de Karl POPPER) »*¹⁹

Nous prenons en compte plusieurs approches différentes mais qui ont une racine commune : la théorie des organisations.

1.3.1. La théorie des organisations

Le concept clé de cette théorie est celui d'organisation (lat. *organum*, gr. *organon* – outil) qui est l'action d'organiser, de « *préparer selon un plan précis* », de « *mettre en ordre de façon à le faire fonctionner* » (*Dictionnaire de la langue française*).

¹⁹ CHAMUSSY, H. (2003) *Les chemins de la géographie*, Grenoble : février 2003, disponible sur <http://iga.ujf-grenoble.fr/>

Selon CROZIER (2005), « *La théorie des organisations cherche à comprendre les dynamiques d'organisations qui structurent, stabilisent et régulent les rapports entre les acteurs (individuels et collectifs) d'une société* ». ²⁰

Pour comprendre les différentes approches de la sociologie contemporaine fondée sur la sociologie des organisations, il faut, à notre avis, aller plus en profondeur, aux sources mêmes de cette théorie. Cette source est l'œuvre de **WEBER**. ²¹

WEBER, particulièrement dans son ouvrage *Economie et Société* (1922) « *développe une théorie des modes de domination légitimes dans une société qui définissent à la fois les bases de légitimité du pouvoir et de l'influence dans une société donnée, et le type d'organisation qu'on y trouvera* » ²² – la société bureaucratique.

Pour nous, le mode de fonctionnement bureaucratique de la « belle époque » persiste dans notre société, un siècle plus tard.

La société bureaucratique se caractérise par : « *la prédominance de règles et procédures écrites, par une description formalisée des tâches, par une définition précise des compétences, des droits et des devoirs de chacun, par l'existence d'une hiérarchie d'autorité claire, par la séparation entre la propriété des moyens de production et les responsabilités de gestion, enfin par la reconnaissance du mérite comme seule voie d'accès légitime aux différentes fonctions dans l'organisation* ». ²³

Cette théorie a continué à être exploitée après la mort prématurée de WEBER, en 1920, et son œuvre fascine les chercheurs, particulièrement dès les années 40. Les raisons de son succès sont : une société industrielle déshumanisée et

²⁰ CROZIER, M. Organisations (Théorie des), (2005) in BORLANDI, M. BOUDON R. CHERKAOUI M. VALADE B. *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris : PUF, p. 516.

²¹ L'œuvre de WEBER est immense : sociologique, politique, juridique, économique, théologique, orientaliste, historique, méthodologique et épistémologique.

²² CROZIER, M.(2005) *opus cité*, p. 516.

²³ *opus cité*, p. 516-517.

oligarchique (CROZIER, 2005) et à notre avis, la montée du national-socialisme en Allemagne et la dictature hitlérienne qui a secoué le monde entier.

A partir des années 50 et surtout dans les années 60 plusieurs courants commencent à se distinguer en ce qui concerne les organisations.

Une première approche est celle de la **sociologie des organisations classiques, bureaucratique** (dans la tradition weberienne). En France, M. CROZIER développe cette approche dans les années 60.²⁴ Elle est fondée sur des travaux plus anciens des années 40-50 surtout aux Etats-Unis (MERTON, 1940). Ces travaux ne concernent pas les universités ou les Grandes Ecoles mais les administrations, les entreprises. Ce même auteur sera un des initiateurs de l'approche théorique suivante.

1.3.2. La sociologie de l'action organisée

En France, CROZIER et FRIEDBERG (1977) conçoivent l'organisation comme une structure de jeux où les acteurs peuvent dans certaines limites choisir leurs règles. La sociologie de l'action organisée est fondée sur l'idée que les acteurs dans une organisation ont des raisonnements stratégiques.

Etymologiquement la stratégie (gr. *strategia* – gouvernement militaire) signifie « *l'art de coordonner l'action des forces* », « *l'art de coordonner des actions et de manœuvrer pour atteindre un but.* » (*Dictionnaire de la langue française*, 1998, p. 1795)

Les deux auteurs français développent la notion de raisonnement stratégique qui : « *part de l'acteur pour découvrir le système qui seul peut expliquer par ses contraintes, les apparentes irrationalités du comportement de l'acteur. Le raisonnement systémique part du système pour retrouver avec l'auteur la dimension contingente arbitraire et non naturelle de son ordre construit.* »²⁵ Ces problèmes

²⁴ CROZIER, M.(1964) *Le phénomène bureaucratique*, Paris: Seuil, est un livre fondamental de cette approche.

²⁵ CROZIER, M. FRIEDBERG, E. (1977) *L'acteur et le système*, Paris : Seuil, p. 230.

s'expriment par des incertitudes, voire des oppositions face à la contrainte. Cette incertitude peut bousculer le jeu des acteurs, leurs routines, et générer une évolution avec de nouveaux apprentissages (CROZIER, FRIEDBERG, 1977). C'est dans ce contexte qu'apparaît la résistance (lat. resistere, de sistere – s'arrêter), autre concept central de cette thèse. « *Résister à quelque chose, ne pas céder, (...) sous l'effet d'une chose, d'une pression, d'une force quelconque* ». ²⁶ La résistance peut faire partie de la stratégie des acteurs. La stratégie des acteurs peut s'appréhender par l'examen de leur « *comportement actif, jamais totalement déterminé, sans que, cependant, l'acteur ait des objectifs parfaitement clairs et constants. Il changera d'objectifs au cours du temps, en découvrira de nouveaux, en raison même des résultats qu'il aura obtenus.* » ²⁷ La place des acteurs des institutions sera la moins pourvue de pouvoir (CROZIER et FRIEDBERG, 1977). Il est impossible de refuser l'innovation et le changement. De ce fait, la stratégie des acteurs sera de conserver leur marge de liberté et de jouer là dessus.

Notre recherche se fonde sur un raisonnement systémique : il « *procure, en effet les instruments intellectuels permettant d'intégrer et de dépasser les apports du structuralisme, il oblige à observer la complexité des échanges et des contraintes au sein d'une organisation, à considérer les ensembles comme des systèmes ouverts, à interroger les relations dynamiques entre un ensemble et son environnement, à envisager les processus de décision et de changement* » ²⁸. Pour initier un changement, il est nécessaire de suivre des règles. « *S'il est bien vrai qu'on ne change pas la société par décret, on ne la change pas sans décret.* » ²⁹. C'est ce que nous avons analysé dans la mise en place du processus de Bologne.

Dans cette approche, le changement s'effectue dans une **configuration universitaire**, qui est définie comme « *le cadre duquel s'inscrivent, prennent sens et*

²⁶ *Dictionnaire de la langue française*, (1998), Paris: Ed Larousse, p. 1627.

²⁷ ANSART, P.(1990) *Les sociologies contemporaines*, Paris : Ed. du Seuil, p. 70.

²⁸ opus cité, p.75.

²⁹ FRIEDBERG, E. (1992) Les quatre dimensions de l'action organisée ; *Revue française de sociologie*, XXXIII-4, p. 538.

se répondent le type de gouvernement développé par les établissements, le style de pilotage adopté par la tutelle et les modes de régulations internes des disciplines. »³⁰

Un autre concept important pour notre objet de recherche est celui de l'**innovation** (lat. *innovare, de novus*). De notre point de vue, le processus de Bologne est une innovation. Innover c'est créer quelque chose de nouveau, « *pour remplacer quelque chose d'ancien* »³¹. La nouveauté doit s'associer à « *l'idée de progrès* » et pour nous, elle doit répondre à une demande, une nécessité. Elle ne peut pas intervenir sans un fondement préalable.

Pour ALTER et CROS (2002) « *l'innovation c'est l'introduction d'une pratique, d'un objet dans un contexte qui n'avait pas pour habitude de conduire telle action ou d'utiliser tel dispositif. Par conséquent l'innovation se définit toujours en référence à une situation.* »³² « *L'innovation est ainsi une activité collective. Elle charrie, pêle-mêle, tout ce qui contribue au fonctionnement d'une entreprise (dans notre cas les institutions d'enseignement supérieur): les savoirs, les règles de gestion, les identités professionnelles, les projets, les systèmes techniques, les modalités de coordination et de négociation, les formes d'exercice du pouvoir et de la légitimité, les reconnaissances acquises ou, plus largement ce qui fait qu'une organisation peut être conçue comme raisonnable.* »³³.

Pour nous innovation et réforme sont deux concepts complémentaires. Une innovation peut engendrer une réforme et une réforme peut stimuler les innovations. La mise en œuvre de l'innovation est faite sous la forme d'une réforme (n.f. *de réformer*) « *Changement radical opéré en vue d'une amélioration des choses (...) c'est une amélioration progressive de la société* »³⁴, dans notre cas du système de l'enseignement supérieur. L'innovation est le fondement de la réforme. Sans une

³⁰ MUSSELIN, C. (2001) *La longue marche des universités françaises*, Paris: PUF, p. 170-171.

³¹ LAROUSSE (1998) *Dictionnaire de la langue française*. Lexis, Paris Ed. Larousse, Bordas, p. 961.

³² ALTER, N. & CROS, F. (2002) *Séminaire e-pathie*, Intervention de ALTER Norbert et CROS Françoise, Groupe inter universitaire de recherche sur les usages des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur, le 23 mai 2002.

³³ ALTER, N. *op. cit.* 2000, p. 267.

³⁴ DUBOIS, J. (dir.), *op. cit.* p. 1591.

réforme ou une révolution, « *renversement brusque et violent (...), qui amène de profondes transformations dans les institutions* »³⁵, l'innovation est difficilement applicable. Pour le processus de Bologne, c'est la voie de la réforme qui a été choisie.

Au niveau de chaque pays, c'est à chaque ministre de veiller à son application de façon contrôlée ou libre. « *Une notion de changement à la mesure de chacun, une action possible et autorisée de ne pas être soumis aux fatalités de la tradition, des déterminations et surdéterminations sociales.* »³⁶ Cette innovation transcende les traditions nationales, les systèmes d'enseignement supérieur. « *Bref, l'innovation qui signifie tout simplement utiliser son intelligence à inventer des dispositifs pour résoudre des problèmes, signe de la grande dignité du travailleur et du praticien.* »³⁷

Mais là où l'innovation prend vie, c'est le terrain, dans notre cas ce sont les établissements : « *innover suppose toujours de prendre le risque de transgresser les règles sociales, que celles-ci participent du registre de la gestion ou des coutumes professionnelles.* »³⁸

L'innovation se heurte à des règles qui régissent les institutions.

1.3.3. Le néo-institutionnalisme historique

Pour MULLER & SUREL (1998), le néo-institutionnalisme tend à considérer les institutions comme « un facteur d'ordre ». Les institutions définissent les cadres où se déploient les comportements individuels, l'action collective ou les politiques publiques. Le courant néo-institutionnaliste focalise sa recherche sur un objet, en apparence limité, l'institution. Le sens de l'institution est, en pratique, très large. (MULLER, SUREL,1988) **L'institution** (lat. *Institutio*) définit les règles qui influencent

³⁵ opus cité, p. 1644.

³⁶ BEILLEROT, J.(2000) Innovation et illusion ? : l'innovation, emblème des Biennales de l'Education et de la Formation , *Recherche et Formation*, no. 34/2000, p. 69.

³⁷ ibidem.

³⁸ ALTER, N. (2000)*op.cit*, p. 3.

et contrôlent socialement les comportements individuels, les modèles spécifiques et stables de l'organisation (*Dictionnaire de sociologie*, 1993).

Ce courant a fait son apparition aux Etats-Unis dans les années 80. Dans un premier temps, il critique les approches socio-économiques. Le néo-institutionnalisme défend le postulat weberien de l'« autonomie de l'État », où l'institution est une règle de fonctionnement.

Une approche plus moderne est celle développée dans les dernières décennies, par DI MAGGIO et POWEL(1991). Elle est utilisée pour expliquer les stratégies des acteurs dans les institutions. Dans ce cadre théorique, il est possible d'identifier le rôle que jouent les dispositifs institutionnels dans la production de la gouvernance, d'identifier les facteurs de stabilité et d'inertie. Ce type d'approche permet « *un changement de nom du paradigme organisationnel qui s'appelle maintenant non plus « modèle des processus organisationnels », mais « modèle des comportements organisationnels » et qui revendique une filiation plus large non seulement des travaux du groupe de Carnegie, mais aussi des travaux néo-institutionnalistes en théorie des organisations. Ces rajouts approfondissent et enrichissent considérablement l'argumentation des chapitres théoriques. Ils mettent celle-ci au goût du jour et la situent dans les débats d'aujourd'hui.* »³⁹

Une première classification des trois branches (historique, choix rationnel et sociologique) qui forment le concept d'institution a été faite par HALL et TAYLOR⁴⁰:

- **historique**, qui répond à un postulat : « *les règles politiques formelles et les politiques publiques établies sont la source des contraintes institutionnelles qui infléchissent les stratégies et les décisions des acteurs politiques* »⁴¹,

³⁹FRIEDBERG, E. (2005) Comment lire les décisions ? in *Rationalités et Relations Internationales*. (vol. 1), *Culture et Conflits*.

⁴⁰ HALL, P. TAYLOR. C.R (1996) Political Science et the Three New-Institutionalism, *Political Studies*, vol. 44/1996.

⁴¹BÉLAND, D. (2002) Néo-institutionnalisme historique et politiques sociales : une perspective sociologique, *Politique et Sociétés*, vol 21, no. 3/2002, p. 22.

- **du choix rationnel** qui définit « *les institutions d'abord et avant tout comme » règles du jeu » politique, bien que ces règles soient habituellement situées, plus ou moins explicitement, dans leurs structures matérielles.* »⁴²
- **sociologique**, qui est « *associée avec la définition normative où les normes sont comprises moins comme des règles que comme des paramètres culturels et symboliques.* »⁴³

Les travaux des néo-institutionnalistes se concentrent autour de l'influence de « *l'environnement institutionnel et sociétal. Le premier renvoie au champ organisationnel dans lequel évolue l'organisation (par exemple le champ des universités) et aux règles de fonctionnement auxquelles elle doit se conformer si elle veut en tirer des ressources et de la légitimité. L'environnement sociétal correspond, lui, aux normes et valeurs présentes* »⁴⁴.

Notre recherche porte sur le changement des institutions et des actions des acteurs, parfois en crise identitaire.

1.3.4. La sociologie de l'identité

La quatrième approche est **l'approche identitaire** avec deux écoles : **la sociologie de l'identité sociale et professionnelle** développée par DUBAR (2000) et celle de **l'identité collective**. Les travaux sur l'identité collective ne sont pas dans la lignée weberienne directe, même si HABERMAS (1963)-dans la sociologie critique est influencé par WEBER plus que par le marxisme.

Le concept d'identité (lat. *identicus*), c'est « *l'ensemble des caractères, des circonstances qui font qu'une personne est reconnue comme étant telle personne* ».

L'identité collective, c'est l'appartenance à un groupe et le partage de ses idées et valeurs communes. Dans le cadre de notre thèse, c'est le cas des acteurs interviewés qui font partie d'une collectivité qu'ils représentent de part de leur statut

⁴² LECOURE, A. (2002) L'approche néo-institutionnaliste en science politique : unité ou diversité?, *Politique et Sociétés*, vol 21, no.3/2002, p. 2.

⁴³ opus cité, p 3.

⁴⁴ CROZIER, M. (2005) *op. cit.*, p.519.

et leurs fonctions. « *L'identité collective est une définition interactive et partagée produite par plusieurs individus en interrelation qui sont concernés aussi bien par l'orientation de leur action, que par le champ d'opportunité et de contraintes dans lequel elles s'inscrivent* »⁴⁵. Il est important de remarquer que les identités collectives sont toujours présentes, elles font partie de la construction sociale des individus.

MERCIER (2003) réalise une classification des identités collectives. D'après cet auteur, il y a trois idéaux-types:

- **une identité européenne culturaliste** : franchissable en cas d'adaptation. Ce mode de fonctionnement est fondé sur des valeurs culturelles partagées par la communauté d'appartenance. Pour l'auteur, il est difficile d'appliquer cette signification du concept identité à l'Europe puisqu'il n'y a pas de langue commune et qu'il n'y a pas assez de « *marqueurs culturels objectifs, comme l'existence d'un mythe de l'ancêtre commun, d'une mémoire historique partagée, du lien avec le même territoire. Les éléments pour créer une communauté imaginée n'existent pas encore. Il n'existe pas des symboles qui pourraient être exploités pour prouver l'existence d'une Europe éternelle et atemporelle.* »⁴⁶ Il y a des défenseurs de l'identité culturaliste de l'Europe⁴⁷ qui fondent leur thèse sur les racines greco-latines et judéo-chrétiennes, mais aussi sur les frontières géographiques et historiques. Nous fondons notre thèse sur l'idée de l'existence « d'un ancêtre commun », la première université (à Bologne) qui représente un modèle et fait partie d'une mémoire historique partagée.
- **une identité européenne primordialiste** : infranchissable pour les étrangers, rigide, basée sur les origines ethniques. Cette approche identitaire ne

⁴⁵ MELLUCI, A. (1989) *Nomads of the Present: Social Movements and individual Needs*, in *Contemporary Society*, Philadelphia: Temple University Press, p. 288.

⁴⁶ MERCIER, A. (2003) Sur quels critères peut reposer une identité collective européenne? in DACHEUX, E. (dir) *L'Europe qui se construit. Réflexions sur l'espace public européen*, Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne, p. 123.

⁴⁷ Que ce soit dans la presse écrite ou l'audio-visuel, dans des débats philosophiques ou politiques, de nombreuses interventions vont dans ce sens. De ce fait, il est impossible de citer tous les défenseurs et les opposants de cette thèse.

correspond pas à notre sujet puisque : « *le brassage des populations y est un élément constitutif. Impossible donc d'en appeler à une « race européenne » plus ou moins pure, à une définition ethnique des Européens* »⁴⁸. C'est à notre avis le fondement du racisme et de l'intégrisme. Malheureusement l'histoire de l'enseignement supérieur est entachée par les années noires du fascisme.

- **une identité européenne universaliste** : ouverture vers l'extérieur, sans discriminations ethniques et territoriales. L'identité est fondée sur la citoyenneté. Les « *valeurs universalistes (droit de l'homme, démocratie, paix et amitié entre les peuples) et on peut décrire l'Europe comme une communauté de valeurs potentiellement ouverte à tous ceux qui acceptent de les faire leurs, mais qui jusqu'à présent a trouvé sa traduction concrète le plus souvent dans un processus fonctionnel d'intégration économique et administratif et peu souvent dans la réalité concrète des Européens.* »⁴⁹ Le concept reste très abstrait. En ce qui concerne le processus de Bologne et les acteurs des institutions concernées, il est parfaitement applicable. Les établissements d'enseignement supérieur font preuve d'ouverture depuis des siècles pour les plus anciens, en étant défenseurs des valeurs universalistes.

L'identité « *renvoie à la création de soi à travers l'expérience de la socialisation. La culture est une manière d'approcher la raison de la permanence des règles.* »⁵⁰ Quand les règles intériorisées par les acteurs changent, il y a crise, parce que les enjeux préétablis ne sont plus les mêmes, et qu'il n'y a plus de « routine ». En mettant en place ce système, les acteurs sont confrontés à l'inédit. En prenant comme idée de départ que les acteurs ont un rôle central à jouer dans la mise en place de la réforme, nous avons choisi de mener une enquête auprès des principaux responsables au niveau institutionnel. Parce que l'institution n'a un sens qu'à travers des individus qui la forment.

⁴⁸ opus cité, p. 122.

⁴⁹ opus cité, p. 128.

⁵⁰ AMBALARD, H. BERNOUX, P. HERREROS, G. LAVIN, Y-F. (1996) *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris : Seuil, p. 46.

Pour essayer de comprendre les différences de réactions entre les acteurs des institutions françaises et allemandes, nous fondons notre analyse sur l'histoire des religions et la politique des états développée par SWELL, DUBAR et TRIPIER (1998). Ce type d'analyse montre que les systèmes sont tributaires de leur propre construction politique et culturelle, développées durant des siècles:

- En France : la profession-corps : le modèle catholique des corps d'état.
- En Allemagne : le modèle collégial dans le droit germanique et l'éthique puritaine, la profession-confrérie.

Nous montrerons plus amplement dans la 2^e partie ces particularités nationales. Mais il est important de prendre en compte aussi d'autres niveaux.

1.3.5. Le modèle d'analyse « multi level »

Ce modèle est utilisée dans de grandes recherches européennes sur la même thématique ou par des chercheurs comme G. NEAVE. Le modèle heuristique est le GLONACAL⁵¹. Le modèle GLONACAL prend en considération trois niveaux : global, national et local. D'autres modèles « multi-level » prennent en considération cinq niveaux : mondial, européen, national, régional et/ou local et institutionnel. Notre recherche prend en compte les différents niveaux sans lesquels nous ne pouvons expliquer ni le développement historique ni les relations avec le territoire. Pour comprendre le processus de Bologne et ses enjeux, nous avons pris en compte quatre niveaux:

1. Le niveau mondial/global, qui nous permet de comprendre les phénomènes de concurrence entre les continents pour l'attrait des étudiants.
2. Le niveau européen. *«Le problème est que les institutions d'enseignement supérieur, les systèmes et les pays ont une longue histoire créée par des*

⁵¹ « GLONACAL » : Global, National, Local (trois niveaux d'analyse).

siècles de sédimentation des idées, structures, ressources et pratiques »⁵².

Pour nous il est important de comprendre tous ces aspects.

3. Le niveau régional des Länder et local de politiques de la ville. Nous postulons que les institutions de l'enseignement supérieur ont été créées comme réponses à des besoins de la ville, voire de la région. Les formations proposées répondent en partie aux besoins locaux de main d'œuvre qualifiée.
4. Le niveau institutionnel. Les établissements d'enseignement supérieur sont les témoins de l'harmonisation, et en sont les principaux acteurs.

Une autre notion centrale est donc celle de l'**européanisation**, définie comme l'émergence et le développement de structures distinctes de gouvernance au niveau européen. Elle concerne des niveaux multiples : politiques, législatifs, sociaux. Les problèmes politiques sont formalisés et résolus par les interactions entre les acteurs et par les réseaux politiques spécialisés dans la création de législations européennes (GREEN- COWLES, CAPORASO, RISSE, 2001).

L'européanisation est un concept large qui décrit l'internationalisation au niveau régional (de l'Europe) avec des spécificités culturelles, linguistiques et historiques. Il englobe les aspects transnationaux. Pour VAN der WENDE (2005), il se positionne à la croisée des nations et de la région (voir l'annexe Internationalisation et globalisation).

Nous montrerons plus loin, dans la 3^{ème} partie de cette thèse, comment ces niveaux influencent les représentations des acteurs.

⁵² NEAVE, G. (2003) Bologna or some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the Community in European Countries, in *Educational Policy*, et in VEIGA, A. (2005): *Europeanization of Higher Education Area: contribution to the definition of a theory*, Bergen, EUREDOS, (trad pers).

1.4. Choix de l'approche

Il nous paraît pertinent de commencer ce chapitre par les principes de notre méthode de travail. Nous avons adopté trois types d'approche qui sont abordés dans les paragraphes suivants.

1.4.1. L'approche comparatiste

C'est notre approche centrale. « *Les comparaisons internationales posent des problèmes délicats aux sciences humaines. Pour procéder à des analyses comparatives, il faut en effet disposer d'un nombre fini de paramètres qui soient à la fois représentatifs du domaine étudié et puissent faire l'objet de mesures permettant des comparaisons objectives. Or, qu'il s'agisse de politique, d'éducation ou de gestion des entreprises, la sélection et la mesure des paramètres représentatifs des situations étudiées sont nécessairement sujettes à discussion. Les paramètres considérés comme représentatifs dans un contexte national ne le sont pas forcément dans un autre.* »⁵³ A ce manque de représentativité s'ajoute l'absence de méthodes spécifiques pour les recherches comparatives. « *Le rôle de l'observateur dans une approche comparative doit être celui d'étudier et de rapprocher toutes les nuances possibles des institutions sociales, politiques, culturelles et éducatives. Les critères de comparaison sont fortement liés aux codes culturels et mentaux qui guident le comportement cognitif du comparatiste qui doit savoir que son modèle comparatif est toujours l'expression d'un point de vue particulier.* »⁵⁴

Cette approche est centrale mais insuffisante, il existe aussi des différences au niveau des disciplines.

⁵³ POUTS-LAJUS, S. (2003) *Analyses comparatives des usages des TICE dans différents établissements scolaires en Europe*, Observatoire des Technologies pour l'Education en Europe (OTE): Paris.

⁵⁴ SIROTA, R. (dir.), (2001) *Autour du comparatisme en éducation*. Paris: PUF, p. 198.

1.4.2. L'approche transdisciplinaire et interdisciplinaire

Notre approche est transdisciplinaire, car elle concerne l'histoire, la sociologie, les sciences politiques, la géopolitique, l'économie, la philosophie, la psychologie sociale et les sciences de l'éducation. Notre méthode est interdisciplinaire, car « *elle permet, de façon évolutive, de situer avec une bonne précision empirique les disciplines les unes par rapport aux autres et leurs points de recoupement sur une ou plusieurs échelles. A chaque échelle, elle fait ressortir comment chaque discipline instituée a réalisé un découpage privilégié de la réalité sociale.* »⁵⁵

Les échelles ne concernent pas uniquement les disciplines mais aussi l'observation.

1.4.3. L'approche des échelles d'observation

Nous fondons aussi notre approche sur la distinction faite par DESJEUX (2004)⁵⁶ sur les échelles d'observation en cinq niveaux. Notre analyse porte sur quatre de ces cinq échelles d'observation.

- La 1^{ère} échelle d'observation est le **macro-social**. Elle est essentiellement utilisée dans la 2^{ème} partie de cette thèse : l'approche historique. Cette approche répond aux critères de cette échelle : elle est descriptive, elle concerne la culture et la politique en général. Les acteurs individuels sont peu visibles, à l'exception des ministres et présidents qui ont contribué à la création du processus de Bologne. Les auteurs représentatifs de l'échelle macro-sociale, sont, dans notre cas, WEBER (1904,1918, 1922a &1922b) et VERGER (1986).

- La 2^{ème} échelle d'observation est le **méso-social**. Cette échelle est utilisée essentiellement dans la 3^{ème} partie de cette thèse. Elle concerne la sociologie

⁵⁵ DESJEUX, D. (2004) *Les sciences sociales*, Paris: PUF, p.61.

⁵⁶ DESJEUX, D. (2004) distingue 3 grandes échelles d'observation : le macro-social, le micro-social et le micro-individuel. Dans une communication plus récente (2006) il distingue 5 échelles : le macro-social, le méso-social, le micro-social, le micro-individuel et le biologique.

des organisations bureaucratiques dans le processus des décisions. Les auteurs représentatifs de cette échelle d'observation sont CROZIER (1963) « *Dans un système bureaucratique, le changement doit s'opérer de haut en bas et doit être universel, c'est à dire affecter l'ensemble de l'organisation en bloc.* »⁵⁷, FRIEDBERG, (1993, 2005), ALTER(1996,2000)

- La 3^{ème} échelle d'observation est le **micro-social**. Il suit les itinéraires, les interactions, la mise en scène, les normes et les codes (DESJEUX, 2006). Nous rencontrons les acteurs et leurs stratégies au quotidien. L'œuvre fondamentale pour cette échelle d'observation est « *L'acteur et le système* » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977) « *L'analyse stratégique utilise donc les attitudes, en fin de compte, comme un dispositif de recherche , comme un outil à la fois commode et imperfectif pour saisir la contrepartie vécue et subjective d'une situation dans un jeu à découvrir. En somme, elle en fait un procédé heuristique qui lui permet d'appréhender et de comprendre la façon dont les acteurs-membres d'un système d'action agençant les potentialités de leurs situations pour tirer parti des opportunités qu'offre le jeu. Or c'est bien là l'essentiel et le but même de la recherche.* »⁵⁸

- La 4^{ème} échelle d'observation est le **micro-individuel**. L'échelle « micro-individuelle » est la plus utilisée pour comprendre, de manière cognitive, sociale, biologique ou psychanalytique, les comportements. Elle se concentre sur l'individu, sur la dimension psychosociale, sur les représentations. E. GOFFMAN (1991) utilise la notion de « *cadre de l'expérience* »⁵⁹ Ce cadre d'expérience fixe la représentation de la réalité, oriente les perceptions et influence l'engagement et les conduites. « *Lorsqu'il est question de réalité, ce qui importe, dit [James], c'est la conviction qu'elle entraîne sur sa qualité*

⁵⁷ CROZIER, M.(1963) *Le phénomène bureaucratique*, Paris : Seuil, p. 240.

⁵⁸ Théorie et pratique de la démarche de recherche in CROZIER, M.FRIEDBERG, E.(1977) *L'acteur et le système*, Paris : Seuil, pp 471-472.

⁵⁹ Selon GOFFMAN : les expériences et les activités en société se prêtent à des cadres, des versions.

particulière, conviction qui contraste avec le sentiment que certaines choses sont privées de cette qualité. On peut alors se demander quelles sont les conditions dans lesquelles se produit une telle impression, et cette question est liée à un problème précis qui tient non pas à ce que l'appareil prend en photo mais à l'appareil lui-même »⁶⁰.

En France, des approches comme celle de C. DUBAR « *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation* » (2000) peuvent faire partie de cette échelle. L'auteur se situe dans cette échelle quand il travaille sur « l'identité personnelle » tout en faisant des références au niveau micro-social. « *On ne peut pas, en effet, séparer complètement l'interprétation des formes identitaires socialement identifiables de l'analyse compréhensive.* »⁶¹— J.C.KAUFMANN, (1996), par son approche micro-sociologique est un autre représentant de cette échelle.

Nous n'aborderons pas la 5^{ème} échelle, biologique, car notre sujet ne se prête pas à des analyses cellulaires ou génétiques.

Dans notre thèse, nous partons de l'échelle macro-sociale pour expliquer l'histoire franco-allemande, la création de l'Europe, la construction de l'espace de l'enseignement supérieur. Dans la 3^{ème} partie, nous partons de l'échelle macro-sociale pour aborder le processus de Bologne du point de vue culturel et géopolitique. Notre démarche consiste à descendre de façon systématique du niveau macro vers le niveau méso et micro, jusqu'aux représentations des acteurs (le niveau micro-individuel). Au niveau micro-individuel, nous travaillons sur l'ambivalence des représentations que les acteurs se font du processus de Bologne.

La posture de WEBER dans « *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* », qui permet d'expliquer le micro à partir d'une échelle macro-culturelle est pertinente en cas de comparaison. Ce qui nous intéresse, c'est « l'idéal type » (le professeur de

⁶⁰ GOFFMAN, E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris : éditions de Minuit, p.10.

⁶¹ DUBAR, C. (2000) *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris : PUF, p. 226.

Fachhochschule en Allemagne, par exemple), et surtout « *de rappeler qu'il existe une dimension sociétale et culturelle au comportement des individus.* »⁶²

Dans la partie historique qui suit, nous aborderons le premier niveau, le niveau macro-social.

⁶² *Opus cité*, p. 52.

2^e partie

HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EUROPEEN

2.1. Les étapes qui ont marqué l'histoire européenne

Introduction

Nous partons de l'hypothèse que le développement de la politique des institutions d'enseignement supérieur est étroitement lié à l'histoire de la construction européenne. Pour essayer d'en comprendre l'évolution, il faut se référer au passé, à l'histoire.

Il y a peut-être autant de façons de présenter l'histoire que de chercheurs. Notre façon personnelle est d'appréhender l'histoire comme une évolution qui se divise en étapes. Cette « fragmentation » par étape est le résultat d'un travail personnel de réflexion. Il a été fondamental pour notre compréhension et pour l'analyse de la situation après la seconde Guerre Mondiale. En se fondant sur cette approche, nous envisageons d'étudier comment ces pays ennemis ont développé, après la guerre, des relations de la fin des années 40 jusqu'au début des années 60, et de quel type.

Nous aborderons l'histoire de l'enseignement supérieur de la façon dont KUHN aborde les sciences : « *L'histoire, si on la considérait comme autre chose que des anecdotes ou des dates, pourrait transformer de façon décisive l'image de la science dont nous sommes actuellement empreints.* »⁶³

Dans ce cadre, nous proposons d'analyser l'étape pionnière de la construction européenne, notamment les relations particulières entre la France et l'Allemagne qui essayent de dépasser la haine qui a régné pendant les guerres de 1914-1918 et de 1939-1945.

En se fondant sur diverses lectures historiques (COLLARD, 1999, BOROWSKY, 1998), nous constatons que l'espace de l'enseignement supérieur

⁶³ KUHN, T. (1983) *La structure des révolutions scientifiques*, Paris: Flammarion, 1983.

d'aujourd'hui existe grâce à trois pays initiateurs : la France, la Grande-Bretagne et l'Allemagne. Il ne s'agissait pas d'une pratique nouvelle, mais d'une reprise organisée d'une habitude ancienne de pérégrination des étudiants qui a des racines au Moyen Age. Cette pratique est fondée sur l'histoire des universités européennes : « *Au Moyen Age et jusqu'au XVIIIe siècle, les universités naissaient de volontés locales, régionales ou nationales, mais elles sont d'abord des institutions européennes qui constituent un véritable réseau, renforcé par l'appartenance commune au monde chrétien* »⁶⁴.

En nous fondant sur ces écrits, nous allons étudier les relations universitaires entre deux de ces pays pionniers, la France et l'Allemagne.

Les années d'après guerre sont marquées par une volonté de paix et de reconstruction nationale, puis par la collaboration entre ces pays. Les mouvements étudiants de Mai 1968 apportent une vision nouvelle du monde, où les mentalités nouvelles des jeunes générations confortent les volontés politiques. C'est ainsi, pour nous, que la vraie construction de l'Europe commence à se mettre en place.

Les études européennes (TEICHLER & MAIWORM, 1996) montrent que, à partir des années 1970 et jusqu'à la moitié des années 80, l'enseignement universitaire et la mobilité des étudiants commencent à rentrer dans la sphère de préoccupation des politiques européennes. Des programmes communs d'études qui stimulent la coopération sont créés.⁶⁵

Nous identifierons une nouvelle étape à la fin des années 80 qui dure jusqu'à la moitié des années 90. Cette étape est marquée par la création du programme ERASMUS et par les différences d'ordre national entre les deux pays. Nous proposerons une approche des particularités françaises, et en particulier de la notion de « diplôme national ». De même, nous proposerons une approche de la politique allemande dans l'enseignement supérieur et de ses orientations suite à la réunification géopolitique.

⁶⁴ MASSIT-FOLLÉA, F. EPINETTE F, (1992) *L'Europe des universités. L'enseignement supérieur en mutation*, Paris: La documentation française, p. 125.

⁶⁵ TEICHLER, U. MAIWORM, F. (1996) *The ERASMUS experience. Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research Projet* Luxembourg: OP-EC, pp. 2-3.

L'étape suivante est celle du développement des échanges et de l'ouverture vers l'enseignement dans les pays partenaires. Nous proposerons une analyse de la situation des échanges d'étudiants après la signature du Traité de Maastricht⁶⁶, le 7 février 1992, dont les articles 126 et 127 fournissent un cadre juridique au développement de la coopération dans les domaines de l'éducation et de la formation jusqu'aux tendances de l'actualité.

Dans les pages qui suivent, nous présenterons les différentes étapes de la construction européenne. L'objectif de notre démarche est de mieux comprendre la politique actuelle en se fondant sur le passé.

2.1.1. L'étape de la reconstruction (1945-fin des années 60)

Les documents consultés (ceux du Conseil de l'Europe en particulier) nous permettent d'avancer le constat suivant :

1. Les années d'après guerre sont marquées par une volonté de paix et de reconstruction nationale ainsi que de collaboration entre les pays.
2. Les années 50 présentent une période de retour à la normale de la vie quotidienne, financière et politique, après le bouleversement de la deuxième guerre mondiale.
3. Les préoccupations dans le domaine de l'éducation dans l'Europe des années 50 sont centrées sur la transition entre vie étudiante et vie active,
4. Les universités cherchent à conserver leur identité dans le respect de leurs cultures nationales. Elles ont du mal à reconnaître la valeur académique des acquis d'un(e) étudiant(e) dans une université étrangère, ce qui ne favorise pas la mobilité.

⁶⁶ COLLARD, D. (1999) *Le partenariat franco-allemand. Du Traité de l'Elysée à la République de Berlin (1963-1999)*, Paris: Gualiano éditeur, p. 87.

Pour nous, un évènement clé va changer le cours de l'histoire : en 1949, année de la naissance de la RFA, est créé le Conseil de l'Europe.

Dans ce nouveau cadre politique, Jean MONNET, l'inspirateur de la réconciliation européenne et Robert SCHUMAN élaborent un plan⁶⁷ qui vise à la reprise des relations avec l'Allemagne et l'Italie. Ce plan va être lancé en 1950 et va fonctionner jusqu'en 2002. Il est connu sous le nom de « CECA » (Communauté du Charbon et de l'Acier). Même s'il n'aborde pas les aspects éducatifs, il marque le début de la construction européenne. Le seul pays qui refusa de signer le Plan fut la Grande-Bretagne.

Trois Conventions, sous l'auspice du Conseil de l'Europe, sont signées en 1953, 1956 et 1959. En 1953, le sujet central est l'équivalence des diplômes lors de l'admission en université. Ainsi, à Paris est signée la « Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires »⁶⁸. Cette Convention prévoit uniquement l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants ayant terminé avec succès leurs études secondaires : le choix de l'université peut se faire sur le territoire d'un autre pays membre, l'admission en fonction des places disponibles. En effet, la problématique de la reconnaissance des diplômes universitaires ne se pose pas encore.

En 1956, la « Convention européenne sur l'équivalence des périodes d'études »⁶⁹ introduit la possibilité d'une équivalence portant sur les périodes d'études.

En 1959, l'avancée porte sur la reconnaissance mutuelle des niveaux d'études. Le protocole de la Convention est le suivant. L'étudiant :

- doit passer un examen de langue ;
- doit passer des examens pour les matières non étudiées dans l'université d'origine ;

⁶⁷opus cité, p. 16-17.

⁶⁸ Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires (1953), *Conseil de l'Europe*, Paris 11.12.1953.

⁶⁹ Convention européenne sur l'équivalence des périodes d'études (1959) *Conseil de l'Europe*, Paris, 4 XII 1959.

- doit faire des études complémentaires.

Ces Conventions constituent la base des futurs programmes d'échange et de reconnaissance académique.

Les pays membres de l'Europe, qui avaient été en conflit, continuent à construire l'Europe par des échanges économiques. En 1957 a lieu la signature du Traité de Rome où la problématique culturelle n'est pas abordée. Dans un discours ultérieur, Jean MONNET, célèbre fondateur de l'Europe, lança : « *Si j'avais su, j'aurais commencé par la culture !* ». En effet, aussi étonnant que cela puisse paraître aujourd'hui, la culture et l'éducation étaient effectivement absentes du Traité de Rome : pas un mot sur l'éducation. Un article récent ironise : « *l'histoire retiendra ainsi que pour souder ce continent qui abrite l'une des plus vieilles cultures de la planète, berceau des premières universités, on a commencé par harmoniser les productions du charbon et d'acier. Puis on a organisé la libre circulation des betteraves et des pommes de terre, l'étiquetage des yaourts et la normalisation des bananes. Bref, tout sauf l'éducation.* »⁷⁰ Le discours de Jean MONNET marque un tournant.

Dès les années 60, les relations entre les chefs d'état des pays européens s'intensifient. Ainsi, les propositions contenues dans les déclarations françaises et allemandes, élaborées sous les auspices de Konrad ADENAUER et de Charles de GAULLE en 1962, mettent en oeuvre le cadre opérationnel des relations entre les deux pays, en particulier sur l'enseignement supérieur.

Le Traité de l'Elysée, le 22 janvier 1963, préconise, entre autres, la collaboration entre les deux pays sur l'enseignement et la formation des jeunes⁷¹. Sont concernés les échanges des élèves, des étudiants et des professionnels. A

⁷⁰ Voir : « Côté Facs, Etudiants, l'Europe est à vous » (1999) *Nouvel Observateur*, 21 janvier 1999, page 1.

⁷¹ BOROWSKY, P. (1998) Die westeuropäische Integration 1963-1974. Verhältnis zu Frankreich», *Informationen zur politischen Bildung*, no 258, Zeiten des Wandels. Deutschland 1961-1974, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

cette occasion est créé l'OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse). L'OFAJ⁷² :

- organise des séminaires franco-allemands thématiques dans l'enseignement supérieur ;
- finance des bourses d'études pour les étudiants en premier et deuxième cycle ;
- subventionne des bourses pour des cours de langue intensifs.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, les points suivants sont abordés :

- introduction d'un enseignement pratique de langue française en Allemagne et de langue allemande en France, ouvert à tous les étudiants ;
- introduction d'un système d'équivalences des examens, diplômes et titres universitaires, ainsi que des périodes d'études;
- coopération en matière de recherche scientifique.

La signature de ce traité est évidemment tout d'abord un acte politique. C'est la fin de la période de la guerre et le commencement d'un projet d'avenir. Ensuite, c'est un acte symbolique. Choisir les jeunes, c'est opter pour le futur. Enfin, c'est un acte visionnaire : choisir la coopération dans la recherche et l'apprentissage de la langue du voisin, c'est opter pour un programme commun de développement.

Les activités de l'OFAJ ont permis des échanges universitaires **avant** l'instauration des programmes communautaires. Elles mettent en oeuvre « *une formation aux échanges internationaux, constamment réorientée en fonction de l'actualité* ». ⁷³ Les acteurs sont les jeunes Français et Allemands qui collaborent dans une perspective interculturelle. L'Office continue d'être très actif aujourd'hui encore, il

⁷² « Accord portant création de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse » Bonn, 5 juillet 1963, repris par l'OFAJ, en *Info OFAJ*, www.ofaj.org

⁷³ *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* » (2001), Paris: Ed. Nathan Université, 2^{ème} édition, p. 312.

subventionne des séjours⁷⁴ des étudiants âgés de moins de 30 ans, dans le cadre de :

- séminaires franco-allemands à thème ;
- stages pratiques en entreprise pour les 1^{er} et 2^{ème} cycles ;
- recherches sur des thèmes franco-allemands auprès des universités, par les étudiants du 1^{er} au 3^{ème} cycle
- recherches documentaires et empiriques aux 2^{èmes} et 3^{èmes} cycles.

Ces actions se sont développées et ont pris depuis de l'ampleur. Récemment, lors du 40^{ème} anniversaire du traité de l'Elysée, le président Jacques CHIRAC et le chancelier Gerhard. SCHRÖDER ont salué cette initiative : depuis sa création, l'Office n'a pas cessé de permettre à des jeunes français et allemands « *de participer à des échanges, à des programmes de formation linguistique ou professionnelle dans l'autre pays, ou à des activités communes, y compris dans des pays tiers* »⁷⁵. Depuis le début du programme, 7 millions de jeunes ont pu en bénéficier, dont 200.000 en 2002.

Malheureusement, les restrictions budgétaires ont entravé ce développement. Paradoxalement, le nombre d'étudiants et de bourses n'a cessé d'augmenter, mais le financement stagne.⁷⁶

A la fin des années 60, un évènement important va changer le monde étudiant à l'ouest comme à l'est : mai 68.

⁷⁴ DAAD « Bourses et missions 2003/2004, 2004/2005 ».

⁷⁵ BRESSON (de), H. (2003) L'OFAJ tente de développer de nouveaux échanges. *Le Monde* du 21 janvier 2003.

⁷⁶ « Avec 20,5 millions d'euros en 2003, financés paritairement par les deux gouvernements, l'OFAJ calcule que son pouvoir d'achat a baissé de 66% par rapport à 1963. En novembre, Luc Ferry, le ministre de tutelle français, avait menacé de réduire de 20% la contribution en 2003 », *Le Monde* du 21 janvier 2003.

2.1.2. L'étape pionnière (1968-fin des années 80)

Les mouvements étudiants de mai 1968 apportent une vision nouvelle de la société : les revendications des jeunes générations vont influencer les décisions politiques : la « vraie » construction de l'Europe universitaire se met en place.

En effet, à partir des années 1970, l'enseignement universitaire et la mobilité des étudiants commencent à entrer dans la sphère de préoccupation des politiques européennes. Des programmes communs d'études (qui stimulent la coopération) sont créés (TEICHLER, MAIWORM, 1996).

Les années 70, jusqu'à la moitié des années 80, sont marquées par un rapprochement entre les nations et par une amélioration de la coopération entre les institutions d'enseignement supérieur.

L'UNESCO conforte cette voie : avant 1960, les activités de l'UNESCO, dans le domaine des équivalences entre universités, étaient focalisées sur le rassemblement d'informations et de documentation, ainsi que sur l'élaboration d'études dans ce domaine. Mais, « à la fin des années 60 et au début des années 70, l'UNESCO lance une étude plus systématique sur la comparabilité des études, des diplômes et des qualifications, visant à établir une convention internationale ou une recommandation adressée aux pays membres sur ce sujet. »⁷⁷ En réponse à une analyse approfondie du contexte international, la reconnaissance des études et des diplômes devait commencer par des conventions régionales. Ce n'est qu'en 1979 qu'a été signée une convention en Europe qui stipule la reconnaissance des études et des diplômes.

Dans les années 1970, l'Europe commence à se préoccuper de plus en plus de l'enseignement universitaire et de la mobilité des étudiants. En 1976, c'est la création de programmes communs d'études *Joint Studies Programmes (JSP)*. Ces programmes promouvaient la mobilité, l'échange des étudiants pendant une année

⁷⁷ JABLONSKA-SKINDER, H. ET TEICHLER, U. (1992) The Informational Value of Higher Education Diplomas and the Information Needed to Understand Them, *Handbook of Higher Education in Europe*, München, London, New York, Paris: K.G. Knauer, p. 16.

maximum avec un support financier. Ils seront intégrés plus tard dans le programme ERASMUS (à partir de 1987).⁷⁸

Nous caractérisons la période des années 70 au milieu des années 80 comme marquée par une tendance à l'unification des différents systèmes d'enseignement supérieur. C'est dans ce cadre que l'amélioration des relations entre les universités a eu lieu.

Ces actions de première génération ont souvent pris la forme de projets pilotes, d'échanges d'informations et d'expériences : c'est ainsi qu'en 1980, a été mis en place le réseau EURYDICE, d'information sur l'éducation dans l'Union européenne. Son objectif « *est de donner une connaissance des systèmes d'enseignement et de formation* ». ⁷⁹

En août 1975, à Helsinki, dans l'acte final sur la sécurité et la coopération en Europe, est prévue « *la reconnaissance mutuelle des grades et diplômes universitaires (...) soit par voie d'accords entre gouvernements, soit par voie d'arrangements directs entre les universités et les autres institutions d'enseignement supérieur.* »⁸⁰ La problématique de l'évaluation des formations est abordée. Cet acte avait été précédé par une résolution du Conseil de l'Europe sur la reconnaissance mutuelle des qualifications le 6 juin 1974.

Dès 1975, l'Europe se prépare à une harmonisation des différents systèmes d'enseignement supérieur par une réflexion sur l'amélioration de la collaboration entre les universités. La médecine et les professions de santé ouvrent le long chemin de la reconnaissance de diplômes. Elles seront suivies par les formations de dentistes-stomatologues et de médecins vétérinaires et, dix ans après, par la pharmacie et l'architecture (EEC, 1975, 1978, 1985). En effet, les contenus de

⁷⁸ TEICHLER, U. MAIWORM, F. (1996) *The ERASMUS experience. Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research Projet*, Luxembourg: OP-E, p. 3.

⁷⁹ Collectif (2001) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris: Ed Nathan Université p. 437.

⁸⁰ cité par l'UNESCO (1979) *Convention sur la reconnaissance des études et de diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les ETATS de la région EUROPE*, Paris: UNESCO, 12 décembre 1979, p. 2.

formation étaient proches. Ce type d'initiative disciplinaire a eu, plus d'impact sur le processus que les déclarations du Conseil de l'Europe.

En 1979, l'UNESCO publie une convention signée par 37 pays (de l'Europe de l'Ouest et de l'Est, des Etats-Unis et du Canada) visant la reconnaissance des diplômes universitaires. Elle souligne l'importance de la culture de chaque pays qui doit être ouvert à tous les étudiants désireux d'étudier dans un établissement d'enseignement supérieur d'un autre pays.

Un point fort de cette Convention est celui de la reconnaissance, pour la poursuite des études, des acquis, des compétences individuelles attestées par le diplôme. Les étudiants étrangers ne doivent pas bénéficier d'un régime privilégié au détriment des étudiants locaux. Toute discrimination positive ou négative est rejetée.

Les objectifs de cette convention sont⁸¹ :

- la coopération entre pays pour utiliser au maximum le potentiel éducatif, technologique et scientifique de chaque pays signataire ;
- la coopération pour la reconnaissance des diplômes par un système d'équivalences pertinent et par une adaptation judicieuse des procédures d'ordre administratif et académique ;
- la mise en pratique de ces objectifs par les états signataires.

Cette problématique sera reprise et débattue dans les années suivantes.

A cette même époque, deux types de démarches vont se développer : la coopération transfrontalière et les accords bilatéraux.

La coopération transfrontalière s'impose comme une nécessité dans le développement des échanges entre universités dans les années 80.

Le 16 octobre 1980, un accord pour la coopération transfrontalière est signé entre la France, la RFA et le Luxembourg. Six années plus tard, le 17 février 1986, est constitué le « Conseil parlementaire interrégional » (CPI) qui réunit le

⁸¹ UNESCO op cit p. 5-7.

Luxembourg, les Länder de Rhénanie-Palatinat et de Sarre et la Lorraine. Ce Conseil se charge de promouvoir la région dans le domaine social, économique et culturel.⁸²

Par **les accords bilatéraux** vont se former des réseaux complexes entre les universités des pays européens.

L'accord le plus ambitieux est celui qui fut signé entre la France et la RFA le 10 juillet 1980. Cet accord concerne « *les dispenses de scolarité, d'examens et de diplômes pour l'admission aux études universitaires dans le pays partenaire en Sciences, Lettres et Sciences humaines* »⁸³ entre les deux pays.

La France et l'Allemagne montrent ici l'exemple, en poursuivant leur politique de rapprochement et collaboration culturelle.

En 1986, est signée à Francfort une Déclaration commune⁸⁴, qui promeut la coopération culturelle en ce qui concerne :

- l'apprentissage de la langue du partenaire ;
- le développement des relations dans l'enseignement technologique et la formation professionnelle ;
- la coopération dans l'enseignement supérieur et la recherche ;
- la coopération dans le domaine des arts et de la culture.

Cette déclaration, en application du Traité de l'Élysée, aboutit une année plus tard à un accord sur la création d'un « **Collège Franco-Allemand** », ce qui sera effectif en novembre 1987.⁸⁵ « Le Collège » est constitué de 18 personnalités allemandes et françaises nommées pour quatre ans par les ministres des deux pays.

⁸² CHARPENTIER, J.(1989): Les échanges bilatéraux d'étudiants : l'exemple franco-allemand. in. PHILIP, C (dir.) *L'enseignement supérieur et la dimension européenne*, Paris: Ed. Economica, p. 55.

⁸³ PERTEK, J. (1999) *La reconnaissance des diplômes en Europe*, Paris : PUF, Col. Que sais-je ?, p. 109.

⁸⁴ *Déclaration commune franco-allemande sur la coopération culturelle* - Francfort/Main 27/28.10.1986.

⁸⁵ Accord sous forme d'échange de lettres entre le gouvernement de la République Française et le gouvernement de la République Fédérale d'Allemagne portant création du Collège Franco-Allemand pour l'Enseignement supérieur, *Journal officiel* du 8 mai 1988.

Un nombre égal de personnalités françaises et allemandes (enseignants de l'enseignement supérieur et personnalités de la vie culturelle) en font partie.

Les missions du Collège sont les échanges d'étudiants, d'enseignants et de personnels scientifiques et le développement de programmes communs d'études. Pour répondre à ces objectifs, le « Collège » accorde des bourses d'aide à la mobilité. A la fin des programmes sont établis des bilans. L'insertion professionnelle et la collaboration pour le développement économique des deux pays sont les objectifs principaux.

Au niveau européen, les réunions s'intensifient. Ainsi, lors de la réunion du Conseil Européen du 21-22 mars 1983, le débat porte sur une meilleure reconnaissance des périodes d'études et des diplômes pour faciliter la mobilité des étudiants. En juin 1983, le Conseil Européen et les ministres de l'Education décident de la politique future dans le domaine de l'enseignement supérieur afin de faciliter la mobilité des étudiants par une meilleure reconnaissance des diplômes et des acquis obtenus d'un pays à l'autre. Le 20 juin 1983, le Conseil et les ministres de l'Education stipulent :

- une reconnaissance des études (de courte durée) suivies dans un autre pays membre de la Communauté Européenne par le pays d'origine : *« l'établissement d'enseignement supérieur du pays d'accueil devrait reconnaître ou être encouragé à reconnaître sans formalités particulières les études antérieures et les certificats obtenus auparavant par l'intéressé et, de son côté, l'établissement du pays d'origine devrait reconnaître les études faites à l'étranger et les certificats obtenus »*⁸⁶ ;
- des échanges d'informations entre les états membres au travers de réunions où se rencontrent les personnes chargées de valider les acquis des étudiants

⁸⁶ Conseil des Communautés européennes. Secrétariat général : Conclusions du Conseil et des ministres de l'Education, réunis au sein du Conseil, du 2 juin 1983, concernant l'accroissement de la mobilité dans l'enseignement supérieur, in *Textes relatifs à la politique européenne en matière d'éducation*, 3^e édition, juin 1987 p. 93.

étrangers, ainsi que l'élaboration de *Guides de l'étudiant* et autres documents qui favorisent la mobilité ;

- l'encouragement des étudiants à un séjour de courte durée à l'étranger par des aides financières et sur l'hébergement, par la simplification de certaines démarches administratives (notation, droits d'inscription, bourse, ...) et par une meilleure information sur les conditions de vie et d'études à l'étranger. Les programmes doivent tenir compte des besoins spécifiques des étudiants de troisième cycle. Ainsi furent créés les programmes communs d'études financés par la Commission, qui sont publiés dans le journal *Delta*. Ils sont censés encourager les jumelages pour résoudre tous les problèmes académiques et administratifs.

Ces objectifs seront repris par la Déclaration solennelle de Stuttgart qui vise la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur en Europe. « *Il fallait avant tout tenir compte des pratiques et des systèmes existants dans les Etats membres, qui se réservaient la compétence en la matière.* »⁸⁷

Ces décisions témoignent d'une recherche de cohérence d'un cadre général qui dépasse les initiatives disciplinaires et transfrontalières que nous venons d'examiner. Ce programme les soutient et les développe en leur donnant un cadre. Elles vont évoluer et constituer le cadre du futur programme ERASMUS quatre années plus tard.

Le Rapport sur l'Europe des citoyens de 1985 met l'accent sur le développement de la coopération en éducation et sur la reconnaissance des diplômes dans l'enseignement supérieur. L'importance de la « *dimension européenne* »⁸⁸ dans l'éducation complète l'architecture future de l'enseignement européen. Ceci constitue un pas en avant.

⁸⁷ PAPATSIBA, V. (2001) *Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience. Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme ERASMUS*, Doctorat, Paris X, p. 17.

⁸⁸ Commission des Communautés Européennes, *Rapport du Comité des Citoyens*, approuvé par le Conseil européen de Milan, 28-29 juin 1985, Bruxelles, juin 1985.

Un point devient de plus en plus débattu et analysé : c'est la mobilité. La conférence sur la mobilité des étudiants, sur la coopération universitaire dans la Communauté Européenne du 27 au 29 novembre 1985, prône des mesures urgentes pour soutenir la coopération universitaire et la mobilité des étudiants. C'est le début d'une nouvelle étape qui met au centre du processus les acteurs de l'enseignement supérieur, les étudiants et aussi les enseignants.

2.1.3. L'étape des « grands échanges » (fin des années 80-début des années 90)

La reconnaissance des périodes d'études est une avancée importante. Le développement des Programmes Inter-universitaires de Coopération (PIC) ont permis aux étudiants d'avoir une approche réelle de l'Europe, de connaître ce qui se fait ailleurs au niveau académique et scientifique dans les autres pays de l'Union. Le cadre réglementaire de l'époque amenait quelques difficultés en ce qui concerne les notes et leurs traductions. Ce n'est que dans la période suivante, des années 90, que des solutions ont été apportées par la création du programme ERASMUS et par la prise en compte des différences entre les pays. Cette politique d'échanges se poursuit aujourd'hui avec l'élargissement vers d'autres pays du monde par le programme « ERASMUS MUNDUS ».

2.1.3.1. La reconnaissance académique et professionnelle

La reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur a évolué dans les cinquante dernières années. Il y a plusieurs formes de reconnaissances (lat. *recognoscere*=reconnaître) « *signe de ralliement* »⁸⁹ : Une classification peut être faite en fonction des objectifs, et deux types de reconnaissances se dégagent. PERTEK (1999) :

1. **La reconnaissance académique des diplômes.** Ce type de reconnaissance est demandé lors d'une inscription dans une université d'un pays européen. Elle comporte :

⁸⁹ *Dictionnaire de la langue française* (1998), Larousse, p. 1582.

- La reconnaissance par des **conventions**. Le Conseil de l'Europe (depuis sa création en 1949) et l'UNESCO ont signé avec les pays européens plusieurs conventions sur la reconnaissance des diplômes. Ces conventions impliquent aussi d'autres pays, comme les Etats-Unis et le Canada. Une des conventions les plus récentes « *sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne* »⁹⁰ reconnaît les périodes d'études et les qualifications obtenues après un cycle complet d'études.
- La reconnaissance par des **accords bilatéraux** conclus par des gouvernements. Les pays européens ont élaboré dès 1980 un accord « *sur les dispenses de scolarité, d'examens et de diplômes pour l'admission aux études universitaires dans les pays partenaires en Sciences, Lettres, et Sciences humaines* »⁹¹.
- La reconnaissance académique par **accumulation**. Ce type de reconnaissance concerne en priorité, à l'époque, les étudiants participants aux programmes d'échange, dans ces années. Elle est favorisée par la mise en place de l'ECTS (système européen de crédits transférables). Ce système permet aux étudiants d'accumuler un « capital » de crédits pour le total des enseignements acquis à l'Université, que ce soit dans le pays d'origine ou dans un autre pays européen.
- La reconnaissance académique par **substitution**. La période d'étude suivie dans un pays partenaire est reconnue en intégralité ou partiellement dans le pays d'origine (en général pour la licence). Les étudiants ont aussi la possibilité de valider un double diplôme, ce qui favorise l'insertion dans la vie professionnelle.

⁹⁰ Adoptée le 11 avril 1997 et reprise par PERTEK, J. en *op. cit.* pp. 106-108.

⁹¹ Accord entre la France et la République fédérale d'Allemagne du 10 juillet 1980 repris par PERTEK, J. *op.cit.* pp. 108-110.

2. **La reconnaissance professionnelle.** Ce type de reconnaissance est utile lors d'une embauche dans un pays européen autre que celui où le diplôme universitaire a été acquis. La reconnaissance professionnelle comporte :

- La reconnaissance des qualifications. Elle concerne « *les bénéficiaires de la libre circulation qui possèdent des preuves de qualification obtenues, en principe, dans l'un des Etats membres.* »⁹² La reconnaissance peut s'étendre à d'autres pays et à des professions spécifiques (professions libérales, par exemple).
- La reconnaissance mutuelle automatique. Ce type de reconnaissance est appliqué pour certains métiers (professions de santé et architecture) où il y a compatibilité entre les formations. Les personnes étrangères peuvent « *exercer dans les mêmes conditions que les nationaux, la détention d'un diplôme figurant sur la liste pertinente établie sur le plan communautaire est suffisante, au regard des exigences relatives à la qualification posées par la réglementation de l'Etat d'accueil.* »⁹³
- La reconnaissance volontaire. Ce type de reconnaissance vise les professions qui ne sont pas réglementées par des listes établies au niveau communautaire. On se retrouve ici face à des limites de reconnaissance. De ce fait, l'employeur et l'employé doivent savoir « *comment situer (...) le ou les diplômes et autres preuves de qualification, obtenus dans l'Etat de provenance, qui préparent aux mêmes activités.* »⁹⁴

La mobilité des étudiants devient une préoccupation importante pour le « futur espace européen » dans les années 80. Grâce à une incontestable volonté politique, les avancées se poursuivent malgré la résistance des acteurs et des institutions de l'enseignement supérieur. Par exemple, la reconnaissance des diplômes au niveau des universités en France pour une éventuelle poursuite des études dans un autre pays, est de même nature que celle opérée lors d'une embauche ou d'un concours

⁹² opus cité p. 55.

⁹³ opus cité p. 37.

⁹⁴ opus cité, p. 53.

dans la fonction publique : les emplois dans l'enseignement sont ouverts à tout candidat provenant d'un état membre de l'Union. Des restrictions existent encore dans l'administration publique, « *mais il ne peut s'agir que d'emplois correspondant aux fonctions typiques les plus importantes de l'administration.* »⁹⁵ Ainsi, pour accéder à la profession de notaire, huissier de justice ou greffier de tribunaux de commerce, le candidat doit posséder la nationalité française. Pour la reconnaissance des diplômes, une bonne compréhension du système d'enseignement supérieur du pays partenaire est nécessaire.

Le cas Gravier, dans les années 80, est un exemple emblématique.⁹⁶ Cette étudiante française part à Liège étudier l'art de la caricature à l'Académie des Beaux-Arts. Elle est l'objet d'une discrimination par les autorités académiques de cette Ecole qui lui imposent des frais d'inscription non requis pour les étudiants belges. Son procès contre la ville de Liège pour discrimination à l'accès à l'enseignement supérieur professionnel a fait couler beaucoup d'encre à l'époque.

Certains chercheurs pensent que ce cas a influencé directement la décision du Conseil de l'Europe en faveur de la création du programme ERASMUS. La législation en vigueur n'était pas encore assez précise, mais elle contenait le principe de non-discrimination. Le cadre législatif européen sur la formation *vocationnelle* (professionnelle) permettait de poursuivre des études dans un pays membre sur des sujets spécifiques. De ce fait, la Cour a établi que « *toute forme d'éducation qui prépare à une qualification pour une profession particulière* », [...] doit être accessible quel que soit « *l'âge, le niveau de la formation des élèves ou des étudiants, et même si le programme de formation inclut un élément d'éducation générale.* »⁹⁷ Il a fallu un événement médiatique pour que la politique européenne s'accélère.

⁹⁵ PERTEK, J. (1999) *op.cit.*, p. 33.

⁹⁶ HACKEL, E. (2001) chercheuse et spécialiste de la politique européenne reprend le cas « Gravier » dans le contexte législatif de l'époque en montrant la résistance des institutions aux changements, in *The intrusion and expansion of Community policies in higher education, Higher Education Management*, n°. 3, Vol 13.

⁹⁷ *Ibidem.*

2.1.3.2. Le programme ERASMUS

Le 15 juin 1987, le Conseil des Communautés Européennes décide l'adoption du « *programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants (ERASMUS)* »⁹⁸ qui sera mis en œuvre à partir du 1^{er} juillet 1987, et a pour objectif l'accroissement des périodes d'études dans une université étrangère, ainsi que la promotion de la coopération entre universités.

L'objectif principal du programme est la promotion de la mobilité des étudiants⁹⁹, ce qui implique une reconnaissance mutuelle des formations. Avec la création du programme ERASMUS se construisent les fondations du futur Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. C'est la naissance de projets ambitieux :

- la création d'un réseau universitaire européen ;
- l'allocation de bourses d'études ;
- la reconnaissance académique.

Une grande importance est en effet donnée, dans cette première phase, à la reconnaissance académique. Nous verrons que cette question reste sensible et a toujours rencontré des réticences sur le terrain. Rappelons que dans le contexte des programmes d'échanges (comme ERASMUS), la reconnaissance académique concerne les acquis sanctionnés par un diplôme universitaire. Elle est différente de la reconnaissance des acquis professionnels, qui pourront cependant « *être pris en compte pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur* »¹⁰⁰.

⁹⁸ Conseil des Communautés Européennes. Secrétariat général (1987), *Textes relatifs à la politique européenne en matière d'éducation*, Luxembourg : Office des publications officiels des communautés européennes, 3^{ème} édition, p. 189.

⁹⁹ CEPES, UNESCO (1987) ERASMUS (Programme d'action de la Communauté européenne en matière de mobilité des étudiants). *Enseignement supérieur en Europe, Réformes des systèmes d'enseignement supérieur*, Bucarest: CEPES, UNESCO, p 75-77.

¹⁰⁰ PINEAU, G. (2001) « Acquis » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, p. 33.

Un programme ambitieux

La première phase du programme ERASMUS commence au 1^{er} juillet 1987 et dure jusqu'au 30 juin 1990. La somme totale investie est de 85 millions d'Ecus à laquelle s'ajoutent des contributions budgétaires votées par les gouvernements.

Lors de sa création, le programme ERASMUS prévoyait des actions favorisant la mobilité dans l'enseignement supérieur. Une de ces actions était « *la constitution de groupes transnationaux d'universités liées entre elles par des accords, appelés programmes inter universitaires de coopération (PIC).* »¹⁰¹ Le personnel de ces programmes est constitué de personnalités académiques (recteur, professeurs des Universités, ...) et administratives. Cette action visait à promouvoir la mobilité des étudiants et des enseignants et favorisait la constitution de nouveaux programmes communs suite à des coopérations entre universitaires.

Une autre action visait à stimuler les échanges et la mobilité par des bourses accordées aux étudiants (gérées par les « Agences nationales d'administration des bourses ERASMUS (ANAB). Mais ces bourses se sont avérées insuffisantes : cela a constitué un frein aux échanges, aux projets de coopération, aux visites d'études et aux publications.

Pour répondre à tous ces objectifs, il fallait une base solide. Or, le programme ERASMUS a bénéficié depuis le début d'une infrastructure importante, ce qui explique l'ampleur et le développement rapide de ce programme. Les activités du bureau ERASMUS étaient : « *la fourniture d'information, la collecte des demandes d'inscriptions, l'examen administratif et académique des demandes d'inscriptions, l'organisation de la sélection, l'administration financière, etc. Cependant, la gestion de la mobilité était déléguée à des instances nationales nommées Agences nationales d'administration des bourses ERASMUS (ANAB)* »¹⁰² Ces agences ont eu un rôle important en informant la Commission Européenne du montant reçu par chacun des étudiants.

¹⁰¹ BALOCK, R. (1996) « *Les programmes d'échanges de personnes de la Communauté européenne* », Doctorat, Toulouse II, p. 26.

¹⁰² TEICHLER, U. MAIWORM, F. *op. cit.* p 8.

Le montant accordé a été accru pour les années universitaires 1987-1988 et 1993-1994. Durant cette période, ce montant a presque doublé (voir annexes ERASMUS : 1-3), ce qui a permis une bonne gestion dans la première phase du programme, et le développement d'une deuxième phase.

Les difficultés du programme ERASMUS

Un article paru dans le journal *Le Monde* en 1988 informe de la situation des deux programmes Communautaires COMETT et ERASMUS. Dans un des paragraphes qui présente la situation rétrospective d'ERASMUS, est signalé que le programme a survécu à la grande impasse financière grâce à l'intervention française : « *quant à ERASMUS, il avait été pratiquement enterré par les ministres de l'éducation des Douze en novembre 1986, en raison de la mauvaise volonté de la France, de la Grande-Bretagne et de l'Allemagne de l'Ouest, et n'a dû son sauvetage qu'à une intervention publique de M. MITTERRAND et à une sévère diminution de ses crédits (de 175 à 85 millions d'ECU).* »¹⁰³ La bourse octroyée aux étudiants a toujours été insuffisante. Le financement continue à être une barrière au développement du programme encore aujourd'hui.¹⁰⁴

La France est réticente, à l'époque, à la totale liberté de mouvement des étudiants issue du partenariat établi entre universités. « *On voit que cette formule de formation intégrée, négociée entre établissements, suppose une autonomie des universités très éloignée des habitudes françaises et peut remettre en question la notion même de diplôme national* »¹⁰⁵.

¹⁰³ GAUSSEN, F. (1988) Succès des programmes COMETT et ERASMUS. Les universités conquises par l'Europe, *Le Monde*, 26 janvier 1988, p. 11.

¹⁰⁴ Ces dernières années le montant de la bourse ERASMUS a été par étudiant de 200 euros par mois, voire moins.

¹⁰⁵ COURTOIS, G. (1992), L'université des Douze à petits pas. Au-delà des particularismes, les systèmes d'enseignement supérieur de la Communauté européenne affrontent les mêmes défis. *Le Monde* du 17 septembre 1992.

Dans un autre article du même journal, sont signalés les changements qui ont eu lieu au niveau de l'enseignement universitaire, et dont les programmes doivent tenir compte. Ainsi il est question d'une « *redistribution des priorités* » en fonction des demandes et des situations concrètes sur le terrain. Dans ce même article est présenté comme exemple le cas éloquent des étudiants en lettres qui, il y avait vingt ans, constituaient le groupe le plus nombreux, et qui, en 1992, date de l'article, n'étaient plus qu'en troisième position dans les échanges. C'étaient les étudiants en médecine et en sciences économiques et sociales qui étaient les plus mobiles.

Dans le même quotidien, un mois plus tard, est publié un article sur une autre difficulté liée au rapprochement des systèmes d'enseignement européens. L'Europe est constituée de pays avec des cultures différentes, mais aussi avec des conceptions et des visions divergentes : la France et l'Allemagne sont des pays voisins, mais qui regardent différemment la construction de l'Europe. Tandis que la France s'appuie sur des démarches d'ordre culturel et académique dans la construction de l'Europe, l'Allemagne est plus intéressée par les aspects économiques. Ces différentes priorités sont exprimées lors de la Conférence des présidents d'universités à Paris en octobre 1992. Le président de l'université de Bordeaux III déclare : « *L'engagement européen des universités sera d'autant plus crédible qu'elles démontreront qu'il existe une Europe de la culture et une Europe sociale à côté de l'Europe des employeurs et de l'argent.* »¹⁰⁶

Une autre question importante qui apparaît à cette époque est celle des normes et des valeurs sociales de l'Europe. Parmi les valeurs démocratiques, un ancien président d'université insiste sur la citoyenneté européenne : « *Tout le monde est d'accord sur la nécessité de former les étudiants à une culture d'entreprise à dimension internationale, mais il ne faut pas oublier la formation à la citoyenneté européenne.* »¹⁰⁷ Ce discours exprime l'approche française d'une Europe des citoyens. Il nous paraît évident que les dirigeants de l'enseignement universitaire français sont décidés à soutenir une tradition culturelle commune, sans laquelle la

¹⁰⁶ COURTOIS, G.(1992) Incertitudes de l'Europe. Le rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur des Douze soulève de délicats problèmes académiques et politiques, *Le Monde*, 26 octobre 1992, p. 15.

¹⁰⁷ Ibidem.

dimension internationale du monde de l'entreprise ne pourrait exister. Pour une avancée réelle, qui consiste à rapprocher des systèmes différents, une négociation et des concessions sont nécessaires. Il y a des modèles dominants (le modèle anglo-saxon) et d'autres qui essaient de s'imposer, c'est le cas du modèle français. Cette problématique reste d'actualité aujourd'hui encore.

Lors de cette Conférence, un autre problème est signalé : la méconnaissance des langues étrangères, barrière à la mobilité étudiante et enseignante. Les barrières linguistiques sont souvent plus inhibitrices, dans une première approche, que les barrières culturelles. C'est le cas des étudiants « brillants » dans leurs études, mais qui n'ont pas acquis un niveau de langue suffisant pour pouvoir aller étudier à l'étranger. Ainsi les initiatives favorisant l'apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge sont un pré-requis aux échanges.

2.1.3.3. Le traité de Maastricht

La problématique de l'éducation et des échanges entre universités, qui était absente lors du Traité de Rome de 1957, est réglementée en 1992 par l'article 126 du traité de Maastricht¹⁰⁸. Les stipulations du traité offrent, avec prudence, une réponse aux problèmes d'équivalence des diplômes qui étaient depuis toujours des points épineux dans l'eupéanisation de l'enseignement.

Le rôle du **Traité de Maastricht**¹⁰⁹, entré en vigueur en 1993, est moins connu pour ce qui concerne l'éducation. Cependant l'article 126 offre le cadre juridique du développement de la coopération dans les domaines de l'éducation et de la formation.

L'action communautaire vise plusieurs aspects :

- développer une « éducation de qualité » ;
- « favoriser la mobilité des étudiants » ;

¹⁰⁸ idem, p. 20.

¹⁰⁹ repris par PERTEK, J. *op. cit.* p. 57.

- encourager « la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études ».

Ainsi, le 5 mai 1993 sont adoptées les Lignes Directrices de l'action communautaire dans le domaine de l'éducation et de la formation qui proposent de :

- *développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des Etats membres ;*
- *favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études ;*
- *promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement ;*
- *développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des Etats membres ;*
- *favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs ;*
- *encourager le développement de l'éducation à distance ».*

Ce traité représente le fondement des futurs programmes européens.

2.1.3.4. Le programme SOCRATES

En 1994 est créé le programme **SOCRATES**, qui intègre différentes actions, dont ERASMUS pour l'enseignement supérieur. Par cette démarche l'Europe de l'éducation commence enfin à se mettre en place. *« Il y avait deux façons de démarrer l'Europe : l'éducation ou le commerce, explique un fonctionnaire bruxellois. L'éducation paraît la plus logique. Mais seul le commerce pouvait marcher, et c'est ce qu'ont compris les pionniers. L'Europe des marchands a fait naître l'Europe des cerveaux. »*¹¹⁰ La phrase de ce fonctionnaire bruxellois est un indicateur des motivations atypiques qui ont mobilisé les échanges. Ces échanges visent deux bénéficiaires : les étudiants eux-mêmes (par l'élargissement des connaissances) et

¹¹⁰ CATSAROS, C. (1999) Des chiffres pour avoir des lettres, *Le Monde de l'Education*, janvier 1999, page 57.

la société qui « gagne » en personnes mieux formées avec des acquis obtenus dans différents pays.

Dans cette phase, le programme ERASMUS prévoit de former des réseaux comprenant chacun au minimum trois universités¹¹¹ européennes qui doivent coopérer et « européeniser » les études par :

- l'adaptation de certains programmes d'études;
- la création de nouveaux programmes d'études;
- la mise en commun de savoirs et savoir-faire.

Lors de la création du réseau, il est nécessaire de prendre en compte les sphères d'intérêts communs. La reconnaissance réciproque des périodes d'études, des diplômes et des systèmes sont les grands objectifs de ce programme.

Un rapport de l'Institut de Kassel sur le programme *ERASMUS* précise la répartition des étudiants dans les différents pays européens. « *Les étudiants en architecture préfèrent étudier en Italie, au Portugal et au Danemark ; les étudiants en Beaux-arts et design partent en Italie et aux Pays-Bas ; les étudiants en ingénierie optent pour les institutions d'éducation supérieure britanniques, finlandaises et allemandes ; les étudiants en droit préfèrent la France, les Pays-Bas, l'Italie et la Belgique ; les étudiants en médecine partent en Grèce, en Suisse, en Suède, en Belgique et aux Pays-Bas.* »¹¹² Dans une analyse longitudinale qui concerne les personnes et le choix du pays, il est montré que les étudiants en langues étrangères étaient plus souvent candidats pour partir dans le pays européen dont ils étudient la langue. Cette remarque s'applique à tous les pays sauf les pays Scandinaves et le Pays-Bas, qui offrent de nombreux cours en langue anglaise. Après le développement du programme **LINGUA** ces dernières années¹¹³, leur nombre a

¹¹¹ PERTEK, J. *op. cit.* p.58.

¹¹² TEICHLER, U. *op. cit.* p. 39.

¹¹³ Les objectifs du programme sont les suivants : « L'action LINGUA soutient des mesures visant à : encourager et promouvoir la diversité linguistique au sein de l'Union ; contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ; faciliter l'accès à des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie répondant aux besoins de chacun. L'action se compose de deux volets correspondant à des sous-objectifs distincts. LINGUA 1 vise à : sensibiliser les citoyens à la

diminué de façon substantielle¹¹⁴ : le programme LINGUA répond mieux à leurs attentes. La bourse est d'un montant équivalent à celui des allocations ERASMUS. Les recherches effectuées par Ulrich TEICHLER et son équipe montrent qu'un grand nombre d'étudiants en langues étrangères et dans le domaine commercial estiment importantes et fructueuses les études dans un autre pays européen. La reconnaissance du diplôme obtenu dans le pays partenaire est un atout sur le marché du travail européen. Cette tendance s'avère d'actualité aujourd'hui encore.

ERASMUS est le plus connu des projets, car il a marqué la construction de l'Europe d'aujourd'hui. Dans l'année universitaire 2004-2005, 144 037 étudiants ont participé. (voir annexe Erasmus student mobility) Mais il est important de noter d'autres initiatives et projets, peut-être moins connus, comme LINGUA, sans lesquels la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur n'aurait pas été possible.

Dans les paragraphes qui suivent, nous allons décrire les autres programmes qui ont apporté leur pierre à la construction de l'espace d'enseignement supérieur d'aujourd'hui:

- **TEMPUS** (créé en 1990) vise l'association entre les universités de la Communauté et les établissements de l'Europe de l'Est. Ce programme constitue un facteur déterminant dans l'élargissement de l'espace européen. Il fonctionne comme programme quadriennal et a pour objet¹¹⁵:
 1. La mobilité trans-européenne ;
 2. L'aide au développement des systèmes d'enseignement dans l'Europe centrale et orientale ;

richesse multilingue de l'Union, encourager les citoyens à apprendre des langues tout au long de leur vie et faciliter l'accès à des ressources d'apprentissage en Europe, élaborer et diffuser des techniques novatrices et des bonnes pratiques dans le domaine de l'apprentissage des langues. LINGUA 2 vise à:garantir la mise à disposition d'une gamme suffisamment étoffée d'instruments d'apprentissage linguistique à l'usage des apprenants » in http://ec.europa.eu/education/programmes/SOCRATES/lingua/index_fr.html

¹¹⁴ La plus forte progression à été enregistré dans les années 80-90, voir annexe ERASMUS (2).

¹¹⁵ L'université de A à Z, Relations internationales (1995), *L'annuaire des universités*, page 80.

3. L'aide financière aux projets d'associations entre les universités de la Communauté et les établissements de l'Europe de l'Est;
4. Des bourses pour la mobilité des enseignants et des étudiants;
5. Le développement de la coopération avec les pays d'Europe centrale et orientale en ce qui concerne l'éducation et la formation.

Il s'est poursuivi avec les programmes TEMPUS II (1994-1998) et TEMPUS III (2000-2006).

- **LEONARDO (1995)**, avec ses principales actions *COMETT (coopération universités – entreprises)*, *PETRA (formation initiale)*, *FORCE (formation continue)*, *EUROTECNET (innovation et formation)*,¹¹⁶ est une prémisses aux projets actuels de coopération entre le monde de l'enseignement supérieur et celui du travail, dans l'esprit de la formation tout au long de la vie et le développement de la formation initiale et continue. Il prévoit de favoriser l'accueil des jeunes de 16 à 18 ans dans un pays membre de la Communauté sous la forme d'un stage. Il s'adresse aux jeunes qui suivent une formation professionnelle.

- **ARION** (créé en 1987) marque la nécessité de la coopération sur l'innovation et la qualité. Le programme Arion soutient :
 1. le lancement de projets pilotes sur des thèmes « chers » à la construction européenne comme l'évaluation de la qualité de l'éducation, la citoyenneté, etc.
 2. « la mise sur pied d'initiatives à propos de quelques thèmes particulièrement innovants, comme, par exemple, l'éducation et l'emploi, les indicateurs de qualité de l'enseignement, ou les débats plus prospectifs concernant l'éducation de demain. »¹¹⁷ Le programme ARION stimule les initiatives innovantes dans le domaine de l'éducation

¹¹⁶ L'université de A à Z, Relations internationales (1995), *L'annuaire des universités*, page 79.

¹¹⁷ idem, p. 17.

en tenant compte de « l'esprit européen » : par des débats organisés entre pays, chaque participant peut exprimer des idées et des perspectives liées à l'éducation dans le prochain millénaire. La qualité sera, plus tard, un objectif clé du Processus de Bologne (ce que nous allons voir dans la 3^e partie de cette thèse): « *Ainsi, la diversité européenne devient un champ fertile pour l'innovation et l'amélioration de la qualité éducative. Tel est l'objectif de l'action « observation et innovation » : mettre sur pied des outils concrets pour tirer le meilleur bénéfice de cette diversité.* »¹¹⁸ Il vise à soutenir les visites d'études de spécialistes ou de personnes dans des postes de décision dans le domaine de l'éducation. Le but est le développement des meilleurs projets, méthodes, solutions dans le pays d'origine. Les responsables ont la possibilité de s'améliorer grâce à des contacts avec des expériences faites dans les autres pays. Ce programme encourage :

3. la mise sur pied d'analyses comparatives, quantitatives et qualitatives, de pays à pays ;
4. la comparaison entre systèmes et politiques d'éducation (via notamment le réseau européen EURYDICE) ;
5. les visites sur le terrain de décideurs dans le domaine de l'éducation pour permettre une meilleure approche des problèmes ;
6. la création et l'animation d'un réseau (*NARIC*) qui fait la liaison entre les centres nationaux pour la reconnaissance académique des diplômes : la problématique des équivalences de diplômes est un sujet épineux depuis de nombreuses d'années. Chaque université tenait à ses modalités, à sa réputation et était fière de ses modalités de transmission ses connaissances. Ainsi les équivalences entre universités, même à l'intérieur d'un pays, étaient difficiles à reconnaître, et donc d'autant plus au niveau européen.

¹¹⁸ Commission Européenne, *op. cit.* 1999, p. 17.

Les programmes que nous avons mentionnés plus haut ont permis d'avancer vers la construction d'un espace de plus en plus harmonisé. Depuis cette époque, des changements ont eu lieu : actuellement (depuis janvier 2007), un programme unique est mise en place, pour « l'éducation et la formation tout au long de la vie ». Il fédère les anciens programmes SOCRATES, LEONARDO da VINCI, eLEARNING (apprendre en ligne). Il se compose de quatre programmes sectoriels :

- COMENIUS pour l'enseignement scolaire,
- ERASMUS pour l'enseignement supérieur (qui intègre la formation professionnelle et la dimension entreprise),
- LEONARDO da VINCI pour l'enseignement et la formation professionnels (hors enseignement supérieur),
- GRUNDTVIG pour l'éducation des adultes.

ERASMUS MUNDUS (créé en 2004) est un des exemples d'aboutissement de cette période des grands échanges.¹¹⁹ Chaque consortium Erasmus Mundus sélectionné réserve un nombre minimum de places aux étudiants et universitaires des pays tiers : environ 20 étudiants et 3 ou 4 universitaires chaque année, pour le Master.¹²⁰ ERASMUS MUNDUS répond aux défis lancés lors du Conseils européens de Bologne (19 juin 1999) et de Lisbonne (23 et 24 mars 2000) « *qui portaient sur la nécessité, d'une part, d'adapter les systèmes européens d'éducation et de formation aux besoins de la société de la connaissance et, d'autre part, de veiller à ce que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses traditions culturelles et scientifiques.* »¹²¹ Nous aborderons plus amplement la question de la mobilité dans la 3^{ème} partie.

¹¹⁹ Voir annexes : La tribune de l'Europe et ERASMUS MUNDUS, 2000-2006.

¹²⁰ Les mastères ERASMUS MUNDUS sont des programmes d'études intégrés visant à promouvoir l'Europe en tant que centre d'excellence dans l'enseignement supérieur. Source : Commission européenne.

¹²¹ Décision 2317/2003/CE du Parlement européen et du Conseil du 5 décembre 2003 établissant un programme pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et promouvoir la compréhension

Après cette période des grands échanges et l'ouverture des frontières vers l'Est à la fin de la décennie 80, de nouvelles avancées ont eu lieu : la nécessité d'avoir une « monnaie unique » en ce qui concerne la notation, très hétéroclite en Europe, a abouti à la création du « Système Européen de Crédits Transférables » (ECTS) au début des années 90. Il introduit également un changement essentiel : le passage d'un calcul en nombre d'heures de cours à une prise en compte de la charge de travail globale de l'étudiant. L'ECTS est un élément clé de l'harmonisation.

2.1.4. L'étape de l'harmonisation, « la voie des ministres » (1998-2005)

Nous présentons des événements qui ont marqué l'histoire de cette dernière décennie, en commençant par la déclaration de la Sorbonne et en finissant par celle de Bergen. L'histoire de l'Europe de l'Education est marquée par des événements successifs.

C'est à partir des années 90 que les ministres de l'éducation commencent à travailler à la création d'une réelle harmonisation de l'espace de l'enseignement supérieur européen. Un projet ambitieux dans la politique française est mis en place en 1997, c'est la « réforme BAYROU ». Cette réforme porte sur l'harmonisation de l'enseignement supérieur au niveau national et européen. Elle prévoit¹²²:

- l'équivalence (totale ou partielle) des acquis du premier cycle obtenus dans une université française ou étrangère ;
- le suivi du parcours de l'étudiant : l'université fournit une liste des matières suivies par l'étudiant pour chaque diplôme.

Ces deux mesures se retrouvent actuellement, quelques années plus tard, dans les objectifs européens.

interculturelle au travers de la coopération avec les pays tiers (ERASMUS MUNDUS) (2004-2008)
Journal officiel L 345 du 31.12.2003.

¹²² Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, JO du 15 avril 1997.

Il est à rappeler que c'est grâce à la ténacité de Claude ALLEGRE, successeur de François BAYROU au ministère de l'éducation, que ce projet a pu aboutir. Le premier point se traduit dans le système des cycles européens (LMD ou 3-5-8) par la validation des acquis pour aboutir au diplôme de 1^{er} cycle (licence) qui permet l'inscription au 2^{ème} cycle. Le deuxième point se retrouve dans le « supplément au diplôme », une annexe qui prend en compte les compétences acquises pendant le cursus universitaire.

La réforme naquit grâce à J. ATTALI à qui C. ALLEGRE confia la lourde tâche de préparer la France pour la construction de l'espace universitaire européen. J. ATTALI, selon son rapport (1998) et les articles qui traitent de ce sujet, s'investit dans cette mission qui lui a été confiée par le ministre en 1997, peu après sa nomination. Plusieurs facteurs décisifs vont contribuer à l'aboutissement de ce projet dont l'objectif principal était la modernisation de l'enseignement supérieur par le rapprochement des Grandes écoles et des Universités :

- ATTALI réunit une équipe de haut niveau¹²³ ;
- ALLEGRE connaît la problématique de l'enseignement supérieur européen, par l'expérience acquise en tant que conseiller du ministre JOSPIN (entre 1988 et 1992);
- ALLEGRE propose « *un système qui serait animé par les universités elles-mêmes* »¹²⁴ ;
- ALLEGRE réunit ses homologues allemand, J. RÜTTGERS, italien, L. BERLINGUER, et britannique, T. BLACKSTONE qui se mettent d'accord pour l'harmonisation des diplômes.

¹²³ Journal *Libération* du 31 janvier 2003. De cette équipe font partie : F. MER, futur ministre des Finances, A. TOURAINE, sociologue reconnu, G. CHALPAK, détenteur du prix Nobel, M-E. LECLERC, l'entrepreneur.

¹²⁴ Cette déclaration du ministre Allègre, reprise par *Libération*, du 31 janvier 2003, est fondée sur l'analyse de son expérience en tant que conseiller qui lui a permis de constater : « je m'étais convaincu qu'on n'arriverait à rien en laissant Bruxelles imposer des normes rigides aux Etats ».

Cette première esquisse, par une mise en accord de cette vision de l'Europe, a ouvert la porte du LMD. Avec ses homologues, grâce à une vision commune, a lieu en 1998 la réunion de la Sorbonne qui fait basculer « *l'ordre qui régnait auparavant* » et qui entraîne le processus auquel nous assistons actuellement et qui est l'objet de la présente étude.

Si l'on poursuit l'analyse, nous voyons ici que les ministres ont su trouver les bonnes stratégies pour imposer cette réforme, malgré bien des réticences. C'est ainsi que Jack LANG fait adopter par le *Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* (CNESER), le 26 novembre 2001, un projet de décret qui prévoit d'inscrire l'enseignement supérieur français dans la perspective de l'espace européen. Le projet se concrétise le 8 avril 2002 par la publication de deux décrets portant sur la mise en place de ce dispositif. Le contenu de ces décrets est détaillé plus loin.

Les ministres allemands rejoignent leurs homologues français en ce qui concerne les objectifs de politique générale¹²⁵ : instaurer un standard national de qualité et rechercher l'efficacité à tous les niveaux d'enseignement. Cet objectif s'impose dans un esprit d'égalité des chances pour tous. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, des fonds seront débloqués pour stimuler l'enseignement et la recherche.

Le projet des ministres français et allemands aboutit à un pas important qui marque la transition vers une nouvelle époque : la déclaration de la Sorbonne

2.1.4.1. La Sorbonne (1998)

Le 25 mai 1998, a lieu à la Sorbonne la réunion des quatre ministres de l'enseignement supérieur d'Allemagne, de France, d'Italie et du Royaume-Uni à l'occasion du 800^{ème} anniversaire de cette Université. A cette importante occasion est signée une déclaration commune, qui va se nommer « **La Déclaration de la**

¹²⁵ Interview mit E. BULMAHN, Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (SPD), *Deutschlandrundfunk*, 8.12.2002, unter <http://www.dradio.de/>

Sorbonne », par laquelle les ministres s'engagent à créer une Europe de l'enseignement supérieur. Cette Déclaration est faite à l'initiative de C. ALLEGRE, ministre de l'Education nationale français de l'époque. C'est une initiative improvisée, qui a précédé le projet politique (P. RAVINET, 2005, 2006).

La structure de l'enseignement supérieur en cycles, piliers d'un espace commun, est le premier pas. La démarche ne devait pas en rester là, mais elle devait s'étendre aux autres Etats-membres de l'Union européenne et aux autres pays de l'Europe. « *Elle insistait sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de notre continent.* »¹²⁶

A cette occasion est débattu le problème de la facilitation de l'accès à la reconnaissance académique. Deux ans plus tard, est construit un cadre officiel par une Décision du Parlement Européen. La solution proposée à la Sorbonne est celle de l'utilisation de *crédits* (ECTS) par la semestrialisation, et par l'harmonisation européenne des niveaux à bac +3 +5 +8 (LMD). Ils visent à résoudre le problème des équivalences d'études, des diplômes, sujet longuement débattu et jamais vraiment résolu. Un chapitre est consacré plus loin exclusivement aux ECTS et à leur rôle dans la mise en place de l'harmonisation des diplômes.

A l'intérieur de la Communauté, il contient de développer des projets qui visent les aspects généraux de la culture européenne sans oublier les particularités de chaque pays. Le but n'est pas d'amputer les racines culturelles, mais d'aller vers la mondialisation des acquis, des connaissances. Chaque pays contribue, par ses répertoires de savoirs, à la transmission des connaissances au-delà des frontières géographiques. « *Notre objectif est que tout jeune puisse acquérir une dimension européenne, et pas simplement les étudiants qui ont le privilège d'accéder à ERASMUS parce qu'ils sont dans la bonne fac ou avec le bon prof* »¹²⁷, plaide Domenico LENARDUZZI, directeur du programme SOCRATES à la Commission européenne. Il s'agit aussi d'inciter les universités à mettre sur pied une véritable

¹²⁶ Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur, *Déclaration de la Sorbonne*, 25 mai 1995.

¹²⁷ *ibidem*.

politique européenne. *SOCRATES* financera des plans globaux sur plusieurs années.

L'année 1998 est celle de la création de la loi qui vise à simplifier les procédures d'entrée des étudiants et qui favorise l'entrée des étudiants appartenant à l'Europe de l'Est. La transmission du savoir ne reste plus encadrée dans «les murs» de l'espace politique par la création de la Communauté européenne. Non seulement les étudiants des pays «développés» peuvent bénéficier de ce programme, mais aussi ceux des pays d'Europe centrale et orientale (la Roumanie, la Hongrie, la République Tchèque, la Pologne, l'Ukraine et la Russie). Les étudiants roumains, bulgares et d'autres pays de l'ancien bloc soviétique ont pu bénéficier dans les années 90 des programmes européens d'échange, en particulier d'ERASMUS et des aides liées aux échanges au sein des pays de l'espace de la francophonie.

Nous pouvons remarquer, à l'époque, la préoccupation des ministres de l'éducation français pour une édification durable de l'Europe. En effet, la France est la deuxième terre d'accueil des étudiants étrangers au monde, après les Etats Unis. Avec 140 000 d'étudiants en 1996, d'après la Société Française d'exportation des ressources éducatives (SFERE), la France est la première terre d'accueil en Europe. Un quart des étudiants qui s'expatrient pour faire des études sont ceux qui participent au programme *ERASMUS*. En 1999, le chiffre total des étudiants expatriés, dans le monde, est de 1,5 million.¹²⁸

Claude ALLEGRE déclare dans un communiqué du Ministère de l'Education Nationale daté du 7 juillet 1999: « *La construction européenne a franchi ces dernières années des étapes très importantes. D'autres chantiers d'une ampleur encore plus grande l'attendent pour ces prochaines années, et notamment l'élargissement de l'Union européenne aux pays d'Europe centrale et orientale. Cette*

¹²⁸ BOUKHARI, S. (1998) Diplômes aux enchères, in L'enseignement supérieur, et après ?, *Le courrier de l'UNESCO*, septembre 1998, p. 31-33.

Europe élargie devra être plus complète, plus concrète, au service de tous ses citoyens, pour qu'émerge une véritable conscience européenne et une adhésion des peuples qui la composent. Tel devra être particulièrement le cas dans le domaine de l'enseignement supérieur. »¹²⁹ Dans le discours du ministre, nous retrouvons les valeurs fondamentales de la nation française et de l'humanité : coopération et fraternité entre les peuples.

Cette forte volonté politique a été reprise par les ministres qui lui ont succédés, indifféremment de leur couleur politique. D'après S. KAHN « *Cette politique a été voulue et assumée hors de l'Union européenne. Elle est pourtant parvenue à imposer les universités et le savoir comme enjeux névralgiques de la construction européenne* ». Ceci a été possible par le fait qu'elle est fondée « *sur le respect de la tradition universitaire du Vieux Continent* », « *Les universités, fières de leur autonomie depuis le Moyen âge, sont responsables de la mise en œuvre du projet. Lequel, d'ailleurs, ne s'adresse qu'à elles : il est formulé en termes d'objectifs techniques, le LMD, les crédits parfaitement identifiables par les universitaires... et totalement abscons pour les familles ou les électeurs* ».¹³⁰

Mais «La Sorbonne» a été préparée bien auparavant. C'est apparent dans plusieurs rapports en Europe : en France le rapport ATTALI (1998), au Royaume Uni le Rapport DEARING (1997), pour l'Allemagne et l'Italie (ce que HACKEL, E. analyse en 2001). Elle est un point charnier de la construction de l'Europe universitaire d'aujourd'hui. A partir de cette déclaration, d'importantes réformes ont suivi dans les pays signataires. Les déclarations des politiques et des autres personnalités de la vie universitaire sont incessantes depuis l'élargissement des frontières vers l'Europe de l'Est. C'est une période de grand espoir et de fierté qui constitue une avancée dans la construction de l'Europe unie. D'importantes conférences intergouvernementales

¹²⁹ ALLEGRE, C. (1999) Construire l'espace européen de l'enseignement supérieur, *Communiqué du Ministère de l'Education Nationale* du 7 juillet 1999, p. 1.

¹³⁰ Ancien directeur des affaires européennes à Sciences Po et ancien directeur des cabinets ALLEGRE et LANG, S. KAHN analyse cette démarche politique dans le journal *Libération* du 31 janvier 2003.

ont lieu après la Sorbonne. C'est le début d'une nouvelle ère, des étapes de mise en place de la réforme dans toute l'Europe à l'horizon 2010.

2.1.4.2. Bologne (1999)

Le Sommet de Bologne réunit les ministres de l'enseignement supérieur de 29 Etats, le 19 juin 1999 : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse. Aux 15 pays de l'Union Européenne se sont joints 14 autres pays appartenant à l'espace géographique européen. A cette occasion, l'initiative des ministres allemand, français, italien et britannique, entreprise à la Sorbonne en juin 1998, est élargie au niveau continental. Bologne continue la voie ouverte par la *Déclaration de la Sorbonne*, en encourageant les échanges et en promouvant la compétitivité et la dimension européenne.

Il est important de rappeler que la Déclaration de la Sorbonne, au début, n'a concerné que les quatre pays signataires. A cette occasion les objectifs sont établis. Mais ce n'est qu'avec la Déclaration de Bologne que le projet d'harmonisation de l'architecture du système européen d'enseignement supérieur est confirmé. Pour assurer une meilleure comparaison des diplômes dans la « Grande Europe » (Communauté Européenne et pays d'Europe Centrale et Orientale), un supplément au diplôme est créé. Le « supplément au diplôme » est une avancée importante dans la lisibilité des « contenus » des formations. C'est un document joint à un diplôme d'études supérieures, obligatoire et gratuit depuis 2005. Il est censé améliorer la "transparence" des qualifications à l'étranger. Il facilite la reconnaissance professionnelle mais aussi académique des qualifications. « *Il est destiné à décrire la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études accomplies avec succès par la personne désignée par la qualification originale à laquelle ce supplément est annexé. Il doit être dépourvu de tout jugement de valeur, déclaration d'équivalence ou suggestion de reconnaissance. C'est un outil flexible, non normatif, destiné à économiser du temps, de l'argent et du travail. Il peut être adapté aux*

besoins locaux. »¹³¹ Le supplément au diplôme est délivré par les établissements. Ce qui fut une initiative ministérielle est devenu un modèle élaboré par un groupe de travail conjoint de la Commission européenne, du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO. Il s'adresse à tous.

Le supplément au diplôme, comme le remarque le Groupe de suivi de Bologne¹³², est perçu comme « *un instrument-clé* » pour la mise en place d'un système de diplômes qui permette une comparaison. Il s'impose dans des pays comme le Danemark, l'Italie, la Lettonie, la Roumanie ou la Slovénie ainsi qu'en Suisse dans les Fachhochschulen. Le groupe remarque l'importance de l'introduction du « supplément au diplôme » qui pourrait se généraliser en 2002-2003, sur l'initiative des universités des divers pays. L'élaboration de ce document est fondée sur la nécessité d'avoir plus d'informations que celles fournies par les titres des diplômes. « *Le supplément au diplôme est un document visant à fournir des données indépendantes et suffisantes en vue d'améliorer la transparence internationale, d'assurer une reconnaissance académique et professionnelle équitable des diplômes ainsi que de décrire la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études accomplies.* »¹³³

La Déclaration contient un paragraphe important. Nous le citons dans le but de mieux faire comprendre quelles sont les instances qui ont permis la création de l'Europe universitaire, à savoir les Universités. « *Les établissements d'enseignement supérieur en Europe ont, pour leur part, relevé le défi en jouant un rôle clé dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, suivant aussi les principes fondamentaux énoncés en 1988 dans Magna Charta Universitatum*¹³⁴. Ce

¹³¹ Supplément au diplôme sur le site Internet <http://ec.europa.eu.int>

¹³² Groupe de suivi de Bologne *Vers un espace européen de l'enseignement supérieur : étude des changements et des réformes de Bologne à Prague*, 2000, p. 15.

¹³³ Construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur: déclinaison française, *Séminaire AMUE*, p. 31.

¹³⁴ Signée à Bologne, le 18 septembre 1988, par les recteurs qui, au nom de leur Université, s'engagent à tout mettre en oeuvre afin que chaque Etat et les organisations supranationales concernées puissent s'inspirer progressivement des dispositions de cette Charte, p. 3.

point est d'une importance capitale, puisque l'indépendance et l'autonomie des universités sont garantes des capacités des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche à s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques »¹³⁵. Nous constatons donc que ce sont les établissements d'enseignement supérieur qui se sont emparés de cette réforme que les ministres ont initiée. Le processus de Bologne est le cadre sur lequel les acteurs « brodent » leur modèle...

La déclaration de Bologne vise des objectifs qui concernent « *la professionnalisation des études et l'employabilité des diplômés* »¹³⁶. Ainsi sont préconisés :

- la liberté de mobilité des étudiants et diplômés en Europe ;
- un enseignement supérieur compétitif ;
- des diplômés compatibles avec la vie professionnelle et avec l'apprentissage tout au long de la vie ;
- la mobilité accrue des acteurs de l'enseignement supérieur ;
- un système de crédits efficace ;
- la promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur.

L'objectif des accords entre universitaires, membres de la communauté européenne, et ceux des autres pays signataires, est de donner aux étudiants appartenant à un pays non-membre la possibilité de suivre leur parcours de formation dans un Etat membre. Les diplômés seront reconnus. Mais le nombre d'étudiants provenant des pays de l'Est et ayant la possibilité d'étudier dans les universités européennes est faible.

¹³⁵ Déclaration de Bologne disponible sur le site Internet <http://ec.europa.eu.int>

¹³⁶ HAUG, G. (2001) L'employabilité en Europe, dimension-clé du processus de convergence vers un espace universitaire européen, *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales-2001/02*, Bruxelles, 2001, p. 13.

De nouvelles dispositions prévoient l'élaboration de *contrats institutionnels* d'une durée de trois ans établis entre les universités européennes et la Commission. Les contrats sont renouvelables. La Communauté européenne s'engage à soutenir les universités dans la démarche d'élaboration de projets nouveaux. En même temps, la Communauté peut accorder de l'aide financière pour:

- « *l'organisation de la mobilité des étudiants et des professeurs d'université ;*
- *l'élaboration et la mise en œuvre conjointes de programmes d'études, de modules, de cours intensifs ou d'autres activités dans le domaine de l'enseignement, notamment des activités pluridisciplinaires et l'enseignement de certaines disciplines dans d'autres langues;*
- *la consolidation, l'extension et le développement du système européen d'unités capitalisables (ECTS), destiné à faciliter la reconnaissance académique dans d'autres Etats membres. »*¹³⁷

Ces points concernent l'objectif fondamental, exprimé depuis le début du programme : favoriser la mobilité des étudiants, chance unique de pouvoir vivre et comprendre la « philosophie » et la structure académique des universités européennes. L'enseignement universitaire peut s'enrichir des connaissances et points de vue extérieurs grâce aux échanges entre professeurs d'université, qui eux-mêmes peuvent vivre une expérience extraordinaire en enseignant à l'étranger. C'est l'occasion de vérifier la souplesse du discours et des méthodes d'enseignement à des étudiants habitués aux coutumes du pays d'origine. Pour nous, ces démarches visent une « unification » du savoir européen, où la maîtrise d'une langue étrangère est plus que nécessaire.

Le dernier point aborde la problématique difficile des équivalences réelles et des reconnaissances des études d'un pays à l'autre. On y souligne l'importance des échanges pendant toute l'année. A cette occasion sont initiées les universités européennes d'été. Sont prévus aussi des échanges entre les différentes cultures et connaissances européennes, par des rassemblements dans des universités françaises. Les acteurs sont des étudiants et des professeurs d'universités européennes. Le cadre d'action est ainsi décrit: « *Seront proposées principalement*

¹³⁷ Ibidem.

*des activités didactiques et des thématiques mobilisatrices au retentissement culturel fort, permettant de développer une approche comparatiste et de mettre en évidence les traits communs et les singularités de nos différents pays par rapport au thème abordé. »*¹³⁸

Les initiatives françaises sont centrées sur deux tendances actuelles de l'enseignement : l'éducation comparée et l'europanisation de l'enseignement, en tenant compte de chaque pays, de sa culture et de ses particularités.

Après la signature des déclarations de la Sorbonne et de Bologne, les pays participants ont commencé à restructurer leur système d'enseignement pour l'application de conventions internationales visant, pour la Licence, un premier cursus d'une durée moyenne de trois ans. Ces conventions communes visent en effet aussi à une reconnaissance internationale.

Le transfert de crédits s'est développé de plus en plus au niveau européen. « *Les pays européens ont aussi décidé de développer les différents outils d'accompagnement de la mobilité comme la semestrialisation des études, l'organisation de cursus et diplômes conjoints, de cotutelles de thèse...* »¹³⁹. L'exemple des quatre pays signataires de la convention de la Sorbonne a été suivi par d'autres pays comme le Danemark, et par beaucoup de pays de l'Est.

Les pays membres encouragent l'apprentissage de langues étrangères pour inciter à la mobilité des étudiants. En France est accordée une grande importance au « *développement de l'apprentissage des langues étrangères et d'une politique incitant à multiplier les coopérations transnationales entre établissements. Enfin, une réflexion est engagée pour développer les incitations financières à la mobilité des étudiants.* »¹⁴⁰ Même si la démarche de stimuler l'apprentissage de langues

¹³⁸ ibidem.

¹³⁹ Ministère de l'Education Nationale (2000) « L'espace européen d'enseignement supérieur se précise ». *Le magazine du Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie*, Numéro 7. mars-avril 2000, page 5.

¹⁴⁰ Ibidem.

étrangères est réelle, le problème de la méconnaissance de langues peu connues (suédois, grec, etc.) reste ouvert. L'extension vers d'autres pays de l'Europe centrale et de l'Est ne résout guère ce problème.

Le processus de Bologne a ainsi donné un coup d'envoi au développement de nouveaux aspects qui contribuent à la construction de l'espace d'enseignement supérieur Européen.

2.1.4.3. Lisbonne (2000)

La mobilité est une clé importante de l'enseignement, c'est le souhait des chefs de Gouvernement assemblés à Lisbonne en mars 2000. Cette conférence se différencie, au niveau des initiateurs, de la précédente : Bologne a été lancée par des états, tandis que Lisbonne a été organisée et définie au niveau européen. Les notions de qualité, d'accessibilité et d'ouverture deviennent les préoccupations centrales pour assurer la compétitivité des diplômes européens dans le monde, pour redonner à l'enseignement européen le prestige d'antan, à l'heure des préférences pour les institutions d'outre-Atlantique.

La déclaration de Lisbonne pose les bases de la stratégie européenne pour les dix ans à venir. Cette stratégie vise la transformation de l'union européenne en un espace économique plus dynamique.

Elle a provoqué des réactions négatives de certains analystes qui la jugent imprégnée d'idéologie néo-libérale, et ne prenant en compte que les aspects économiques. Pour d'autres analystes¹⁴¹, elle est un pas en avant. Par cette « stratégie de Lisbonne », il y a une triangulation entre la compétitivité, l'employabilité et la cohésion sociale.

Cette déclaration marque des avancées en ce qui concerne la prise en compte de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement et de la formation, malgré les

¹⁴¹ VEIGA, A. (2005) Europeanization of Higher Education Area, contribution to a definition of the theory, *Second International Euredocs Conference "Transformations of higher education and research policies, systems and institutions in European countries."* Rokkan Center, Bergen, May 19th to May 21st.

critiques sur la marchandisation de l'éducation. L'importance donnée à la recherche et à son financement est incontestable. Cette déclaration est un constat de la nécessité de construire un espace européen comme contrepoids face aux Etats-Unis. L'importance donnée à la recherche, aux investissements dans le capital humain, sera prise en compte à Berlin avec la création de l'espace européen de la recherche.

Les conclusions du Conseil de Lisbonne (23-24 mars 2000) visent de grands objectifs¹⁴² :

1. « *Accroître la qualité des systèmes d'éducation et de formation* ». Pour les responsables européens, l'Europe doit rester un pôle d'excellence. Pour arriver à ce but, il est important de veiller à la formation des étudiants mais aussi aux compétences de leurs enseignants. Un point important souligné est celui de l'adéquation entre les ressources et les besoins de la société. Les filières scientifiques, en particulier, doivent être promues.

Nous assistons ici à un processus d'adéquation de l'enseignement à celui pratiqué déjà outre-atlantique. Les institutions nationales et européennes s'interrogent sérieusement sur la fuite des cerveaux. Devant ce constat, il semble important d'appliquer une réforme « coûte que coûte » pour redonner à l'enseignement européen le prestige d'antan.

2. « *Faciliter l'accès de tous à l'éducation et à la formation.* » Cet objectif nous semble le plus pertinent dans une société qui se veut « égalitariste ». L'objectif est : « *la promotion d'une citoyenneté active, d'égalité des chances et de la cohésion sociale durable.* »
3. « *Ouvrir l'éducation et la formation sur le monde* ». Cette perspective reconnaît la nécessité de l'apprentissage des langues européennes, mais aussi le renforcement des liens avec la société civile.

Lisbonne a provoqué des polémiques. Des opposants à l'harmonisation apparaissent sur la scène socio-politique européenne. Les opinions pour et contre

¹⁴² Commission européenne (2001) *Objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*, <http://www.europa.eu.int/>

s'affrontent. La nécessité d'une harmonisation des diplômes est cependant consensuelle.

2.1.4.4. Prague (2001)

En 2001, 32 ministres européens de l'enseignement supérieur se réunissent à Prague au mois de mai. Il s'agit de faire le point, et les bilans se fondent sur les initiatives prises à Bologne. A cette occasion, ils encouragent tous les acteurs à promouvoir la reconnaissance des crédits et à développer les diplômes conjoints. L'objectif est l'instauration de l'espace européen de l'enseignement supérieur à l'horizon 2010.

Les ministres ont affirmé l'importance d'un enseignement supérieur compétitif et ouvert à tous. Six initiatives visent l'enseignement supérieur du futur¹⁴³ :

- « *L'adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables* ». Les ministres recommandent fortement une reconnaissance adéquate des diplômes et unités d'enseignement en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Les réseaux existants doivent assurer une équitable reconnaissance des diplômes.
- La construction de l'enseignement supérieur sur deux cursus. Les diplômes doivent présenter des orientations et objectifs variés pour répondre aux besoins individuels et académiques.
- L'établissement d'un nouveau système de crédits qui doit être compatible ou qui doit s'inspirer de celui des ECTS actuels. Ce système facilitera le transfert et l'accumulation des crédits ainsi que l'accès au marché du travail européen. Pour la reconnaissance des diplômes, ce sera une aide importante.
- La promotion de la mobilité des acteurs de l'enseignement supérieur qui est d'une « *importance cruciale* ».

¹⁴³ Communiqué de la conférence des ministres de l'enseignement supérieur « *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur* », Prague, 19 mai, 2001, p. 1-5.

- L'évaluation de la qualité pour faciliter la comparaison des diplômes. Les dispositifs de reconnaissance doivent être mis au point dans tous les pays par des mécanismes reconnus mutuellement.
- Le renforcement de la dimension européenne de l'enseignement supérieur. Les établissements qui préparent un double diplôme doivent multiplier les enseignements qui présentent une dimension européenne.

Mais les étudiants s'inquiètent devant ces pouvoirs supranationaux. Ce qu'ils dénoncent, c'est « *le manque de transparence, d'information et de participation dans les modes de décision au niveau européen* »¹⁴⁴. Les étudiants, principaux concernés, sont les grands absents de la prise de décisions concernant le processus de Bologne en général. Ce mouvement de prise de conscience a pris une dimension européenne lors de la Convention Etudiante de Göteborg.¹⁴⁵ A cette occasion, est rappelé le rôle important joué par l'ESIB (The National Unions of Students in Europe / Les Unions Nationales des Etudiants en Europe). L'ESIB a participé à Bologne et particulièrement au Sommet de Prague où il a présenté le rôle décisif des étudiants pour promouvoir une éducation supérieure de qualité accessible à tous. Pour eux, la déclaration de Bologne est un pas décisif dans la construction européenne qui doit bénéficier à tous les étudiants, en promouvant les bonnes expériences, la coopération et la solidarité entre les nations. Les étudiants ne sont pas assez écoutés malgré le fait qu'ils sont les principaux acteurs et bénéficiaires des réformes européennes. De ce fait, ils considèrent comme impérative leur participation au suivi du processus de Bologne.

Des dispositions ont été prises ultérieurement, couvrant toute la sphère de l'enseignement. La principale mesure concerne la mobilité « *des étudiants, des*

¹⁴⁴ Communiqué de presse de la Fédération des Etudiant(e)s Francophones (FEF) et du comité de lutte contre la déclaration de Bologne, Bruxelles 6 mars 2001.

¹⁴⁵ Elle a eu lieu à Göteborg entre le 22 et le 25 mars 2001. A cette occasion une Déclaration pour le futur du processus de Bologne est faite in *Student Göteborg Declaration, 25 March, 2001*, disponible sur <http://www.eduserver.de/>

enseignants, des formateurs et des chercheurs. » Un autre objectif est de réduire de moitié (d'ici 2010) le nombre des 18-24 ans qui n'ont accompli que le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne poursuivent pas de formation.

L'enseignement des langues pendant au minimum deux années consécutives s'inscrit aussi dans ce projet à long terme. L'élargissement de l'accès aux nouvelles technologies et la formation des enseignants font partie de ces objectifs ambitieux. L'ouverture concerne aussi le monde du travail où la formation des chefs d'entreprise et des travailleurs indépendants sera favorisée.

Au niveau général, les Etats membres de l'Union doivent « *accroître chaque année substantiellement l'investissement par habitant dans les ressources humaines* ».

Tous ces objectifs sont importants et intéressants. Reste à voir s'ils sont atteints, et de quelle façon. Pour le suivi des objectifs, la Commission propose une méthodologie de travail¹⁴⁶ fondée sur :

- des indicateurs qualitatifs et quantitatifs pour mesurer les progrès ;
- des critères de référence (benchmarks) pour aider les pays à bien détecter et atteindre ces objectifs ;
- des échanges d'expériences positives pour les autres Etats de l'Union ;
- des évaluations et examens critiques réalisés par des pays partenaires.

En ce qui concerne plus particulièrement la problématique des diplômes de l'enseignement supérieur, une directive (2001) apporte quelques modifications à la

¹⁴⁶ Le 7 septembre 2001, la Commission a adopté une communication qui concerne le Projet de programme de travail détaillé sur le suivi du rapport concernant les objectifs concrets des systèmes d'éducation et de formation (COM 2001/ 501 final) qui n'a pas été publiée dans le *Journal Officiel* mais qui est le projet de méthodologie de travail de la Commission, disponible sur <http://www.europa.eu.int>

législation en vigueur¹⁴⁷ : l'Etat d'accueil doit tenir compte des formations du demandeur dans certains domaines. Une liste des diplômes reconnus au niveau européen a été établie par la Commission. Grâce à cette directive, les personnes bénéficient d'une sécurité juridique.

Les ministres réunis à Prague ont encouragé tous les acteurs à promouvoir la reconnaissance des crédits et à développer les diplômes conjoints. L'objectif réitéré est l'instauration de l'espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010. A Prague, nous assistons à un changement. Jusqu'à cette réunion, la diversité de la culture était au centre des perspectives européennes de l'enseignement supérieur. A Prague, on parle de la diversité des institutions et des programmes. Ce changement nous paraît très important. Cette nouvelle perspective se concrétise à l'occasion de la réunion de Berlin.

2.1.4.5. Berlin (2003)

La Conférence des ministres européens de l'enseignement supérieur a eu lieu les 18 et 19 septembre 2003 à Berlin.

Berlin marque un nouveau tournant dans la politique européenne : pour S. KAHN¹⁴⁸, l'harmonisation des cursus en 3-5-8 et la mobilité étaient considérées comme des outils après Bologne, tandis qu'après Prague et Berlin, elles sont devenues des objectifs en soi. De ce fait, cette date n'est pas celle qui marque la fin du processus, mais plutôt son début, car toutes les formations devraient alors commencer à être restructurées.

¹⁴⁷ La directive 2001/48/CE du Parlement européen et du Conseil du 14 mai 2001 modifie les directives 89/48/CEE et 95/51/CEE du Conseil sur le système général de reconnaissance des formations professionnelles.

¹⁴⁸ Directeur des affaires européennes de Sciences Po Paris, et ancien conseiller aux cabinets de Claude ALLEGRE et Jack LANG au ministère de l'Éducation nationale, chargé des questions européennes, interrogé par GERARD, A. Il souhaite un espace européen d'enseignement supérieur: le transfert de compétences et de financements à l'Union européenne profiterait aux universités, estime-t-il, *L'AEF*, Paris 03/10/2003.

La Commission européenne publie à cette époque un document¹⁴⁹ qui montre la marche à suivre dans la politique européenne future. Ainsi, pour les deux ans à venir, trois priorités sont définies :

1. **La qualité.** Il est extrêmement important de promouvoir la qualité du système d'enseignement supérieur européen.

- La formation. Assurer la qualité est le point central de la politique européenne. De ce fait, les ministres se sont mis d'accord pour soutenir le développement de la qualité au niveau institutionnel, national et européen.
- Les réseaux. Par l'intermédiaire de l'ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education), la Commission européenne veut aider les membres du réseau à échanger des informations et expériences, à organiser des séminaires et des formations. De ce fait, ce réseau aura comme objectif de se transformer en association avec des membres dans les pays signataires ou rattachés à la déclaration de Bologne.
- Les institutions. La Commission apporte son soutien aux institutions qui mettent en place le projet pilote de l'EUA (European University Association) sur la qualité. Dans ce cadre ont lieu des « *réunions annuelles des six groupes d'universités et autres institutions qui travaillent ensemble sur des thèmes comme "le management de recherche", "l'enseignement et l'apprentissage" et "l'implémentation" des réformes de Bologne.* »¹⁵⁰
- L'évaluation transnationale et l'accréditation. La plupart des évaluations et accréditations se font au niveau national et régional. Le but est de l'étendre au niveau européen de façon transnationale.

2. **Le fonctionnement sur les deux premiers cycles.** Les ministres des pays européens se sont entendus sur la mise en place du système pour 2005. Un système de reconnaissances des qualifications européennes est prévu.

¹⁴⁹ *From Berlin to Bergen. The EU Contribution*, Brussel, 2 October 2003.

¹⁵⁰ Trad pers, idem, p. 4.

3. **La reconnaissance des niveaux et périodes d'étude.** Les ministres ont remarqué « *le rôle important joué par le Système Européen de Transfert de Crédits (ECTS), facilitant la mobilité des étudiants et le développement d'un curriculum international. Ils notent que les ECTS sont en train de devenir la base des systèmes de crédits nationaux. Ils encouragent son développement futur avec l'objectif que les ECTS ne deviennent pas uniquement un système de transfert, mais aussi d'accumulation.* »¹⁵¹ De ce fait, la Commission fait une campagne publicitaire sur les vertus des ECTS, par des brochures et guides d'utilisation de ce système. Pour appuyer ces initiatives, le nombre des conseillers nationaux sera augmenté. De nouveaux instruments pour faciliter la transparence, en plus du supplément au diplôme, seront mis en place, à partir de la fin de l'année 2003. Ils seront regroupés dans « *one single framework for transparency of qualifications* » qui sera composé d'un passeport européen, d'un CV européen, du supplément au diplôme, d'un certificat de langue, etc. Ces nouveaux instruments sont censés inclure la formation professionnelle.
4. **La coopération au niveau du doctorat.** L'Espace européen de l'enseignement supérieur et celui de la recherche sont les piliers de la société basée sur le savoir.
5. **La dimension européenne dans l'enseignement supérieur.** Les ministres européens sont unanimes sur ce point. L'enseignement supérieur européen doit s'ouvrir au monde et se montrer attractif. De ce fait, la Commission étendra le programme ERASMUS aux étudiants d'autres pays. Il portera le nom d'« ERASMUS MUNDUS ». Ce programme va aider les universités d'au minimum trois pays à unir leurs forces pour créer des programmes conjoints, des Masters européens. Cela va permettre aux étudiants d'étudier dans au moins deux des trois pays partenaires. Le programme prévoit des bourses pour les meilleurs étudiants d'autres pays qui pourront bénéficier de la variété

¹⁵¹ Trad pers, idem, p. 5.

culturelle en Europe au niveau académique et de la recherche. ERASMUS MUNDUS aura pour tâche de promouvoir une stratégie de marketing pour l'enseignement supérieur européen. (READING, Berlin, 2003)

6. L'attractivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur. La Commission voudrait faire bénéficier du programme de bourses « ERASMUS MUNDUS » plus de 8000 étudiants d'Europe et d'autres pays.

A cette occasion, il est précisé que pour le doctorat, les mêmes principes de transparence et de qualité, décidés par les réformes de Bologne, seront appliqués. Ces questions seront développées dans la 3^{ème} partie.

La stratégie pour 2010 réaffirme l'objectif d'un enseignement européen qui soit une référence de qualité, pour devenir le premier pôle économique mondial de la connaissance, en ce qui concerne le dynamisme et la compétitivité¹⁵².

Il est important de remarquer que la Commission européenne exerce de plus en plus son influence sur la construction de la stratégie à suivre et les objectifs à atteindre.

Des points restent à préciser, au moins dans la perspective de la Commission européenne. A l'initiative de V. READING¹⁵³ et du commissaire BUSQUIN, responsable de la recherche, est publiée une communication qui montre les enjeux

¹⁵² Texte original "*the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion*", in *From Berlin to Bergen. The EU Contribution* (2003) Lisbonne 2000, p. 1.

¹⁵³ Membre de la Commission européenne, responsable de l'éducation et de la culture. Elle adresse ses remerciements aux ministres de l'éducation des pays signataires du Sommet de Bologne à la fin de la réunion de Berlin, en février 2003. A cette occasion, sont indiqués les objectifs acquis et ceux en cours, ainsi que la stratégie à suivre dans les prochaines années.

auxquels l'enseignement supérieur européen doit faire face. Elle aborde les points suivants¹⁵⁴:

➤ *Comment apporter des revenus pour les universités?*

La problématique du financement est un sujet très sensible, particulièrement en France, comme le montrent les mouvements étudiants de novembre 2003. La crainte d'une intervention, au sein des universités, d'entreprises qui n'aideront que certaines disciplines avec un intérêt marchand est au cœur des discours et slogans. La marchandisation de l'enseignement supérieur serait le pire scénario possible.

➤ *Comment assurer l'autonomie universitaire ?*

L'autonomie est un sujet très sensible, qui peut être compris sous plusieurs angles : du point de vue du financement, de l'organisation de l'institution et des enseignements. Cet aspect sera traité dans un chapitre de la 3^{ème} partie.

➤ *Comment créer les conditions pour que les universités atteignent et développent l'excellence ?*

La peur de la mise en concurrence des établissements est au centre des préoccupations des étudiants et enseignants français.

Il est évident qu'une université ne peut pas être « excellente » dans toutes les disciplines, mais uniquement dans certaines (ce qui est d'ailleurs le cas aux Etats-Unis). Même en France, pays qui se veut égalitaire, existent des différences entre les universités et des palmarès. Même si les hommes politiques répètent dans tous les entretiens et communiqués qu'il n'y a pas de différence entre les diplômes nationaux lors des embauches, la réalité montre qu'il y a des préférences pour certaines universités. La cote, sur le marché du travail, des diplômes d'économie délivrés par Dauphine n'est qu'un exemple

¹⁵⁴ Traduction personnelle des objectifs précisés dans le paragraphe *University Communication – Preliminary Outcomes of the Public Consultation, Address by Viviane READING, Member of the European Commission responsible for Education and Culture*, p. 1 et 2.

bien connu. Préparer un diplôme recherché sur le marché du travail augmente les chances d'embauche. Certaines disciplines peuvent être frappées de désaffection et avoir moins de crédits. Le marché a des nécessités, mais celles-ci changent. Prenons le cas de l'industrie du bâtiment : il y a une dizaine d'années, il n'y avait pas d'embauches, mais des licenciements, et actuellement ce domaine est en quête de diplômés qualifiés. La désaffection de cette formation détermine les entreprises à chercher du personnel à l'étranger. Les disciplines universitaires ne pourront pas disparaître, mais certaines devront se restructurer, faute d'étudiants. Des disciplines comme le latin et le grec ancien sont les exemples les plus connus. Nous rejoignons l'opinion des protestataires en affirmant qu'au niveau des embauches en entreprises, la concurrence entre les diplômés de différents établissements peut jouer un rôle important. Reste à poser des limites et à rester vigilant pour éviter les dérapages.

➤ *Comment faire mieux contribuer les universités aux nécessités locales et régionales?*

L'université fait partie intégrante de son territoire, elle doit répondre à ses besoins. En ce qui concerne les régions, elles ont tout intérêt à retenir leurs diplômés et à aider les établissements en offrant des possibilités de stage. Nous reprendrons cet aspect dans un chapitre dédié aux régions et à leur poids dans les pays européens (dans la 3^e partie).

➤ *Comment améliorer la coopération entre les universités et les entreprises?*

La relation entreprise-université fait peur aux défenseurs de l'indépendance académique : syndicats et chercheurs. La peur de ce que E. HACKEL¹⁵⁵ nomme « *the cold wind of marketisation* ». Le point de vue des économistes est partagé, entre le refus catégorique de l'intervention de l'entreprise au sein

¹⁵⁵ Chercheuse et enseignante à l'Institut d'Etudes Politiques de Vienne et à l'Institut Universitaire Européen de Florence (IUE).

des universités et ceux qui admettent la nécessité d'aides extérieures pour que les universités puissent survivre où simplement améliorer leur compétitivité. Cet aspect sera développé plus loin, dans un chapitre dédié au financement (dans la 3^{ème} partie).

Il semble nécessaire de donner à ce grand projet un cadre clair et cohérent pour répondre aux inquiétudes des étudiants, de faire de la pédagogie. La peur des contestataires se concentre sur trois grands points : les diplômes nationaux, la compensation des notes, la sélection pour le Master (Le Monde, 21/11/03). Le gouvernement français s'engage à maintenir les diplômes nationaux et à avoir deux fonctionnements parallèles : national (maintien de la maîtrise) et européen (LMD). Au niveau national, cela signifie la sélection après la maîtrise, pour accéder au Master 2 (ex-DEA ou ex-DESS). La loi BAYROU qui a mis en place la compensation, et qui est contestée par certains enseignants¹⁵⁶, pourrait, malgré les étudiants, être remise en cause. Il est vrai que cela pourrait changer dans un avenir plus lointain...

2.1.4.6. Bergen (2005)

A Bergen (Norvège) s'est tenue, les 19 et 20 mai 2005, une conférence « test » pour un état des lieux de l'avancement du processus de Bologne. Elle a montré la pertinence des objectifs à mi-parcours. Pour tous, ministres, promoteurs de Bologne, chercheurs, la mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010 était un objectif réaliste.

C'est une Europe élargie qui participe au processus¹⁵⁷ et approuve une déclaration qui n'est pas contraignante au regard du droit international. Sa mise en

¹⁵⁶ Dans les entretiens avec les enseignants sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur menés par G. NAVARRO (2006) une forte opposition à la compensation est exprimée. Elle est justifiée par le fait que les étudiants peuvent valider leurs semestres et les années d'études en ayant des lacunes importantes dans certaines disciplines fondamentales pour la préparation du futur parcours professionnel.

¹⁵⁷ 45 pays participent au Processus de Bologne et sont membres du groupe de suivi : l'Albanie, l'Allemagne, Andorre, l'Arménie, l'Autriche, l'Azerbaïdjan, la Belgique, la Bosnie-Herzégovine, la Bulgarie, la Croatie, Chypre, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Géorgie, la

œuvre, dans chaque pays qui y a adhéré, est fondée sur la volonté des ministres de ces pays. Ainsi l'Europe de l'enseignement supérieur s'empare des objectifs du processus : l'harmonisation des structures d'études en Europe, la reconnaissance mutuelle des diplômes et des périodes d'études, et la qualité dans l'enseignement supérieur. La conférence de Bergen est aussi une réunion de prospective : les Ministres responsables de l'enseignement supérieur des pays participant au Processus de Bologne se sont réunis pour faire un bilan à mi-parcours afin de fixer les objectifs et les priorités pour 2010.

Bergen, 19-20 Mai 2005 : « *Nous, Ministres responsables de l'enseignement supérieur dans les pays participant au Processus de Bologne, nous sommes réunis pour faire un bilan à mi-parcours et fixer les objectifs et les priorités pour 2010. A cette conférence, nous avons accueilli l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, la Moldavie et l'Ukraine en tant que nouveaux pays participant au Processus de Bologne. Nous partageons tous la même vision des principes, objectifs et engagements du Processus tels qu'ils figurent aux termes de la Déclaration de Bologne et des communiqués qui résultent des conférences ministérielles consécutives de Prague et de Berlin. Nous confirmons notre engagement à coordonner nos politiques par le biais du Processus de Bologne pour établir l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) d'ici à 2010 et nous nous engageons*

Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, le Liechtenstein, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Moldavie, les Pays-Bas, la Norvège, la Pologne, le Portugal, la Roumanie, la Fédération de Russie, la Serbie et le Monténégro, le Saint-Siège, la République Slovaque, la Slovénie, la Suède, la Suisse, l'ancienne République yougoslave de Macédoine, la République Tchèque, la Turquie, l'Ukraine et le Royaume-Uni. En outre, la Commission européenne est un membre à part entière du groupe de suivi. Le Conseil de l'Europe, les Organisations nationales des Etudiants en Europe (ESIB), la Structure Pan-Européenne de l'Internationale de l'Education (EI), l'Association Européenne pour la Garantie de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur (ENQA), l'Association Européenne de l'Université (EUA), l'Association Européenne des Etablissements d'Enseignement Supérieur (EURASHE), le Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (UNESCO-CEPES) et l'Union des Confédérations des Employeurs et des Industries d'Europe (UNICE) sont des membres consultatifs du groupe de suivi.

à assister les nouveaux pays participant à la mise en oeuvre les objectifs du Processus. »¹⁵⁸

Dans leur Déclaration¹⁵⁹, les points suivants sont ainsi confirmés :

- L'engagement à coordonner les politiques et à suivre les objectifs du Processus de Bologne afin d'établir un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur d'ici 2010;
- L'engagement à assister les nouveaux pays participant à la mise en œuvre les objectifs du Processus par des partenariats ;
- La reconnaissance du rôle central des institutions d'enseignement supérieur pour la mise en œuvre du Processus de Bologne, de leurs acteurs en tant que partenaires qui peuvent s'appuyer sur un cadre législatif mis en place ;
- La reconnaissance de l'engagement des institutions d'enseignement supérieur en Europe pour le Processus de Bologne et de la nécessité d'un certain temps pour optimiser l'impact du changement structurel sur les cursus d'études, pour garantir l'introduction de méthodes d'enseignement et de formation innovantes dont l'Europe a besoin ;
- La reconnaissance de l'engagement d'organisations et d'institutions internationales, qui sont partenaires de ce Processus qui représentent les partenaires sociaux et économiques et souhaitent poursuivre cette initiative.

Le bilan du groupe de suivi à mi-parcours est positif, c'est ce que montre le rapport général 2003-2005 du groupe de suivi, le rapport «*Tendances IV*» (www.europa.eu.int) de l'EUA. Ce bilan avait été demandé deux années auparavant à Berlin par les ministres. Il reprend tous les points à attendre du processus de

¹⁵⁸ COMMUNIQUE-(2005)The European Higher Education Area - Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005, www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf (2007), trad. En français MENESR/ DRIC B1.

¹⁵⁹ Déclaration de Bergen, www.europa.eu.int

Bologne. Ces mêmes points seront d'analysés dans la 3^{ème} partie de cette thèse. L'analyse du groupe de suivi porte sur trois axes prioritaires :

2.2. Les axes prioritaires du processus de Bologne

2.2.1. L'architecture des diplômes

Le système de cycles est largement mis en place, même s'il reste des obstacles lors du passage d'un cycle à l'autre. C'est au niveau de l'employabilité des diplômés de licence que des problèmes se posent (que se soit au niveau des entreprises privées ou publiques). La solution que les ministres proposent est de nouer un « *dialogue impliquant les Gouvernements, les établissements et les partenaires sociaux, pour accroître l'employabilité des diplômés* »¹⁶⁰

Des engagements sont pris : « *Nous nous engageons à élaborer des cadres nationaux de qualifications compatibles avec le cadre global de qualifications de l'EEES¹⁶¹ d'ici à 2010, et à avoir commencé cette tâche d'ici à 2007. Nous demandons au groupe de suivi de faire un rapport sur la mise en œuvre du cadre global et ses développements ultérieurs. Nous soulignons l'importance de veiller à la complémentarité entre le cadre global de l'EEES et le cadre plus large envisagé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie englobant l'enseignement général ainsi que l'enseignement et la formation professionnelle, tel qu'il s'élabore actuellement au sein de l'Union européenne ainsi que dans les pays participants.* » (*ibidem*). Un poids important est donné à la Commission, en tant qu'organisme chargé de consulter l'ensemble des parties prenantes au Processus de Bologne. Nous remarquons le rôle croissant de cette institution, en sachant qu'à la Sorbonne, elle ne figurait même pas.

¹⁶⁰ Déclaration de Bergen (2005), page 2.

¹⁶¹ Espace Européen d'Enseignement Supérieur.

2.2.2. La garantie de la qualité

La plupart des pays ont pris des mesures pour garantir la qualité conformément aux critères stipulés à Berlin (2003). Il y a engagement sur des standards communs : « *Nous adoptons les références et lignes d'orientation pour la garantie de la qualité dans l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur comme le propose l'ENQA.*¹⁶² *Nous nous engageons à introduire le modèle proposé pour l'évaluation par les pairs des agences chargées de la garantie de la qualité au plan national, tout en respectant les lignes d'orientation et les critères communément acceptés* » (*ibidem*).

L'évaluation et la régulation se ferait de plus en plus par des agences externes : « *Nous accueillons favorablement le principe d'un registre européen d'agences chargées de la garantie de la qualité fondée sur une évaluation nationale.* »¹⁶³

Les agences nationales ont un rôle important. « *Nous soulignons l'importance de la coopération entre les agences reconnues au plan national dans le but de renforcer la reconnaissance mutuelle des décisions en matière d'accréditation ou de garantie de la qualité* »¹⁶⁴. De leur action et de leur réputation dépend la qualité de l'enseignement supérieur européen, qui doit faire face aux pressions et à la concurrence mondiale.

2.2.3. La reconnaissance des diplômes et des périodes d'études

36 des 45 pays participants ont ratifié la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études (1997)¹⁶⁵. Au sein de cette problématique, l'éducation tout au long de la vie a un rôle central : « *Nous considérons le développement de cadres de qualifications nationaux et européens*

¹⁶² Association Européenne pour l'Assurance Qualité.

¹⁶³ *ibidem*.

¹⁶⁴ *ibidem*.

¹⁶⁵ C'est la plus importante Convention de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe sur la reconnaissance des qualifications dans l'enseignement supérieur dans la Région européenne, adoptée et ouverte à la signature à Lisbonne le 11 avril 1997, <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/165.htm>

*comme une opportunité pour ancrer davantage l'éducation et la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur. Nous travaillerons avec les établissements d'enseignement supérieur et autres parties prenantes à améliorer la validation des acquis incluant, là où cela est possible, la formation non-formelle et informelle, en tant que modalités d'accès et composantes des cursus d'enseignement supérieur. Nous considérons le développement de cadres de qualifications européen et nationaux comme une opportunité pour enraciner davantage l'éducation et la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur. »*¹⁶⁶

Tout est mis en place pour faciliter la reconnaissance et la mobilité des étudiants entre les pays membres, et la jonction entre le monde de travail et celui des études.

Tous ces points répondent à l'ensemble des défis de l'enseignement supérieur. La Conférence de Bergen marque un point important en prenant en compte le 3^{ème} cycle, qui jusqu'ici n'a pas été abordé. Sur ce point, plusieurs stratégies sont précisées ; elles concernent la recherche, la démocratisation (les aspects sociaux) et la mobilité des étudiants.

1. **La recherche** est un défi très important. Les participants estiment que la priorité donnée à la recherche est une stratégie en faveur de la création d'un pôle européen fort, capable de répondre aux défis de la mondialisation. D'ailleurs les signataires de la Déclaration ne se démentent pas en insistant sur l'importance du renforcement de la recherche et de l'innovation tout en garantissant la qualité.

La formation doctorale devient centrale puisqu'elle représente « *l'avancement de la connaissance à travers la recherche innovante* » ;¹⁶⁷ des précisions sur la durée du 3^{ème} cycle sont fournies, ainsi que sur le « recrutement » de

¹⁶⁶ COMMUNIQUE-(2005)The European Higher Education Area - Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005, ou *Déclaration de Bergen*, p. 3.

¹⁶⁷ ibidem.

doctorants : « *Considérant que des programmes doctoraux structurés ainsi qu'un encadrement et une évaluation transparente des travaux de recherche sont nécessaires, nous soulignons que la charge de travail normale du troisième cycle dans la plupart des pays devrait correspondre à 3-4 années à temps plein. Nous recommandons vivement aux universités de s'assurer que leurs programmes doctoraux promeuvent la formation interdisciplinaire et le développement de compétences transférables, qui répondent par là-même aux besoins du marché de l'emploi le plus large. Nous avons besoin de parvenir à une augmentation globale du nombre de candidats doctoraux qui s'engagent dans des carrières de chercheurs au sein de l'EEES. Nous considérons ceux qui prennent part aux programmes de troisième cycle à la fois comme des étudiants et de jeunes chercheurs en début de carrière.* » ¹⁶⁸

2. **La démocratisation** de l'accès au 3^{ème} cycle est fondée sur l'engagement pour un enseignement supérieur de qualité, accessible à tous, sans discrimination sociale et économique.

Les longues études ont été pendant des années l'atout des classes sociales favorisées, ce que les sociologues ont appelé des « héritiers ».

Pour amortir le coût des études longues, la prise en compte d'une dimension sociale est accompagnée par le soutien des gouvernements. Il se manifeste par une aide financière pour les étudiants issus de groupes sociaux et économiquement défavorisés ainsi que par un service d'orientation et d'accompagnement.

3. **La mobilité** étudiante et enseignante reste un objectif central du Processus de Bologne. Les ministres s'engagent à « *lever les obstacles à la mobilité en facilitant la délivrance de visas et de permis de travail et en encourageant la participation aux programmes de mobilité* »¹⁶⁹. Des efforts sont à faire aussi au niveau des institutions et de leurs acteurs qui doivent « *faire plein usage des programmes de mobilité, en recommandant la pleine reconnaissance des*

¹⁶⁸ ibidem.

¹⁶⁹ opus cité, p. 4.

périodes d'études à l'étranger dans le cadre de tels programmes »¹⁷⁰. La mobilité ne se fait plus seulement à l'intérieur de l'Europe, mais aussi en dehors de ses frontières.

Ces nouveaux objectifs confortent la volonté des ministres de l'enseignement supérieur de renforcer la position de l'Europe face à la concurrence mondiale : la dimension pan-européenne en est l'exemple le plus probant. De nouveaux organismes de contrôle et d'assurance qualité deviennent membres consultatifs du groupe de suivi : l'Internationale de l'Education (EI), l'Association Européenne pour la Garantie de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur (ENQA), ainsi que l'Union des Confédérations des Employeurs et des Industries d'Europe (UNICE). La conférence de Bergen a ouvert la porte à des propositions sur la stratégie pour après 2010. Ce qui manque peut-être, ce sont les préoccupations qui concernent les contenus. L'évaluation de la qualité doit se faire sur les programmes et sur les contenus.

Notre approche historique s'arrête à Bergen. Cette présentation nous a permis de voir dans quel cadre le processus de Bologne est né et a évolué. C'est à Londres en 2007, que se tiendra la prochaine Conférence ministérielle, et que tous ces objectifs seront évalués.

En conclusion

Le processus de Bologne est le résultat d'une évolution historique, dans laquelle la France et l'Allemagne ont un rôle central. Durant un demi-siècle, des événements successifs ont permis l'adaptation de l'enseignement supérieur au monde d'aujourd'hui. A partir de premiers partenariats, la construction de l'Europe universitaire est en marche. Cette évolution est marquée par la mobilité des étudiants et par la mise en œuvre laborieuse, mais effective, de la reconnaissance des diplômes. La reconnaissance de diplômes est récurrente dans chaque étape d'harmonisation. Cela pourrait signifier qu'elle n'a pas été réalisée complètement, dans tous les pays prenants du processus.

¹⁷⁰ Ibidem.

Dans la partie qui suit, sont présentés de façon aussi parallèle que possible les enseignements supérieurs en France et en Allemagne.

2.3. Analyse transnationale de l'enseignement supérieur français et allemand

L'enseignement européen se caractérise par sa diversité. Une typologie des courants dominants nous paraît indispensable pour mieux comprendre les enjeux européens et les difficultés de mise en place d'une harmonisation des diplômes dans un espace aussi hétéroclite.

Dans la partie précédente, nous avons fait une approche historique de l'évolution du monde universitaire européen après la deuxième Guerre mondiale. Dans cette partie, nous ferons une approche plus approfondie qui vise l'histoire culturelle des deux pays étudiés et de leurs institutions.

Il y a évidemment des spécificités nationales. Chaque pays porte le stigmate de son histoire. Le terme de stigmate ne se veut ni péjoratif ni critique mais il exprime la spécificité, le caractère unique d'une nation. Nous rejoignons ici A. WEST: « *les systèmes nationaux sont le produit d'histoires, de philosophies, ainsi que de contextes légaux et politiques différents, autant de variables pertinentes qu'il convient de prendre en compte pour la comparaison* »¹⁷¹.

La France se caractérise par la centralisation et par des diplômes nationaux. Ces spécificités françaises pourraient changer avec les projets de décentralisation. Les régions devront s'investir plus au niveau du financement des institutions, mais

¹⁷¹ WEST, A. (2003) montre les difficultés à surmonter pour compenser des systèmes éducatifs, in : LALLEMENT M. SPURK J, in *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris : CNRS éditions, p. 201.

les diplômes resteront nationaux. **L'Allemagne** se caractérise par le modèle humboldtien, la liberté d'enseignement et de recherche, l'identité régionale et des universités fortes. Ces pays sont deux représentants des quatre grands systèmes européens¹⁷² :

- le système scandinave : l'enseignement n'est pas toujours gratuit, mais les étudiants peuvent souscrire des emprunts. Ce type d'enseignement se caractérise par l'absence de notation et de redoublement.
- le système anglo-saxon : l'enseignement supérieur est sélectif et payant. L'Angleterre et le Pays de Galles ont introduit un programme national intitulé *National Curriculum*, qui restreint les possibilités de choix des enseignements.
- le système germanique : l'enseignement supérieur allemand est gratuit¹⁷³ et sélectif dans certaines disciplines et filières où il y a un « *numerus clausus* ». Les pratiques d'évaluation par admissibilité et notation coexistent.
- le système latin et méditerranéen. En France, il est gratuit et non sélectif.¹⁷⁴ L'évaluation est réglée par un système de compensation de notes.

Il y a aussi des différences trans-nationales, au niveau des institutions. Dans une importante recherche européenne, intitulé EVALUE (1996-1998)¹⁷⁵, trois types d'institutions sont identifiés et analysés : les généralistes, celles de la formation et des sciences appliquées, et celles du développement territorial.

¹⁷² VANISCOTTE, F. (2001) Europe, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, pp. 432-435.

¹⁷³ C'est en discussion. Les étudiants qui ne respectent pas les délais (préétablis) pour l'obtention d'un diplôme, sont assujettis à des frais d'inscriptions conséquents.

¹⁷⁴ Sauf pour les Grandes Ecoles.

¹⁷⁵ Le projet financé par la CE et coordonné par Dubois, P. entre le 1^{er} février 1996 et le 31 juillet 1998 présente la situation des universités dans 8 pays : France, Allemagne, Grande-Bretagne, Italie, Espagne, Portugal, Norvège et Finlande.

2.3.1. Organisation du travail et des diplômes en France et en Allemagne

Au delà des aspects globaux, il est important, pour notre approche, d'aborder la problématique de l'organisation du travail en France et en Allemagne. Dans le processus de Bologne, la formation tout au long de la vie est un objectif central. Il y a jonction entre la vie académique et celle du monde du travail. C'est pour cette raison qu'il est important de comprendre le monde du travail des deux pays.

Les recherches (MAURICE, SELIER, SILVESTRE, 1985) menées dans les années 80 montrent de fortes disparités entre les deux pays. En prenant en compte les aspects institutionnels, les chercheurs ont réalisé une analyse sociétale des deux nations.

Le rapport entre les universités et les entreprises est lié à la culture du pays. DUBAR et TRIPIER¹⁷⁶ identifient des modèles dans la sociologie des professions. Ils distinguent quatre sens au terme « profession » : déclaration (identité professionnelle), fonction (position professionnelle), métier (spécialisation professionnelle) et emploi (classification professionnelle). La France et l'Allemagne sont des exemples révélateurs de la diversité culturelle en Europe. Les racines sont ancrées dans l'histoire religieuse et politique des états.

2.3.1.1. La profession-corps : le modèle catholique des corps d'état

L'approche de l'évolution de la société française vers le modèle actuel s'appuie sur les concepts de la religion catholique. Le terme clé est celui de « corps ». C'est entre le XV^e et le XVII^e siècle que « l'idiome corporatif français » s'instaure. « *Une dimension morale et spirituelle essentielle impliquant unité, fraternité, amour, c'est à dire un esprit de corps sur le modèle de l'Eglise, corps du Christ ou de l'Etat, corps social dont la tête est le roi.* ». C. DUBAR et P. TRIPIER (1989) reprennent l'idiome corporatif selon SEWELL¹⁷⁷. Dans l'Ancien Régime, il y a trois types de corporations :

¹⁷⁶ DUBAR, C. TRIPIER, P. (1998) *Sociologie des professions*, Paris: Armand Colin, p. 12.

¹⁷⁷ opus cité. p. 29.

- « *Des corporations appelées corps de métier qui relèvent des arts mécaniques, s'apprennent par apprentissage manuel et réglementé auprès d'un maître, entouré de compagnons, et englobent les groupes d'artisans et de commerçants ; les 'arts et métiers' ».*
- « *Des professions libérales (médecins, juristes, hommes de lettres, notaires et professeurs) qui relèvent des universités et des arts libéraux et reposent sur la trilogie écoliers - bacheliers - docteurs correspondant à la partition précédente apprentis - compagnons - maîtres ; si le modèle général est le même, l'apprentissage est intellectuel, suppose la maîtrise du latin et assure une position sociale supérieure garantie, parfois, par l'appartenance à un 'ordre' ».*
- « *Des officiers, propriétaires de leur charge, et des membres des grands corps d'Etat, comme les légistes, gradés de droit civil et romain, conseillers du roi et dépendants entièrement de lui qui peut les récompenser par l'octroi d'offices héréditaires ; ils forment, à partir du XV^e siècle, des corps particuliers (celui des Eaux et Forêts date d'Henri III), comme ceux des officiers supérieurs de l'Armée, des corps d'Etat qui demeurent embryonnaires et constituent des 'communautés' spécifiques. »*

Chaque corps reste dans son espace. Il n'y a pas de transfert d'un corps à l'autre. Les corps d'autrefois se « reproduisent » actuellement dans la fonction publique, mais avec la possibilité de gravir des échelons. On peut penser que c'est autour de cette notion de corps, que les Grandes écoles, les Universités et plus récemment les IUT se sont institutionnalisées. Les diplômes de ces institutions portent leur « marque » lors de l'embauche sur le marché du travail. Il y a des différences au sein de chaque « corps » entre les disciplines plus ou moins « cotées » à un moment donné. C'est un système très hiérarchisé.

Le rôle de l'Etat est essentiel : « *les différents corps sont hiérarchisés et légitimés – et souvent suscités – par l'Etat. Au sommet de la hiérarchie, les grands corps de l'Etat regroupent l'élite de la nation, ceux qui, comme les Polytechniciens, ont subi toutes les épreuves des concours que l'Etat, par le biais de l'Ecole, organise pour sélectionner cette élite sociale, véritable noblesse d'Etat* »¹⁷⁸. Cette

¹⁷⁸ opus cité, p. 33.

hiérarchisation des corps avec des diplômes d'une « valeur » différente sur le marché du travail français ne s'emboîte pas dans les standards des marchés européen et mondial.

Le système français a été critiqué en ce qui concerne la coupure qui existe entre le monde du travail et l'université. Dès les années 90, des rapports insistent sur la professionnalisation du système éducatif et le développement de la formation continue (reprises par LALLEMENT et SPURK 2003, p. 38).

La création et le développement des IUT et IUP ont contribué à remédier à ce phénomène, ainsi que la création de diplômes universitaires professionnalisants. La création des IUT est justifiée par un manque de techniciens supérieurs qualifiés qui s'intègrent dans un corps « d'arts et métiers ». Ils n'appartiennent pas aux « classes supérieures » représentées par les ingénieurs, mais ils détiennent dans les entreprises des postes à responsabilités de « conducteurs de *process* » (VAN STEENKISTE, 2004). Les IUT sont proches, à notre avis, des Fachhochschulen allemandes en répondant aux besoins économiques du territoire.

2.3.1.2. Le modèle collégial dans le droit germanique et l'éthique puritaine : la profession-confrérie

Pour bien rappeler ce qu'est la confrérie, nous reprenons la citation dans le Droit allemand de la confraternité: « *la confrérie est un être, mais en même temps une conjonction d'individualités* »¹⁷⁹. Ce qui domine est l'égalité entre les membres dans l'esprit de collégialité, analysé par Max WEBER dans *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* » Le système n'est pas gouverné par le haut, mais par des fédérations autonomes. C'est au Moyen Age que naquit ce type d'organisation : « *Avec le mouvement des guildes de métier, le développement des villes sur la base de la confraternité et le perfectionnement des nouvelles conceptions du droit et de la justice furent achevés. C'est une large confraternité des citoyens, réunis par la même loi et des devoirs semblables ; une communauté et une union reposant sur un serment, fondée sur l'acceptation libre de tous ses membres, qui avaient pris*

¹⁷⁹ DUBAR, C. TRIPIER, P. *op. cit.*, p. 37.

*possession de la ville, reproduisant ainsi, sous une forme rajeunie, les plus anciennes traditions germaniques. »*¹⁸⁰

Ce qui oppose les deux modèles, c'est l'ascension vers la profession. Dans le modèle corporatiste, il y a une reproduction sociale de l'accès au travail, tandis que dans le modèle collégial, c'est la vocation qui détermine le choix pour une confrérie.

L'existence des nombreuses Fachhochschulen sur le territoire des Länder allemands peut être considérée comme une facette de ce modèle. C'est l'adaptation aux normes et besoins de la société contemporaine par des formations professionnalisantes. Le profil des diplômés de ces « écoles » est généralement une réponse au marché du travail local. Ce modèle de fonctionnement va plus loin dans le cas d'Universités populaires (Volkshochschule) gérées par des associations, avec lesquelles on pourrait les confondre.¹⁸¹

2.3.2. Les diplômes professionnalisants en France et en Allemagne

Le système allemand permet la jonction entre le travail et la formation par « *la continuité des qualifications industrielles de l'ouvrier qualifié à l'ingénieur gradué (en passant par les niveaux intermédiaires d'agent de maîtrise et de technicien)* »¹⁸².

Les analystes remarquent un affaiblissement de ce modèle en faveur de la formation théorique, acquise à l'Université. La justification d'un tel changement est d'ordre financier, en termes de rentabilité : investissements-bénéfices. Ainsi, « *les entreprises allemandes tentent aujourd'hui de vouloir sortir d'un système rigide et coûteux, qui les contraint à former des jeunes à des niveaux de qualification trop élevés par rapport à leurs besoins réels ou qu'elles ne sont pas certaines de pouvoir embaucher par la suite (entre autres raisons parce qu'une partie croissante d'entre*

¹⁸⁰ Opus cité, p. 40.

¹⁸¹ Ces institutions (créées à la fin du XIX^{ème} siècle) permettent aux milieux populaires d'accéder au savoir et à la culture. Elles ne délivrent pas de diplôme de type universitaire.

¹⁸² LALLEMENT, M. SPURK, J. in *Stratégies de la comparaison internationale*, CNRS éditions, 2003, p. 27 et dans les recherches de l'ISF (Institut für Sozialforschung) de Munich, <http://www.isf-muenchen.de/>

eux préfèrent intégrer le système académique à la fin de leur apprentissage). »¹⁸³
Cette tendance a des répercussions sur les coûts supportés par les institutions d'enseignement supérieurs pour assurer la formation des étudiants. C'est au niveau des régions et globalement de l'Etat (donc du contribuable) de supporter les frais qui auparavant étaient prises en charge par les entreprises.

Les recherches sur la « cohérence sociétale » complètent ces modèles, en prenant en compte les différences entre les dimensions qui constituent chaque société. Les relations entre pratiques organisationnelles des entreprises et actions des salariés montrent « *l'existence en France, d'un système de formation générale qui, tout en excluant des formes trop radicales de ségrégation, débouche, en dernier ressort, sur une sélectivité scolaire et sociale très forte, alors qu'en Allemagne les phénomènes de ségrégation précoce concourent à la construction d'un système de formation professionnelle autonome et puissant* ». ¹⁸⁴

Certes, un système idéal est une utopie. Dans l'évaluation PISA, le système d'enseignement pré-universitaire allemand ne paraît pas donner des résultats encourageants au niveau des connaissances « de culture générale ». En optant pour une forte formation professionnelle, l'Allemagne a-t-elle délaissé la culture générale ? Cette culture doit-elle rester le privilège de certaines classes et catégories sociales ? Le gouvernement allemand prend enfin conscience de la gravité du problème en essayant de rééquilibrer ces écarts.

La France renonce de plus en plus à la sélectivité dans l'enseignement pré-universitaire. L'objectif à atteindre, à savoir « 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat » ne correspond pas forcément à une qualification pertinente pour tous. En Allemagne, le pourcentage d'accès à l'enseignement supérieur est beaucoup plus faible, autour de 35% dans les années 90.

Malgré une augmentation du nombre des filières du baccalauréat, les filières générales sont préférées par les lycéens français. Les filières professionnelles commencent de plus en plus à attirer les élèves. L'Allemagne a opté pour un

¹⁸³ Les chercheurs des années 90 montrent une crise du système allemand, in idem p. 28.

¹⁸⁴ ZANTEN (van), A. op. cit, p. 11.

système dual d'apprentissage, qui peut-être a des racines dans l'histoire des confréries. Ainsi, dans le même cursus, coexistent des jeunes avec des niveaux de scolarité initiale très différents.

Au niveau post-baccalauréat, la situation est un peu différente. En France, les diplômes professionnalisants attirent de plus en plus de bacheliers, mais ils sont sélectifs. Ils continuent aussi à être une solution pour les étudiants qui ne sont pas à l'aise dans le système universitaire. C'est ici une des limites du système français, même si des campagnes d'information essayent d'équilibrer les écarts entre l'enseignement de masse de l'Université et l'enseignement professionnalisant des IUT.

E. VERDIER montre un autre effet de la politique menée en France : « *La fuite en avant vers un plus haut niveau de diplôme, fortement impulsée en France par l'action publique avec l'objectif des 80% de bacheliers à l'horizon 2000, relève d'un tel sophisme de composition : l'investissement en capital humain, et notamment la formation professionnelle, s'efface partiellement devant l'accumulation de signes distinctifs afin de mieux se positionner dans la file d'attente pour accéder à l'emploi. D'où des mouvements importants de poursuite d'études à l'issue des formations professionnelles d'autant que le coût d'opportunité des études, dont une grande partie des frais sont socialisés, est faible en période de chômage massif* »¹⁸⁵. Le diplôme est perçu comme une « protection » contre le chômage. Un diplôme supérieur garantit une meilleure insertion sur le marché du travail. Des variations tiennent compte, bien sûr, de la fluctuation des offres sur le marché du travail. Il n'y a peut-être plus de valeurs sûres sur le long terme, mais il existe assurément des formations dont les perspectives sont classées médiocres.

¹⁸⁵ VERDIER, E. (1998) La certification de la formation professionnelle des jeunes en Allemagne et en France : des innovations problématiques, Communication au Colloque de l'IRIS : *Changement institutionnel et dynamique de l'innovation*, Paris 2-3-4 décembre 1998 et aux journées de l'Association Recherche et Régulation : *Convergences et divergences des approches « institutionnalistes » dans l'analyse des capacités d'innovation des pays*, Aix-en-Provence, 27-28 novembre 1998.

Les études d'analyse sociétale¹⁸⁶ (VERDIER, 1998) montrent les spécificités nationales, françaises et allemandes. En France, il y a une séparation entre le monde de l'éducation et le monde économique, et l'Etat a la légitimité politique d'intervenir en faveur des diplômés, tandis qu'en Allemagne, il est le dernier recours.

En ce qui concerne la « construction » des diplômes, nous observons aussi des différences : en Allemagne les diplômes sont généraux, voire transdisciplinaires, tandis qu'en France, ils sont souvent pointus, spécialisés. C'est dans les années 70, qu'en France, des diplômes spécifiques se sont développés à la demande du patronat (VERDIER). Cette tendance reste d'actualité¹⁸⁷ et pose des problèmes lors des échanges d'étudiants entre la France et l'Allemagne.

A ces différences sur les contenus, s'ajoutent des différences d'ordre normatif. La fin des études professionnelles et professionnalisantes est sanctionnée, en France, par un diplôme (référentiel de certification) dans une logique de filière, de poursuite des études. Cette certification correspond à un niveau acquis, mais pas à un emploi. En Allemagne, c'est une formation (Ausbildung). Elle permet la formation continue tout au long de la vie. « *La certification valide des savoirs et capacités permettant l'exercice d'une activité qualifiée correspondant à une palette d'emplois. Elle doit par ailleurs constituer un tremplin pour l'accès aux niveaux de qualification supérieurs : techniciens, maîtrise par la voie de la formation professionnelle continue (KUDA, 1997). Enfin, le titre allemand n'est pas conçu comme ouvrant sur la poursuite d'études initiales* »¹⁸⁸. Il y a un lien entre études et travail.

Ce que les deux systèmes ont en commun, c'est la réponse aux fluctuations du marché. En France, les « savoirs techniques » passent devant les « savoirs professionnels », et en Allemagne, il y a une tendance au « techniquement neutre ». E. VERDIER poursuit « *dans les deux pays, quel que soit le champ professionnel*

¹⁸⁶ Les liens sont « sociétaux » quand ils varient fortement d'un pays à l'autre.

¹⁸⁷ Ce constat a été rappelé par HAMM, A. Président de l'université franco-allemande, lors du séminaire de l'AMUE (2004): *Construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur : regards d'Europe*, Paris, 28 janvier 2004.

¹⁸⁸ VERDIER, E.(2004) *op. cit.* p. 16.

considéré, l'accent est mis dans les expertises sur le développement des compétences transférables davantage axées sur la résolution de problèmes, la capacité à se situer dans un système organisationnel de plus en plus complexe, notamment pour être en mesure de répondre aux enjeux de l'intégration des tâches et/ou du travail poly fonctionnel »¹⁸⁹

Les systèmes français et allemand convergent dans une dynamique européenne qui est censée répondre à l'environnement mondial de la concurrence.

2.3.3. Les institutions d'enseignement supérieur allemandes

Pour comprendre les caractéristiques des institutions allemandes (voir annexes Etablissements d'enseignement supérieur en Allemagne), il est pertinent de faire une approche de l'histoire de la pensée et de la culture qui imprègne ces institutions.

Les universités allemandes sont une référence en Europe. Dès le XVIII^{ème} et pendant le XIX^{ème} siècle, ces universités ont représenté des modèles en ce qui concerne l'enseignement, mais aussi la recherche. RENAUT (1995) souligne l'importance accordée à ces structures par les hommes de culture français. Le modèle allemand devient une référence qui ne manque pas parfois d'exagération. Plusieurs figures marquantes de l'époque tiennent des discours en ce sens. Ainsi, Victor Cousin (professeur à la Sorbonne et à l'Ecole normale et ministre de l'Instruction publique) note, dans le « *Rapport sur l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse* » (1833, t. I, p.179), « *Hâtons-nous de substituer à ces pauvres Facultés de province, partout languissantes et mourantes, de grands centres scientifiques rares et bien placés, quelques Universités, comme en Allemagne, avec des Facultés complètes, se prêtant l'une à l'autre un mutuel appui, de mutuelles lumières, un mutuel mouvement* ». (*ibidem*)

Les universités allemandes représentent aussi un modèle du point de vue financier. L'importance des ressources dont bénéficient les universités allemandes (au XIX^{ème} siècle), ainsi que leur autonomie, vont marquer les universitaires français.

¹⁸⁹opus cité, p. 7.

Au centre des préoccupations du monde universitaire allemand est située l'autonomie. Autonomie forte exigée par HUMBOLDT, fondateur de l'Université moderne. RENAUT¹⁹⁰ analyse les exigences internes et externes de l'autonomie universitaire : ainsi, l'autonomie interne peut exister « *entre recherche et enseignement* », entre les sciences « *de l'esprit et de la nature* », et dans l'esprit de la pensée de HUMBOLDT dans « *l'organisation externe des établissements scientifiques supérieurs* ». L'autonomie externe vise la claire distinction entre l'Etat et la société. Pour HUMBOLDT, l'Université doit être autonome.¹⁹¹ Aujourd'hui, plus que jamais, le discours sur l'autonomie reste d'actualité. Cet aspect important de la démocratie est ancré, en général, dans la culture européenne. L'Europe a su intégrer ces valeurs en leur offrant une place centrale.

Le XIX^{ème} siècle est une époque de transformation des mentalités, de créations culturelles et de progrès scientifique. La création des Universités dans les pays européens nous paraît un bon exemple. L'Allemagne universitaire est marquée par la création des universités de Berlin, par FICHTE et HUMBOLDT, en 1809, de Bonn, Munich, Francfort, etc. Les universités allemandes permettent un libre choix des enseignements, ainsi qu'une diversification des disciplines par l'existence d'un système concurrentiel entre les universités.

En analysant le fonctionnement de l'Université d'antan, nous sommes frappés par l'actualité du discours. La concurrence reste un des aspects centraux de la politique et du discours économique du monde contemporain. Les universités allemandes ont gardé pendant deux siècles cette philosophie qui a été exportée et adoptée de l'autre côté de la Manche, et qui connaît son apogée aux Etats Unis.

L'Allemagne de HUMBOLDT et de la culture a vécu une époque sombre, qui marque une page noire dans son histoire : la période nazi. L'arrivée au pouvoir des nazis implique une soumission de l'Université et de la vie des intellectuels à *l'Etat*. Cette période de censure présente aussi un tournant au niveau disciplinaire. La

¹⁹⁰ RENAUT, A. reprend, dans son analyse, les termes utilisés par Humboldt in *Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin*, (1809) en *idem* pp. 101-107

¹⁹¹ RENAUT, A. analyse les idées de Humboldt in *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, in *Gesammelte Schriften*, Königliche Preußische Akademie der Wissenschaften, Berlin 1903-1936.

philosophie allemande, longuement référence mondiale, va laisser la place aux sciences. Ce phénomène est accentué par l'arrivée au pouvoir du dictateur HITLER, dans les années 30. Le désir de dominer et de subjuguier le monde profite au développement des sciences. L'industrie chimique se développe rapidement. De nouveaux laboratoires de recherche sont créés, ainsi que de grandes firmes, comme I.G. Farben, ou Zeiss (pour l'optique). Malheureusement, ce développement est entaché par les violations des droits fondamentaux de l'homme.

A la fin de la guerre, entre 1947 et 1989, l'enseignement supérieur se développe différemment dans les deux Allemagnes. Du point de vue structurel, la division de l'enseignement supérieur entre université et école supérieure est maintenue. Mais l'Allemagne étant divisée en deux, la partie orientale ne va pas suivre le même chemin vers l'eupéanisation. Il est intéressant de faire un parallèle entre « les deux Allemagnes », la RFA et la RDA.

La RDA, fortement influencée par les Soviétiques, réalise une importante réforme (Hochschulreform¹⁹²) de l'enseignement supérieur en 1967. Comme dans tous les pays de l'Europe, le nombre des étudiants s'est fortement accru entre 1949 (28 500 étudiants) et 1960 (99 860 étudiants)¹⁹³. La crise de la société et les mouvements des jeunes de l'ouest incitent le gouvernement de la RDA à faire des réformes pour anticiper d'éventuels mouvements d'étudiants. Cette réforme visait l'organisation des universités techniques (Fachhochschulen) en facultés, instituts et départements.

Les conditions d'accès sont différentes entre l'Ouest et l'Est. En Allemagne Fédérale, l'accès aux études est relativement libre, mis à part pour quelques disciplines comme la psychologie, la gestion, le droit, etc. Les universités sont gouvernées par les *Länder* autonomes. Le système éducatif est décentralisé (voir E. FRIEDBERG et C. MUSSELIN).

¹⁹² BOROWSKY, P. (1998) Die DDR in den sechziger Jahren“, *Informationen zur politischer Bildung*, no 258, Zeiten des Wandels. Deutschland 1961-1974, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, p. 22-31.

¹⁹³ BACK, S. (1997) „Bildung und Kultur in der DDR“, *Informationen zur politischer Bildung*, no 256, Deutschland in den fünfziger Jahren, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, p. 49-55.

En RDA, c'est très différent : la discrimination en fonction des origines sociales est présente comme dans les autres pays du bloc soviétique. A la fin des années 60, les conditions d'accès dans les universités en RDA sont devenues plus souples et le nombre d'étudiants entre 18 et 45 ans était de 17‰, tandis qu'en RFA il était de 14‰¹⁹⁴.

Malgré le faible nombre d'étudiants, il y a eu, de la fin des années soixante jusqu'à la chute du régime politique, une inflation des diplômes du supérieur au détriment des diplômes professionnels (techniciens, ouvriers qualifiés). Après la réunification, de graves problèmes de chômage se poseront suite à cette politique déséquilibrée.

En RFA, où les années 60-70 marquent des réformes importantes en ce qui concerne l'enseignement supérieur, au niveau de la structure et du curriculum¹⁹⁵. L'enseignement supérieur connaît un développement important. C'est la période de création des Fachhochschulen. Dans toute l'Europe, le besoin de techniciens qualifiés devient une réalité. Il y a un vide à combler. Ainsi ; les Fachhochschulen ont été créées en tant que réponse aux besoins du marché de techniciens qualifiés. Ce sont des établissements d'enseignement supérieur à finalité professionnelle qui ont beaucoup de mal à se faire reconnaître comme des universités à part entière. Elles n'en font pas moins partie du secteur universitaire auquel elles cherchent toutes à se rattacher, et qui reste donc pour elles un univers de référence. En RFA, 35% d'une génération de bacheliers s'inscrit à l'université ou dans les Fachhochschulen.

« Notre Fachhochschule a été créée en 1972 pour préparer des diplômes de courte durée, de 3 ans. C'est la réponse aux nécessités du marché de former des techniciens hautement qualifiés, vite. Nous sommes une Fachhochschule et nous sommes là pour la pratique » (ancien vice-président de Fachhochschule, ancien Recteur, qui a été enseignant au tout début de la

¹⁹⁴ idem, p. 31.

¹⁹⁵ Dans les années 60-70, le nombre d'étudiants a doublé ; de ce fait, des réformes ont dû être prises. Voir BERCHEIM, Th. (1989) *Bildung und Wissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland*, in WEIDENFELD, W. ZIMMERMANN, H. (Hrsg.) *Deutschland Handbuch. Eine doppelte Bilanz 1929-1989*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, pp. 241-369.

création des Fachhochschulen et qui a fondé un département, dans les années 80).¹⁹⁶

L'Allemagne a connu ces dernières décennies des bouleversements politiques qui se répercutent sur l'enseignement supérieur. Nous pouvons identifier trois grandes étapes :

➤ **Les années 80 et jusqu'en 1989 : deux Allemagnes, deux visions.**

Les universités d'Allemagne de l'Est et de l'Ouest fonctionnaient indépendamment. En Allemagne de l'Ouest, après une forte croissance du nombre d'étudiants, il y a stagnation des effectifs. Le système était stable et prospère (LASSERRE, 2004). Le poids des Länder est déterminant dans l'offre de formation dans l'ancienne RFA, tandis que l'ancienne RDA s'inscrivait dans la politique de l'ancien bloc soviétique, dans un rapport strict entre les diplômés et les besoins du marché, l'État souverain traçant les lignes directrices de la politique nationale.

➤ **Les années 90, la réunification de l'Allemagne.**

L'État tente de procéder à une harmonisation de l'enseignement supérieur dans les « nouveaux Länder » d'après le modèle de la RFA. Cette politique entraîne la création de nouveaux établissements universitaires et la diversification de l'offre de formation sur le territoire de l'ancienne RDA. Des effets pervers apparaissent, car le financement des Länder est inégal sur le territoire fédéral dans un contexte de restrictions.

E. FRIEDBERG et C. MUSSELIN (1993) montrent la détérioration des conditions d'enseignement et de recherche. Au milieu des années 90, un grand processus de réforme est engagé pour maîtriser les coûts et pour améliorer l'efficacité du système

¹⁹⁶ extrait d'un entretien que nous avons eu en Allemagne.

➤ **Fin des années 90 - 2000 : l'Allemagne en 1^{ère} ligne**

La politique fédérale allemande s'oriente vers l'ouverture européenne et avec la levée de la barrière linguistique (d'où 40% de Masters en anglais). La politique fédérale s'oppose à la politique des Länder avec le projet de création des pôles d'excellence dans certaines universités. Cette situation inquiète les Länder qui ne pourront pas faire face aux disparités entre les établissements. La situation évolue actuellement, et nous ne pouvons pas nous prononcer sur une éventuelle intervention de l'Etat sur la politique territoriale en Allemagne.

Dans ce pays, l'Etat fédéral intervient au niveau législatif et partiellement au niveau financier (bâtiments, recherches d'intérêt national). En ce qui concerne la politique d'enseignement supérieur et de recherche, elle « *se discute, se décide et se met en œuvre pour l'essentiel au niveau des seize Etats-régions, prend en compte des données et des objectifs spécifiques de développement territorial. Il n'en résulte nullement une provincialisation du débat, mais au contraire un débat fortement nourri, dans lequel la discussion autour des grands enjeux de développement universitaire et scientifique national s'enrichit de la variété des approches et des expériences régionales.* »¹⁹⁷ Dans le contexte politique allemand, « *l'éducation représente une compétence clé, au cœur de la souveraineté des Länder.* »¹⁹⁸

Ce qui différencie les institutions, c'est la recherche. Les Fachhochschulen ne sont pas été censées faire de la recherche, au moins jusqu'à la mise en place du processus de Bologne, qui ouvre la voie à la recherche, auparavant du domaine des universités.

Les universités allemandes sont des pôles de recherche, et se différencient de leurs homologues françaises qui, tout en promouvant l'articulation enseignement-recherche, sont concurrencées par des institutions autonomes et de prestige, le CNRS ou l'INSERM, par exemple. Les universités allemandes sont les référents

¹⁹⁷ LASSERRE, R. (2004) « L'exemple allemand : une modernisation sous contraintes », *Sociétal*, 2^{ème} trimestre 2004, no 44, p. 83.

¹⁹⁸ *ibidem*.

scientifiques, malgré l'existence d'Instituts, comme le « Max Planck Gesellschaft » ou les « Großforschungseinrichtungen »¹⁹⁹.

2.3.4. Les institutions d'enseignement supérieur françaises

Au système d'éducation supérieur français (voir annexe Enseignement supérieur en France) correspondent des universités relativement autonomes²⁰⁰ sous la tutelle de l'administration centrale²⁰¹. L'université est un service public²⁰² où tout citoyen possédant un baccalauréat peut s'inscrire. Dans ces dernières années a eu lieu une ouverture vers la validation des acquis professionnels.

L'accès à l'université n'est pas sélectif, et l'objectif est une démocratisation de l'accès. Cependant certaines filières exercent des pratiques sélectives.

Le statut des universités a été précisé ces dernières décennies par deux lois. La loi Edgar FAURE (1968) leur confère le statut « d'établissements publics à caractère scientifique et culturel », suivie près de vingt années plus tard, par la loi SAVARY (1984) qui ajoute le caractère professionnel dans le cadre des EPSCP (Etablissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel).

¹⁹⁹ Instituts de recherche indépendants.

²⁰⁰ « L'établissement autonome jouira de certaines prérogatives (gestion du budget, projet pédagogique), sans sortir pour autant de l'Education Nationale », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, p. 110.

²⁰¹ FRIEDBERG, E et. MUSSELIN, C.(1993). *L'état face aux universités en France et en Allemagne*, Paris : Ed. Economica, coll. Antropos, p. 21-22.

²⁰² Il existe un petit nombre d'universités privées, payantes et religieuses, comme L'Université Catholique de Lille, ou laïque, cas unique de l'université « Léonard de VINCI ».

Les universités françaises représentent un volet majoritaire, de l'enseignement supérieur(60%)²⁰³. Les IUT (Instituts Universitaires de Technologie) sont intégrés aux universités. C'est au niveau des Grandes Ecoles qu'une forte sélectivité des candidats est pratiquée. Réputées élitistes, certaines grandes écoles n'hésitent pas à pratiquer une deuxième sélection, de nature discriminatoire, à notre sens, qui est de nature financière. C'est souvent le cas des Ecoles de Commerce. L'enseignement universitaire en France est quasiment gratuit, il faut compter néanmoins les frais d'inscriptions²⁰⁴ qui incluent le droit d'accès en bibliothèque et aux services de la vie universitaire ainsi que la couverture maladie. Une aide aux étudiants avec faibles ressources financières est assurée par des bourses d'études, et des allocations pour le logement. Si nous comparons l'investissement financier d'un étudiant français avec ce qui se passe Outre-Atlantique ou Outre-Manche, et même en Scandinavie, nous pouvons conclure à une relative égalité d'accès aux études. Les différences les plus importantes se trouvent au niveau du financement par l'Etat. « L'exception française » est appliquée aussi au niveau budgétaire. L'investissement pour les Grandes Ecoles se traduit aussi par des financements importants en ce qui concerne la dotation des laboratoires, des bibliothèques, etc. Dans ces conditions, il est facile de comparer avec le manque de moyens financiers des institutions universitaires.

La création des structures autres qu'universitaires a une forte résonance historique. La tradition remonte à la création du « Collège royal », en 1530, l'actuel « Collège de France ». Le mouvement de création de cette première institution, qui se démarque de l'Université tout en ayant des disciplines communes avec elle, sera suivi par la création des « Grandes Ecoles »²⁰⁵.

²⁰³ RENAUT, A. (1995) *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, Paris : Ed. Calmann-Lévy, p. 28

²⁰⁴ Les frais d'inscriptions sont proportionnels au niveau du diplôme. Ainsi à la rentrée 2005 les frais d'inscription pour le 1^{er} cycle s'élèvent à 156 euros , pour les masters 1 et 2, ils s'élèvent à 199 euros et en doctorat, ils s'élèvent à 305 euros.

²⁰⁵ RENAUT, A. décrit l'évolution des institutions d'enseignement supérieur françaises en remarquant : « qu'au delà même de la Révolution et de l'Empire, parallèlement à la difficile et tardive recomposition des universités, chacun des régimes crut bon d'apporter sa pierre à l'édifice parallèle issu de la politique de la Convention » *op. cit.*, p. 31.

En France, lors de la création par décret impérial en 1808 de *l'Université de France*, les trois ordres traditionnels (existant depuis le Moyen Age), droit, médecine et théologie, sont maintenus. Les premières datent du début du XIII^{ème} siècle²⁰⁶. Deux nouveaux ordres ont été créés, lettres et sciences.

La fin de la deuxième guerre mondiale marque l'accroissement du nombre d'étudiants ainsi que l'ouverture vers l'international. Le mouvement de mai 1968 contribue à la démocratisation des universités ; de nouvelles universités sont créées. La loi Faure de 1969 vise à « *modifier l'organisation de l'enseignement universitaire, supprimer les facultés et créer des universités* »²⁰⁷. La politique française se concentre sur le développement de l'enseignement universitaire, par la création d'établissements au niveau régional. Tous les établissements, quelle que soit leur localisation géographique, délivrent des diplômes nationaux.

Cette particularité s'inscrit dans la conception même de l'égalitarisme à la française. L'égalité ne s'exerce pas entre les composantes de l'enseignement supérieur (Grandes Ecoles, Universités, IUT, etc.), mais à l'intérieur de chaque composante. Les universités sont d'autant plus « publiques » qu'elles s'adressent à toutes les catégories sociales et, pour y accéder, il n'est pas nécessaire de faire partie d'une catégorie privilégiée.

Plusieurs étapes ont récemment marqué les institutions d'enseignement supérieur françaises. D. FILÂTRE (2002) montre la manière dont les universités répondent aux partenaires locaux dans un contexte de changement de la politique territoriale de l'Etat. Il identifie quatre périodes :

- 1986-1990, *un mouvement incontrôlé sous la pression des élus*. Dans cette période sont créées les antennes universitaires : il y a une volonté de création d'un « *service universitaire de proximité* »²⁰⁸ Les nouveaux établissements (dont l'offre de formation se concentre essentiellement sur le 1^{er} cycle) doivent

²⁰⁶ VERGER, J. (1986) opus cité.

²⁰⁷ MUSSELIN, C (2001). *La longue marche des universités françaises*, Paris : PUF, p. 56.

²⁰⁸ opus cité, p. 8.

réagir face à la concurrence des grandes universités. Malgré une volonté réelle de contrôle, les universités ne sont pas « *maîtres du jeu* ».

- 1990-1993, avec « *Université 2000* », *l'engagement de l'Université*. Le plan U 2000 offre des perspectives nouvelles d'ouverture de l'Université vers son environnement, malgré les difficultés rencontrées par l'augmentation des flux de bacheliers. « *L'université s'affirme progressivement comme un interlocuteur à part entière et le président de l'Université devient le représentant unique de son établissement au sein de ces diverses négociations* ». En France, le plan U 2000²⁰⁹ a eu un impact important sur la création de partenariats entre les villes/régions et le monde académique. Mais le rôle des différents acteurs de l'environnement n'est pas défini. Il a comme objectif affiché de faire face à la croissance des effectifs étudiants et « *d'opérer certains rééquilibrages qualitatifs et quantitatifs entre l'Île de France et les régions, entre grandes villes et villes moyennes, entre filières d'enseignement, l'accent étant mis sur le développement des cursus scientifiques, techniques et professionnalisés. Le plan se construit sur un financement partenarial, associant l'Etat aux collectivités locales : régions, départements, villes.* »²¹⁰
- 1993-1997, *nouvelles orientations étatiques et réactions des universités*. La priorité est donnée aux universités technologiques ou thématiques qui seront implantées dans des villes moyennes. Les établissements doivent faire face aux nouvelles dépenses, causées par les formations délocalisées. Leurs réactions sont pour certains d'adopter une charte de délocalisation, et pour d'autres de demander des aides supplémentaires lors de la préparation du Contrat quadriennal.

²⁰⁹ Les 3 principaux objectifs visés sont : « *rattraper le retard accumulé en matière d'équipements et faire face aux perspectives de croissance de la démographie étudiante par un effort de prospective et de programmation à moyen terme ; redéfinir une carte cohérente des implantations universitaires, en régularisant notamment les créations d'antennes universitaires ; opérer une vaste concentration régionale et nationale visant à élaborer un schéma de développement de l'enseignement supérieur et à clarifier dans une logique de partenariat le rôle de chacun des acteurs concernés* ».

²¹⁰ DATAR, (1998) p. 11.

- *Depuis 1997, nouveau contexte et évolution.* Forcées de constater la stagnation ou même la diminution des effectifs étudiants, les universités doivent redéfinir leur offre de formation, ce qui implique un changement au niveau des relations avec les partenaires locaux. Pour D. FILÂTRE, cette situation marque une évolution par le fait que « *les responsables universitaires s'efforcent de mieux cadrer leurs intentions, d'opérer des choix pour s'engager de manière sans doute moins active mais sûrement plus pérenne* »²¹¹ . Nous assistons à une « *structuration de ces systèmes universitaires émergents* »²¹²

D. FILÂTRE (2002) constate des changements au niveau des universités. Elles « *sont engagées dans un mouvement de maturité aussi bien en interne, par un apprentissage organisationnel, que dans ses relations avec l'Etat. Ce mouvement peut se caractériser comme un passage d'un modèle étatique et centralisé à un modèle pluriel où l'équilibre des rapports entre l'ensemble des partenaires chargés du développement de l'enseignement supérieur découle de jeux de centralisation mais aussi de régulations politiques et sociales qui s'établissent au niveau local* »²¹³.

D.FILÂTRE (2002) rejoint le constat de C.MUSSELIN (2001) sur le renforcement du gouvernement des universités. Ce mouvement est renforcé par la mise en place de l'harmonisation européenne des diplômes avec les arrêtés d'avril 2002 et la circulaire du 14 novembre 2002.

Les recherches comparatives réalisées sur la France et sur l'Allemagne montrent des « configurations universitaires ». Pour MUSSELIN (2001), la notion de « configuration universitaire » désigne : « *le cadre au sein duquel s'inscrivent, prennent sens et se répondent le type de gouvernement développé par les établissements, le style de pilotage adopté par la tutelle et les modes de régulation internes des disciplines. Autrement dit, pour décrire comment s'articulent trois formes*

²¹¹ opus cité, p.10.

²¹² ibidem.

²¹³ FILATRE, D. (2002) *Les universités et le territoire, Colloque du RESUP*, Bordeaux : Université Bordeaux, p. 19.

*d'action collective : les universités, les autorités de tutelle, la profession universitaire. »*²¹⁴

Cette évolution récente des universités françaises vers une plus grande autonomie et une meilleure collaboration avec leur environnement local et régional, pourrait converger avec le modèle allemand. La configuration universitaire « classique » centralisé est en train de bouger.

2.3.5. Les nouveaux défis

Au sein de leur environnement territorial, les institutions doivent s'ouvrir et participer aux projets locaux. *«Les universités sont sollicitées pour dépasser des logiques d'action fortement segmentées, cloisonnées et non pluralistes, pour intégrer de nouveaux référents d'une action collective territorialisée.»*²¹⁵, La mise en application de LMD au sein du contrat quadriennal oblige les institutions à collaborer(ce que nous verrons dans la 3^{ème} partie de cette thèse). L'esprit d'ouverture des universités est alors central.

D. FILÂTRE et C. MANIFET (2003) constatent qu'*« il devient essentiel pour l'université d'intégrer de nouveaux rôles mais surtout d'autres capacités de gouvernement : elle doit parler d'une seule voix, elle doit pouvoir négocier ses ressources, elle doit surtout définir une politique durable indépendamment des enjeux disciplinaires ou des opportunités locales, elle doit enfin arrêter un projet collectif et donc développer des capacités de projection et de prospective. »*²¹⁶ Les chercheurs montrent que ce phénomène d'ouverture et de cohésion reste encore un but à atteindre. La capacité de gouverner des universités françaises reste faible(FILÂTRE & MANIFET, 2003) en raison de leur dépendance financière vis-à-vis

²¹⁴ MUSSELIN, C. (2001) opus cité, p. 170.

²¹⁵ FILATRE, D. MANIFET, C. (2003) « Université et territoire. Nouvelles relations, nouveaux défis », in DARREON, J-L & FILATRE, D. (dirs) « *Les universités à l'heure de la gouvernance* », Toulouse: PUM, p. 93.

²¹⁶ idem p. 94.

de l'état, mais aussi en interne (si les directeurs d'UFR sont « forts »). On note cependant un certain affaiblissement du poids des disciplines (MUSSELIN, 2001).

Pour gouverner au niveau interne, l'intérêt commun doit dominer. D. FILÂTRE et C. MANIFET (2003) proposent trois modalités pour renforcer le gouvernement des établissements :

- l'autonomie politique du président et du bureau de l'Université ;
- l'efficacité de l'organisation faisant prévaloir les objectifs supra-disciplinaires, l'évolution des compétences de management et les outils d'information et de pilotage adéquats ;
- une culture de l'université en instaurant l'obligation de transversalité.

En France, l'Etat, en exerçant sa tutelle, a une grande influence sur les institutions universitaires. De ce fait, la réforme doit venir « d'en haut ». La relation entre Université, environnement et Ministère doit, évoluer pour que des changements puissent se mettre en place. C'est le cas pour la réforme de l'harmonisation des diplômes, mais aussi au niveau du fonctionnement des universités. Le rôle de l'Etat, en France, est essentiel, car le changement naît difficilement au sein des institutions (CROZIER, 1991, FILATRE & MANIFET, 2003).

Nous verrons dans la 3^{ème} partie comment le changement est accueilli par les acteurs, comment le processus de Bologne a été mis en oeuvre.

3^{ème} partie

LA MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE BOLOGNE

3.1. Méthodologie de l'enquête de terrain

3.1.1. Le choix de l'entretien

Dans un premier temps, notre recherche a été essentiellement documentaire, mais très tôt, la question d'un séjour de recherche s'est posée. Grâce au DIPF (Deutscher Institut für Pädagogische Forschung)²¹⁷, nous avons pu mener notre enquête en Allemagne, mais aussi nouer des contacts avec des chercheurs allemands. L'usage de l'entretien (individuel) nous a paru pertinent dans la mesure où nous voulions aller plus en profondeur dans la collecte des données que les grandes recherches européennes classiques. Nous avons donc choisi l'entretien pour recueillir des données qualitatives sur les institutions dans la perspective des interviewés.

Ce choix revient, en fait, à la position de M. WEBER (1904-1917) développée dans ses « *Essais sur la théorie de la science* ». Cette approche est développée en France par la microsociologie : « *La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie. Le travail sociologique toutefois ne se limite pas à cette phase : il consiste au contraire pour le chercheur à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. La compréhension de la personne n'est qu'un instrument : le but du sociologue est l'explication compréhensive du social.* »²¹⁸ La démarche de WEBER est d'expliquer les phénomènes sans les interpréter. « *Le postulat de la compréhension au sens weberien admet que les causes des actions, des attitudes ou des croyances des individus coïncident avec le sens qu'ils ont pour l'acteur.* »²¹⁹ Le but de notre

²¹⁷ Et en particulier à C. KODRON.

²¹⁸ KAUFMANN, J-C (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris: Nathan Université, p. 23.

²¹⁹ BOUDON, R. (2005) Méthodologie et épistémologie, WEBER Karl Emil Maximilian, dit Max, 1864-1920 », in BORLANDI, M. BOUDON, R. CHERKAOUI M. VALADE, B. *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris: PUF, p. 750.

recherche est justement de comprendre cette constellation d'évènements, de faits et de réactions de l'acteur face à une réforme.

Il s'agit de l'approche compréhensive mais aussi systémique, de l'acteur et de son système, pour pouvoir faire une approche des règles de fonctionnement. Ces entretiens se situent dans l'approche stratégique (CROZIER, FRIEDBERG, 1977) dans laquelle « *les points de vue sont inévitablement subjectifs.(...) Car le propre de la démarche, c'est précisément de dépasser cette dichotomie artificielle entre réalité objective et réalité subjective. Elle considère, en effet, la subjectivité des acteurs – c'est à dire leur façon de choisir leurs stratégies en fonction de leur perception des contraintes pesant sur eux* »²²⁰ – Dans notre cas c'est la mise en place du processus de Bologne. Dans un premier temps nous avons donné la possibilité à la personne interviewée de parler librement après la formulation de la consigne. Les entretiens sont individuels. Notre but n'a pas été seulement de formuler des questions précises, fermées, mais aussi de donner l'opportunité aux personnes interviewées de s'exprimer librement. L'objectif a été de recueillir les perceptions, les opinions, les représentations, les avis, de chaque personne interviewée. Les questions seront ouvertes dans une démarche qualitative, d'exploration, d'une constellation d'entités singulières. Notre choix porte sur l'entretien en profondeur, semi-directif, qui se prête aux études de cas des établissements dont les sujets font partie. Nous canalisons les entretiens à partir de trois questions générales, en réduisant le degré de liberté des sujets à nos centres d'intérêt tout en allant en profondeur en essayant d'épuiser chaque thème (ATKOUF, 1990).

Nous voulions pallier à un manque: les recherches menées sur l'harmonisation des diplômes sont faites par questionnaire, à grande échelle, et elles n'apportent pas/ou très peu d'informations sur les ressentis des acteurs. « *Vouloir imposer un modèle fort de rigueur méthodologique à la recherche qualitative (...) mutilerait ses possibilités de découverte* »²²¹. Chaque méthode a une manière propre de « produire des savoirs ». Cette recherche porte sur « l'esprit humain » avec ses propres hiérarchies de valeurs, ses propres convictions et images.

²²⁰ CROZIER, M. FRIEDBERG, E. (1997), *L'acteur et le système*, Paris: Ed. du Seuil, p. 459.

²²¹ SCHWARTZ, O. repris par. KAUFMANN, J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris:Nathan Université, p. 25.

3.1.2. Choix des personnes interviewées

Notre démarche cherche à comprendre les représentations que les acteurs ont des nouvelles réglementations. Donc, nous avons pris en compte le vécu des personnes interviewées, mais aussi leur statut et leur fonction dans l'institution d'enseignement supérieur. Ce sont des personnels engagés dans la mise en place du processus de Bologne. Notre choix a porté sur les personnels de deux institutions françaises (une Université, un IUT) et de deux institutions allemandes (une Université, une Fachhochschule) situés dans deux grands bassins d'emplois : Région Parisienne. Nous avons interviewé : en France : un vice-président, huit directeurs d'UFR, quatre directeurs de départements, et un expert sur cette question, et en Allemagne un vice-président, douze doyens et un membre de l'administration centrale.

Pour l'Allemagne, nous avons pu bénéficier d'un « portier » extérieur aux institutions mais appartenant à un institut de recherche connu. Cette personne nous a mis en contact avec une personne relais dans chaque institution. Nous avons contacté par courrier électronique tous les directeurs (d'UFR, doyens, de départements) de toutes les institutions, ainsi que les vice-présidents, en leur expliquant les objectifs de ma démarche. Nous avons obtenu plus de 70% de réponses positives pour les universités allemandes et françaises et 90% de réponses positives dans la Fachhochschule et dans l'IUT.

Nous avons interviewé toutes les personnes qui ont répondu positivement à notre requête. Au final, nous avons pu réaliser 28 entretiens. Douze interviewés enseignent dans le domaine des sciences sociales et humaines. L'administratif allemand qui est juriste de formation, peut relever de cette même catégorie, ainsi que un vice-président. Les autres représentent le domaine des sciences et technologies.

Une enquête auprès d'autres enseignants a été exclue par rapport au temps et aux moyens de l'enquête. Entre autres raisons, parce qu'il y a une différence entre la France et l'Allemagne : en Allemagne, le personnel administratif et les *référents* (la plupart juristes de profession) sont très actifs dans la mise en place de la réforme, à côté des enseignants-chercheurs. En France, il n'y a pas d'équivalent : ce sont les

enseignants-chercheurs qui doivent gérer les changements engendrés par la réforme, en s'impliquant plus ou moins volontiers.

Une autre catégorie d'acteurs des institutions d'enseignement supérieur a été écartée : les étudiants. Pourquoi, en effet, ne pas interviewer les étudiants, quand cette réforme les concerne directement ? Malgré le fait que les syndicats étudiants aient participé à des réunions sur la mise en place de la réforme dans les institutions, il est difficile de faire une analyse de leurs ressentis, sans enquêter auprès d'un grand nombre de personnes, ce que le manque de moyens financiers pour cette recherche et le temps ne permettait pas.

3.1.3. Déroulement des entretiens

Les enseignants et le personnel administratif concernés disposent des informations sur ce sujet et peuvent nous faire part de leur expérience et leurs ressentis. Nous avons interviewés un nombre égal de personnes en France et en Allemagne (quatorze+ quatorze). Vingt-sept entretiens sur vingt-huit se sont déroulés en face à face, un entretien s'est déroulé par téléphone. La raison de cette exception a été la courte durée du séjour en Allemagne (vacances de la Toussaint en France), qui coïncidait avec l'agenda trop chargé de notre interviewé. L'entretien a eu lieu par téléphone une semaine après le retour en France. Pour les interviewés allemands, les entretiens se sont déroulés en Allemand. Nous avons fait préalablement une traduction des questions semi-directives. En général, les interviewés allemands ne parlent pas français, mais peuvent répondre aussi en Anglais si nécessaire.

Les propos tenus lors des 28 entretiens sont anonymes. Je n'ai reproduit aucun entretien en annexe par respect de mes engagements auprès des personnes interviewées. Toutes ces interviews ont été exploitées. Certains propos, qui nous paraissent révélateurs, sont reproduits dans cette thèse. La grande majorité des interviewés ont aussi donné des documents complémentaires : des brochures de leur UFR ou de leur département, le projet de mise en place du LMD, des exemplaires de règles en vigueur dans leur pays et/ou dans leur institution, des photocopies de leurs articles sur ce sujet... Nous avons obtenu aussi, souvent en dehors de l'entretien, d'autres documents qui ne concernent pas l'objet de la recherche : les interviewés ont parlé de leur propre expérience en tant que doctorants, de leur approche

méthodologique, de leur sujet... Ils ont fourni des exemplaires des revues où ils publient, des photocopies de leurs articles, etc.

La durée des entretiens varie entre cinquante-cinq minutes (l'entretien le plus court) et deux heures et demie, l'entretien le plus long. La plupart des entretiens s'inscrivent dans un créneau de une heure – une heure et demie.

La recherche empirique en Allemagne a eu lieu avant celle menée en France. Cela nous a permis d'adapter le nombre d'entretiens pour obtenir un nombre et un profil équivalent entre les deux pays. L'enquête de terrain s'est déroulée entre octobre 2004 et fin janvier 2005.

3.1.4. Analyse des entretiens

Nous fondons l'analyse de nos entretiens sur les enquêtes et rapports menés auparavant par d'autres équipes de chercheurs (KRÜCKEN, 2004, KEHM, 2005). Mais les thématiques abordées sont bien évidemment liées aux questions posées. La catégorisation dans telle ou telle thématique est fondée sur les aspects clés du processus de Bologne abordés dans les entretiens:

- La mobilité ;*
- La structuration sur 3 cycles (LMD) ;*
- Le système ECTS ;*
- L'évaluation de la qualité ;*
- Le supplément au diplôme.*

Pour la construction de notre grille d'analyse, nous avons distingué deux types de discours : un discours sur les faits et un centré sur les opinions. Cette grille thématique est inspirée directement par les objectifs du processus de Bologne, ce n'est pas une innovation. Le fait que d'autres recherches menées sur des grilles similaires existent permet une comparaison, donc d'identifier des éléments communs ou particuliers à telle ou telle autre institution. D'autres thématiques apparaissent dans le discours des interviewés, en raison du faible nombre de questions. L'entretien est semi-directif dans la mesure où les personnes ont été « ramenées » aux questions posées si elles s'attardaient à des remarques trop éloignées du sujet.

Pour la transcription de l'entretien, nous avons essayé de tenir compte des significations propres de certains mots. De ce fait, la transcription présentera la traduction et le mot dans la langue d'origine, pour éviter d'éventuelles interprétations erronées. Pour le traitement des données nous utilisons l'analyse de contenu, qui nous permet d'analyser les communications²²², « d'accéder à une interprétation tout en finesse et en nuances »²²³. L'analyse de contenu est utilisée à des fins descriptives, mais aussi pour vérifier l'hypothèse énoncée plus haut. Les résultats sont comparés avec ceux d'autres recherches et études européennes.

Nous utilisons la **description simple**²²⁴ (*straight description*). Le choix d'une telle description tient compte de la spécificité du sujet. Dans ce type de description « le chercheur utilise une théorie existante dans la discipline pour forger un schéma d'analyse a priori qui lui permette de classer son matériau. Il dégage dans son matériau des segments qui correspondent aux concepts et aux catégories utilisées dans la théorie ou la discipline. De plus, il tend à les articuler dans une logique suggérée par une théorie. »²²⁵

Bien que nous connaissions des logiciels de traitement de données, nous avons cependant opté pour une catégorisation « à l'ancienne » : une fois le texte retranscrit, il est catégorisé en fonction des thématiques. C'est un travail manuel, de découpage et de catégorisation et d'organisation du discours.

Notre recherche porte autant sur les pratiques que sur les représentations des acteurs. La façon dont nous avons posé les questions induit le type de réponses. Les interviewés parlent des aspects pratiques de la mise en place de la réforme dans leur institution. « *Pour les recherches sur les pratiques, le chercheur doit donc mettre en œuvre des procédés qui lui permettent de vérifier les dires de l'interviewé : comparer*

²²²BARDIN, L. (1977) *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, p. 31.

²²³POURTOIS, J.P.(2002) *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Mardaga, p. 200.

²²⁴ ALBARELLO, L. DIGNEFFE, F. HIERNAUX MAROY, C. RUQUOY, D. SAINT-GEORGES (DE), P. (1995) *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris: Armand Colin.

²²⁵ idem, p. 61.

les réponses de différents interviewés, mettre en regard les informations orales et celles provenant de documents, etc. »²²⁶. Comme nous l'avons mentionné plus haut, une partie de nos interviewés avait préparé des documents pour montrer l'état d'avancement de la réforme dans leur établissement et appuyer leur propos. Nous avons utilisé ces documents pour étayer notre analyse.

Le deuxième niveau de notre analyse porte sur les opinions et les représentations. C'est la partie que nous intéresse le plus dans cette approche empirique. L'entretien est « *l'instrument le plus adéquat pour cerner les systèmes de représentations, de valeurs, de normes véhiculés par un individu* »²²⁷. Ces représentations ne peuvent pas être trouvées dans les documents officiels. C'est là une des originalités de notre travail.

Au niveau des opinions et représentations nous avons constaté qu'apparaissent de nouvelles thématiques (qui n'étaient pas prévues a priori dans la grille préétablie). La plus fréquente est celle des coûts et financements. D'autres thématiques comme : l'évaluation, le curriculum, la pédagogie, sont abordées par les interviewés de façon spontanée, en complément de la grille. L'ensemble des thématiques a été exploité dans cette 3^{ème} partie.

Notre démarche est celle des praticiens de l'analyse des institutions. Nous considérons que la mise en oeuvre du processus de Bologne est un évènement perturbateur pour les acteurs, qui les déstabilise dans leur routine et leur organisation institutionnelle. En optant pour l'entretien, nous connaissons ses vertus et ses limites. « *L'entretien présente un type de communication assez particulier. Il est suscité, voulu d'un coté, plus ou moins accepté ou subi de l'autre. Il a un but précis et met en présence des individus qui en général ne se connaissent pas. Il repose sur l'idée que pour savoir ce que pensent les gens, il suffit de leur demander* » (idem, p. 67). Nous montrerons dans la 3^e partie les résultats des interviews menées auprès de ces acteurs et nous les comparerons à d'autres recherches, plus larges (KRÜCKEN, MUSSELIN, ...).

²²⁶ idem, p. 62.

²²⁷ ibidem.

Dans l'analyse, nous avons tenu compte des éventuelles convergences et divergences d'opinions, de sentiments, d'appréciations entre les différents acteurs. Ces variables sont de natures diverses.

- **La variable pays.** Les deux pays ont une politique très différente. En France la réforme est imposée par « en haut » ; les établissements sont invités à la mettre en œuvre de façon programmée, lors du contrat quadriennal. En Allemagne, les établissements sont plus autonomes, ils décident de la date et du rythme de la mise en œuvre de cette réforme.
- **La variable région/ville.** Chaque institution est ancrée dans la réalité socio-économique de sa région/Land et de la ville. Le rôle de plus en plus important donné aux régions, par la politique de décentralisation menée en France, accroît leur marge de manœuvre. En même temps l'Etat exerce encore une influence dominante sur les établissements universitaires.²²⁸ En Allemagne, les Länder jouent un rôle de plus en plus important dans les politiques d'enseignement supérieur, dans les négociations et dans les prises de positions et décisions sur la stratégie à prendre.²²⁹ Certes, il y a des différences d'implication d'un Land à l'autre. Le Land Hesse se situe dans la moyenne en Allemagne, pour ce qui concerne l'implication des dirigeants dans la mise en place du processus de Bologne. L'Ile de France est dans la dernière vague de contractualisation. Il nous a paru pertinent de comparer ces deux régions, car elles en étaient au même stade dans la période d'enquête.
- **La variable institution.** Deux types d'institutions sont pris en compte : les universités et les établissements supérieurs technologiques courts²³⁰ (Fachhochschule, IUT).

²²⁸ Habituellement la région contribue au financement de certaines infrastructures (ex : piscine, bâtiments de recherche, bibliothèque, etc.).

²²⁹ La réforme du Fédéralisme (réalisé en 2006) accroît l'influence de Länder sur les universités.

²³⁰ La recherche EVALUE a sa propre classification : Universités Traditionalistes, Universités de Sciences Appliquées et Universités du Développement Territorial.

- **La variable « domaine de formation ».** Les personnes interrogées sont des enseignants de différentes disciplines qui appartiennent à deux grands domaines : sciences et technologies, sciences sociales et humaines.
- **La variable fonction.** Les personnes interviewées font partie des enseignants-chercheurs avec des fonctions différentes au niveau des établissements: vice-présidents, directeurs d'UFR, doyens, directeurs de départements, experts, et personnel administratif (référant juridique, en Allemagne).

Les variables classiques, âge et sexe, ne sont pas retenues dans notre grille d'analyse. Nous pouvons tout de même remarquer que les directeurs d'UFR et doyens en sciences dures sont plus jeunes que leurs homologues des sciences sociales et humaines. Cela peut s'expliquer par une progression dans la carrière qui se fait plus vite chez les scientifiques. Il n'est pas rare de trouver des quadragénaires, voire des trentenaires parmi les professeurs en sciences dures. Les directeurs dans les sciences sociales et humaines sont des professeurs qui s'inscrivent dans la tranche d'âge 50-60 ans. En ce qui concerne le sexe, nous pouvons remarquer qu'au niveau des vice-présidents, dans notre enquête il y a parité. Pour les directeurs d'UFR, les sciences et les technologies ne sont représentées (dans notre enquête) que par des hommes, les femmes étant majoritaires dans les sciences sociales et humaines. Cette répartition correspond aux diverses études sur les répartitions par genre dans l'enseignement supérieur.

3.1.5. Les établissements analysés

Pour l'analyse des établissements, nous suivons la classification d'EVALUE dans laquelle les universités sont classées en trois catégories : les généralistes, celles de la formation et de la science appliquées, et celles du développement territorial.²³¹ Parce qu'elles sont pertinentes par rapport à notre recherche, nous reprenons ces idéaux-types des universités. Les traits de cette typologie européenne sont :

²³¹ DUBOIS P. (dir.), (1998), Rapport final *EVALUE, Evaluation et Auto-Evaluation des Universités en Europe*, 31 juillet, pp. 38-39.

- **Les missions:** Pour les généralistes « *ambitions d'assurer toutes les missions assignées par la puissance publique à tous les besoins de la société* ». Pour celles de la formation et de la science appliquée « *ambition d'accentuer la mission de formation professionnelle et technique (y compris en formation continue), de recherche appliquée en relation avec les entreprises.* » Et pour celles du développement territorial : « *ambition d'accentuer la mission de développement économique et culturel du territoire de proximité, en augmentant le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur.* » ;
- **L'ancienneté:** Les généralistes sont anciennes voir pluriséculaires. Les universités de la formation et de la science appliquées sont relativement nouvelles. Elles sont proches de celles du développement du territoire qui sont aussi relativement nouvelles « *créées récemment ou ayant acquis récemment le statut d'université* » ;
- **La population étudiante:** Les universités du 1^{er} type sont de grande taille avec une croissance limitée des effectifs étudiants. Celles du 2^{ème} type ont une taille variable ou moyenne et une « *population étudiante limitée par le numerus clausus* ». Celles du 3^{ème} type sont « *de taille relativement petite* », il y a une « *croissance rapide du nombre d'étudiants* » qui sont, plus qu'ailleurs, d'origine populaire.
- **Les disciplines et les niveaux d'enseignement:** Les premières enseignent toutes les disciplines, à tous les niveaux avec une part importante consacrée à la « *post-graduation* ». Les secondes ont une politique de « *créneaux, spécialisations* », les diplômes sont de premier cycle avec une « *montée progressive en diplômes de niveau plus élevé* » ; « *les enseignements sont pluridisciplinaires* » et le contenu des diplômes est renouvelé de façon rapide. Les troisièmes enseignent quasiment la totalité des disciplines; le nombre des diplômes est en progression rapide avec un poids important accordé à l'enseignement de premier cycle.
- **La recherche:** Les généralistes accordent la priorité à la recherche fondamentale, avec de « *nombreux centres de recherche reconnus* ». Celles de la formation et de la science appliquées font de la recherche appliquée ainsi que du R&D (recherche et développement) dans des centres spécialisés.

Celles du développement territorial ont des « *centres de recherche en émergence* » parmi lesquelles un petit nombre sont reconnus.

- **Les structures d'enseignement et de recherche:** Les structures des premières sont nombreuses avec une importance donnée aux « *facultés disciplinaires* ». Celles des deuxièmes sont « *en nombre limité* », « *relativement indépendantes* », en « *partenariat avec le milieu économique* ». Les structures des troisièmes sont en « *nombre limité* » mais progressent avec le « *nombre de diplômés* ».
- **Les moyens en personnel enseignant:** Pour le 1^{er} type, le taux d'encadrement peut être élevé ainsi que le nombre de professeurs. Pour le 2^{ème} type, le taux d'encadrement est élevé, de nombreux « *enseignants sont détachés des entreprises* ». Pour le 3^{ème} type, la croissance du nombre des enseignants est rapide, avec un sous-encadrement en professeurs, un « *turn-over important et des enseignants précaires en nombre significatif* ».
- **Les moyens financiers:** Les trois types d'universités disposent de financement public de façon majoritaire. Les universités de la formation et de la science appliquée bénéficient aussi des financements des entreprises, elles dépensent beaucoup pour les étudiants. Les universités du développement territorial bénéficient d'un important financement des collectivités territoriales, mais aussi des entreprises locales et régionales. Ce sont les universités généralistes qui ne bénéficient guère des financements autres que ceux de l'Etat et qui souffrent le plus des restrictions budgétaires.
- **Les rapports au territoire:** Les institutions du 1^{er} type sont « *implantées dans la capitale, ou dans des villes historiques, ou dans des villes à population importante* »; leur vocation est « *locale, régionale, nationale et internationale* » à la fois; elles collaborent avec leurs universités partenaires. Celles du 2^{ème} type sont toujours en rapport avec leur territoire, peuvent « *développer une vocation internationale sur certains créneaux* » tout en coopérant avec leurs pairs. Les institutions du 3^{ème} type sont implantées dans des villes moyennes, ont une « *vocation locale et régionale* », peuvent développer des « *coopérations transfrontalières de proximité* » tout en coopérant avec leur pairs.

Dans la partie qui suit, nous présentons une petite monographie des institutions.

3.1.6. Courte monographie des institutions de l'enquête

Les institutions prises en compte sont de deux types d'établissements d'enseignement supérieur : les universités et les formations professionnelles et courtes (Fachhochschule et IUT).

La courte monographie qui suit est le résultat de nos observations spontanées. Observer est *«un processus situé au delà de la perception, qui non seulement rend conscientes les sensations, mais les organise. L'acte de la perception est dirigé vers le futur immédiat, l'action, et en ce sens il tend à organiser les sensations en une synthèse, en donnant aux informations une signification. Percevoir c'est interpréter. L'acte d'observation est un processus intellectuel d'organisation des perceptions, qui implique toute une série d'opérations : centration de l'attention, comparaisons, jugement.»*²³² Notre observation est subjective et de ce fait limitée à notre culture, à nos «goûts» en matière d'architecture, même si nous avons essayé de présenter les lieux de la façon la plus objective possible. Nous avons essayé d'avoir une conscience critique sur nos filtres personnels.

3.1.6.1. Les deux universités généralistes

L'université française de sa création à nos jours²³³

L'université de N. est située dans l'agglomération d'Ile de France et ses 10.000.000 d'habitants. Elle a été créée hors de la ville dans les années 60-70 pour désengorger la Sorbonne. C'est pour des raisons financières que le choix a porté sur

²³² FERRERO, M. CLERC, N. FAVE-BONNET, M-F. « Eléments de méthodologie en sciences de l'éducation, Université ». *Méthodologie en sciences sociales et humaines année 1999-2000*, Paris 10-Nanterre. 1999, p. 175.

²³³ Les informations historiques et sur le territoire ont été obtenues sur le site Internet de l'université : <http://www.u-paris10.fr>

un terrain qui servait de dépôt au ministère de la Défense. Le hasard fait que la construction se situe sur l'ancien village de Sainte Geneviève qui, en même temps, est « *un des plus anciens sites de peuplement connus de l'Île de France : le musée des Antiquités nationales de Saint Germain en Laye conserve un objet qui atteste d'un habitat dès le néolithique* »²³⁴. L'emplacement était constitué de terrains vagues dans « *un tissu urbain encore fort lâche* » (idem, p. 62). L'université, faute de moyens, est ainsi construite sur un terrain militaire, entouré par un mur qui donne une impression d'isolement comme dans un château fort. Occupant un terrain de 33 hectares, elle fut construite pas à pas. Elle ouvre ses premières portes en 1964, date de la création de la faculté des Lettres et Sciences Humaines. En 1968, est créée la faculté de Droit. 1970 marque un tournant, c'est la création de l'Université, établissement public à caractère scientifique et culturel.

Les débuts furent difficiles. Les étudiants sont déçus de quitter Paris intra-muros, avec « leur » quartier latin. Ils sont obligés de prendre un train dont la fréquence est moindre que celle du métro pour arriver dans un chantier, près d'un bidonville. Les étudiants doivent traverser le chantier pour se rendre dans les bâtiments fraîchement construits dans un cadre loin des beaux immeubles Parisiens.

Ces dernières années, l'université, encouragée par le CEVU, a entrepris des actions pour l'ouverture vers la ville environnante. Elle est de moins en moins cloisonnée, l'ancien mur étant démoli. Dans les années précédentes, les problèmes et la violence de l'environnement s'étaient transportés jusqu'à l'intérieur de l'établissement. Les problèmes des cités environnantes n'ont pas été résolus, mais les travaux récents sont censés sécuriser le campus.

Ce qui fera sa renommée internationale, ce sont les événements de Mai 68. Elle arrive à se faire connaître comme « l'institution » de la grogne étudiante. Ces événements ont contribué de façon fulgurante à sa renommée. Actuellement, son défi est de faire partie des universités les plus réputées en Europe, pour la qualité de l'enseignement, de la formation et de la recherche. Avec ses 80 laboratoires de recherche, elle occupe une place importante en France et à l'étranger. Chaque année, l'Université prépare 268 diplômes et diplôme 10 000 étudiants qui se

²³⁴ REMOND, R. (1979), *La règle et le consentement : gouverner une société*. Paris: Ed. Fayard, p. 58.

regroupent dans les 9 Unités de Formation et de Recherche (UFR). L'université assure la formation des premier, deuxième et troisième cycles.

Elle accueille chaque année plus de 30 000 étudiants dans des champs disciplinaires divers : Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales, Sciences juridiques, économiques et de gestion, Technologie, Culture et Arts, des Sciences de l'Information et de la Communication, Activités physiques et sportives.

Elle a ouvert la période de création des autres universités en Ile de France. Ce qui la caractérise est l'emplacement de logements et de toutes sortes d'infrastructures à l'intérieur du campus : terrain de sport, piscine olympique, logements pour les étudiants, bibliothèque (Bibliothèque universitaire et Bibliothèque de Documentation Internationale et Contemporaine), distributeurs de billets, cafétéria, restaurant universitaire, fast-food, un théâtre, une salle d'expositions, une Maison de l'Archéologie et de l'Ethnologie, etc. Ce qui manque, peut-être, ce sont un marchand de journaux, une bonne librairie et une supérette.

Actuellement, elle est facilement joignable par le Réseau ferré Express Régional d'Ile de France, d'autres trains de banlieue et des autobus.

L'université française de l'enquête, entre description et impressions subjectives de l'enquêteur

L'université se concentre sur un Campus, d'inspiration Nord-américaine. « *On attend parfois d'un regroupement des activités universitaires dans un même espace, c'est à dire un 'campus', une transformation complète de toutes les relations sociales, qu'il s'agisse des relations entre professeurs et étudiants (...) Mais, l'idéal de coopération ne trouve aucun engagement dans la tradition scientifique, le travail collectif ne peut qu'exceptionnellement s'appuyer sur des institutions (...) mais sur les individus.* »²³⁵ Dans les universités nord-américaines il y a un fort esprit d'appartenance à une institution. L'expérience universitaire est fondamentale, couronnée par « *la spectaculaire cérémonie de graduation où les étudiants, en toge et toque noires, se voient solennellement remettre leur diplôme, en présence du*

²³⁵ BOURDIEU, P. PASSERON, J-C , (1964) *Les héritiers: les étudiants, et la culture*, Paris: Ed du Minuit, pp. 52-53.

corps professoral mais aussi de brillants anciens. Toute une partie de la construction de l'identité se joue pendant ces années».²³⁶ En France, dans les universités, il n'y a pas ce sentiment d'appartenance. Dans les Grandes Ecoles, l'esprit d'appartenance à un corps est fort tout au long de la scolarité mais aussi après, dans la vie active : par les réseaux et réunions d'anciens élèves.

Notre premier contact avec cet établissement, en 1998, a représenté un choc, en arrivant pour la première fois à la gare qui dessert cette université. Un campus à l'image de ceux de l'ancien bloc soviétique, avec des espaces de verdure qui apportent un peu de gaieté au paysage sombre de la cité environnante. En entrant, quelle fut ma surprise devant l'importante quantité de fumée de cigarettes et de graffitis hétéroclites qui « ornaient » les murs! L'institution est actuellement en cours de modernisation. Elle bénéficie d'une cure de jouvence architecturale à but sécuritaire. Des arbres ont été plantés. Les bâtiments « respirent », la loi Evin est respectée et la volonté des personnels et des étudiants d'un espace commun sans cigarette a gagné le terrain. Les travaux ont aussi fait disparaître les graffitis. Nous avons eu l'impression que ces travaux d'embellissement ont donné aux étudiants plus de responsabilité et de respect pour le territoire dans lequel ils passent une partie de leur vie. Les travaux en cours, et en particulier celui d'un nouveau bâtiment, prolongent les chantiers. Les aménagements sportifs paraissent bien conçus à première vue, malgré une traversée de terrains mal drainés, pleins de boue, par temps pluvieux. L'équipe présidentielle (de 2004-2005) s'occupe de ces problèmes en réalisant d'importants travaux d'amélioration.

Dans une enquête²³⁷ réalisée sur le campus il y a plus de dix ans – nous retrouvons la plupart des points faibles, mais aussi des points forts, dans les entretiens menés auprès des étudiants, des enseignants et du personnel administratif de l'université.

La bibliothèque universitaire, un peu loin de la plupart des bâtiments et surtout de la gare, est une construction moderne, lumineuse. Elle est dotée de nouvelles

²³⁶ DAVIDENKOFF, E. KAHN, S. (2006) *Les universités sont-elles solubles dans la mondialisation?*, Paris: Ed. Hachette Littératures, p. 37.

²³⁷ FAVE-BONNET, M-F. (1992) *Du campus incomplet au quartier universitaire urbain*, Université Paris 10 Nanterre, Laboratoire de Géographie urbaine.

technologies et de la plupart des livres et périodiques nécessaires dans les premiers cycles d'étude. C'est peut-être un des plus beaux bâtiments du campus. Il est lumineux, propre, aéré, bien organisé. Ce qui lui manque est la chaleur. Il lui manque une âme, il nous manque la sensation de faire partie de l'histoire d'une institution, d'un endroit où des gens connus ou des anonymes ont vécu une part de leur existence. Elle ne peut pas être comparée à des vieilles universités, ornées de tableaux représentant les plus illustres de leurs étudiants ou professeurs, mais elle pourrait faire part de son histoire, des événements qui ont marqué les esprits de la fin des années 60 et du début des années 70.

Nous avons eu l'occasion de visiter la plupart des bibliothèques d'UFR. Elles sont exiguës. D'un champ disciplinaire à l'autre elles diffèrent en mètres carrés, et ne présentent pas d'intérêt pour les cycles supérieurs.

Les différences qui existent entre les divers bâtiments témoignent des périodes de leur construction. C'est notamment le bâtiment qui abrite les lettres qui se différencie dans la masse par son design. D'ailleurs il apparaît dans toutes les plaquettes publicitaires de l'établissement.

La problématique des locaux est complexe sur ce campus. Un des points « forts » de l'université est ses amphis: spacieux, insonorisés. Peut-être un peu trop spacieux. Dans ces amphithéâtres les individus sont trop noyés dans la masse jusqu'à la licence, et même jusqu'au master dans certaines disciplines comme le Droit et les Sciences Economiques. Une directrice d'UFR nous confie :

«Comment voulez-vous qu'on enseigne dans des amphis de deux cent étudiants ? On ne les connaît pas !»

Il y a aussi les petites salles où les étudiants s'entassent en cherchant des chaises dans les classes avoisinantes. Il est certain, pour nous, que les architectes n'ont pas prévu la croissance des effectifs étudiants, durant les décennies précédentes. L'université a été conçue pour 17000 étudiants et elle en a accueilli plus du double. Peut-être qu'avec la stagnation des effectifs, voir leur chute (dans certaines UFR), ce problème sera, au moins en partie, réglé.

Cela n'empêche pas le constat qu'il y a pénurie de locaux. Les bureaux sont minuscules. Plusieurs enseignants partagent le même bureau. Certains « privilégiés » peuvent se réjouir d'avoir un espace à eux. Les directeurs d'UFR

bénéficient d'un espace dédié, ce qui nous a aidé dans notre enquête. Interviewer des enseignants qui partagent la même salle avec plusieurs collègues aurait pu poser des difficultés réelles. D'une UFR à l'autre, la taille des bureaux des directeurs diffère, le décor aussi. Nous avons pu constater que les UFR qui font la renommée de l'université disposent de bureaux plus grands, plus accueillants. Le poids des disciplines est en rapport avec les locaux. C'est notamment le cas pour les doctorants. Il n'y a pas de salles pour leur travail, dans la plupart des disciplines de cette université de masse.

Actuellement il n'existe pas de locaux alloués au travail des étudiants, sauf une salle pour la rédaction et l'impression des travaux sur l'ordinateur. Pour les travaux en groupe, des salles vides sont prises d'assaut. Il n'est pas rare de voir dans une salle de 30 personnes, de 2 à 4 groupes d'étudiants. C'est un des points faibles de cette institution.

Le principal bâtiment administratif, qui abrite le staff de l'institution, détonne. On rentre dans un espace bien gardé, un peu comme dans le siège central d'une grande entreprise. Impossibilité d'accès aux bureaux sans accord du personnel de gardiennage. Les travaux récents l'ont rendu beau et spacieux, il y a au rez-de-chaussée une belle salle de conférence et deux autres salles pour des colloques et soutenances de thèses... Pour quelqu'un qui a connu l'ancienne Cafétéria enfumée et les portes battantes qui ouvraient l'accès d'un bâtiment à l'autre, le changement est radical. C'est propre, il y a un beau décor. C'est un bâtiment qui présente bien l'institution auprès des délégations françaises et étrangères.

En conclusion:

Cette université concentrée sur un campus nous a étonné par le vaste espace qu'elle occupe. Les espaces verts adoucissent cette université située à côté d'une cité. Les récents travaux embellissent des bâtiments, qui pour la plupart, sont ternes, et apportent une meilleure gestion de l'espace.

L'université allemande de sa création à nos jours²³⁸

La ville de F., 600.000 habitants, bénéficie d'une infrastructure remarquable. Elle mélange bâtiments anciens et gratte-ciel en verre. Un pôle financier mais aussi culturel attire des étudiants de la région mais aussi de nombreux étrangers. Une politique orientée vers la préoccupation pour le respect de l'environnement, les beaux parcs et jardins de la ville, une très bonne infrastructure de transport en commun et la possibilité de prendre son vélo sont des points forts.

L'université **G.** est le seul établissement public allemand qui fut créé au XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècle grâce à des dons privés. La ville de F. a été un pôle d'affaires et de transactions marchandes. La riche bourgeoisie a investi dans l'espace de la formation. En 1914, **G.** fut fondée en tant qu'Université avec un profil « sciences de la nature » par les dons des citoyens de la ville. 600 étudiants sont inscrits dans l'année universitaire 1914/1915. Depuis 1932 elle porte son nom actuel.

De grandes figures de la science et de la culture ont étudié ou enseigné dans cette institution, Max von Laue, Max Born, Otto Stern (en physique), J. Habermas (en philosophie), pour ne citer qu'une partie d'entre eux. La situation privilégiée dans un vaste bassin d'emploi fait notamment de cette université un pilote du développement de la chimie mondiale.

L'histoire tumultueuse de la 2^{ème} guerre mondiale a jeté une ombre sur ce foyer de la science et de la culture. En 1933, 100 scientifiques juifs sont interdits d'enseignement et 1/3 des professeurs de l'Université licenciés. 16 autres docteurs perdent leur emploi pour des motifs politiques. D'innombrables étudiants sont ex-matriculés de force. L'université qui avait une réputation de grande ouverture vers l'international se transforme en un lieu de la terreur et de la peur, tout en étant repliée sur elle-même. Après la 2^{ème} guerre mondiale, l'institution renaît de ses cendres. Les chercheurs et professeurs réputés reviennent et travaillent à la reconstruction. L'université change son rapport avec le territoire. Ce n'est qu'en 1967 qu'elle devient

²³⁸ Les informations historiques et sur le territoire ont été obtenues par le biais du site Internet de l'université. <http://www.uni-frankfurt.de/>

université du Land, dans la capitale financière de l'Allemagne. Elle se développe à la fois comme une université de masse et comme une institution d'avant-garde.

Actuellement elle fait partie des 10 plus grandes universités allemandes ; elle structure son offre de formation autour de 16 disciplines, 21 départements et 170 spécialités. Tous les domaines de formation sont présents sauf les sciences pour l'ingénieur. L'université dispose de 600 chaires de professeur et de 1500 collaborateurs scientifiques.

La direction de l'établissement est assurée par un président, deux vice-présidents et un chancelier. Le chancelier coordonne l'administration de l'université en veillant au respect de la ligne politique de la présidence. Le rôle de la présidence est de gouverner l'université, d'établir des contacts avec les partenaires locaux et régionaux mais aussi avec les décanats. Ces membres du staff bénéficient d'un « référant » personnel, qui a une formation juridique. Le personnel administratif et juridique est nombreux : 1500 personnes. L'administration centrale couvre des fonctions juridiques et organisationnelles, financières, techniques, de marketing et de communication, financières et techniques, de relations internationales, de la vie étudiante.

Avec un total de 36.000 étudiants inscrits en 2005, dont 4050 étrangers, l'université est fière d'avoir un des plus importants nombre d'étudiants étrangers d'Allemagne.

L'université allemande de l'enquête : entre description et impressions subjectives de l'enquêteur

L'enseignement et la recherche sont dispensés dans quatre campus universitaires. Cet éparpillement des bâtiments dans la ville et sa banlieue nous a posé des difficultés au début de notre enquête. Chacun des Campus englobe un champ disciplinaire spécifique. Ils sont tellement différents que nous avons décidé de les décrire de façon individuelle. Ce qui les caractérise, c'est plutôt la notion de quartiers universitaires. « *Cela implique, pour un quartier universitaire, que l'étudiant puisse se rendre à pied, sans perte de temps, d'un bout à l'autre, et qu'il trouve sur*

*son chemin, tous les lieux correspondants aux nécessités de la vie étudiante ».*²³⁹

Ces quartiers sont spécialisés en fonction du champ disciplinaire.

Le Campus B. est structuré autour des disciplines juridiques et administratives. Il est bien situé géographiquement, en centre ville, proche de la gare. Il accueille 20 000 étudiants et emploie 1 100 personnels enseignants, administratifs et auxiliaires. Il accueille l'administration centrale, la maison des étudiants, le centre social et l'Auditorium. Huit domaines sont représentés : les sciences juridiques, les sciences économiques, les sciences sociales, les sciences de l'éducation, la psychologie, les sciences du sport, la biologie, l'informatique, les sciences géologiques, la géographie, les mathématiques.

Arrivant en métro au campus B. on est frappé par la coexistence de bâtiments anciens et modernes (des tours). La plupart des bâtiments contemporains rappellent les universités de masse de la région parisienne, construites dans les années 70-80.

Les sciences juridiques disposent de privilèges comme le « Café Juridicum » accessible uniquement aux étudiants possédant une carte de l'université en sciences juridiques. Les sciences économiques ont aussi un poids important.

Il est difficile de pénétrer dans le bureau d'un directeur. La secrétaire s'avère très efficace dans le tri des demandes. C'est l'université de masse, les étudiants sont des anonymes. Cela contraste avec ce qui se passe dans les sciences.

Dans l'immeuble de l'administration centrale, dans un étage élevé, le bureau dans lequel nous avons eu un entretien paraissait trop étroit sous le poids des dossiers et de la paperasse. Une seule affiche d'art contemporain apportait une touche personnelle.

Le bâtiment qui abrite les sciences sociales et les sciences de l'éducation impressionne par ses murs tagués, par un certain manque de propreté. Un de nos interviewés nous a envoyé visiter les couloirs pour bien voir les différences avec les autres bâtiments et campus.

²³⁹ FAVE-BONNET, M.-F. (1992), *Du campus incomplet au quartier universitaire urbain*, Ed. université Paris X Nanterre. Laboratoire de Géographie urbaine, Paris, p. 40.

La bibliothèque est un bâtiment moderne, lumineux, doté de nombreux ordinateurs et qui abrite de nombreux livres anciens. Des sculptures rappellent les figures marquantes de l'Université.

Le Campus R. est en construction. Situé dans la banlieue, il bénéficie d'un cadre naturel exceptionnel. Le seul problème est son accès à partir de la gare (à 2 km) ; il est situé sur les hauteurs d'une colline, qui présente l'avantage d'offrir une large vue sur la ville. De ce fait il est facile de repérer les étudiants qui, pour beaucoup, sont munis d'un vélo.

Les bâtiments contemporains, qui mélangent le verre et l'acier, sont destinés aux disciplines scientifiques telles que : la physique, la biologie et la pharmacologie. Actuellement 2000 étudiants et 250 membres du personnel étudient, recherchent et travaillent sur ce campus. Il va réunir, à la fin des travaux toutes les sciences naturelles et un centre de recherche. La proximité de l'Institut Max Planck et du Centre d'Innovation en Biotechnologie (FIZ) crée un espace consacré aux disciplines à tradition d'excellence en Allemagne et dans le Monde entier.

Le bâtiment que nous avons visité pour notre recherche nous a impressionné par sa fluidité, son ouverture vers l'extérieur, avec des immenses baies vitrées. La couleur blanche est dominante. Les murs sont décorés avec des photos et des échantillons dignes d'un musée des sciences naturelles ; des plantes vertes font la transition avec l'extérieur, qui se situe sur une colline excentrée. Cela sent le neuf et les étudiants préservent encore les bâtiments.

Les bureaux sont modernes, spacieux. L'atmosphère nous a paru décontractée. Des étudiants vêtus de blouses blanches rentrent facilement dans les bureaux des enseignants qui les appellent par leur prénom. Cela est lié au faible nombre d'étudiants et à la spécificité disciplinaire. D'ailleurs un directeur confesse :

«Qu'est ce que vous voulez. Dans notre discipline il y a 20 étudiants par groupe. Forcément on arrive à se connaître, on sait ce que chacun sait faire et comment il s'appelle.» (doyen)

Les directeurs dans ces disciplines sont fiers de montrer leurs recherches de laboratoire, leurs articles publiés dans des revues. Quant ils parlent de la France, ils

parlent de leur relation avec le CNRS ou avec les Grandes Ecoles. Ils n'ont pas de contacts avec les universités, comme pour nous rappeler que nous menons des entretiens dans des départements de premier rang en Allemagne et en Europe...

Le Campus N. abrite la médecine, avec un nombre de 3580 étudiants. Le Campus moderne, aéré et lumineux, abrite l'hôpital universitaire, le plus grand et bientôt (d'après les plans de modernisation) le plus moderne du Land. Il conjugue des bâtiments anciens, de caractère, avec des nouveaux, fonctionnels. La bibliothèque est un beau bâtiment dont la porte d'entrée monumentale et des vitraux vivent en harmonie avec des ordinateurs modernes.

Nous n'avons pas mené des entretiens dans ce campus. Malheureusement nous n'avons pas reçu de réponse de ce département, qui conjugue formation universitaire avec pratique hospitalière. D'autre part, l'université française auprès de laquelle nous avons mené l'enquête n'a pas de département de médecine.

Le Campus W. bénéficie d'un bâtiment historique privilégié (les anciens bureaux de l'usine I.G. Farben, qui ont été construits entre 1928 et 1931). L'œuvre du célèbre architecte Hans Poelzig (1869-1936) est du style Bauhaus. Ce campus accueille les humanités: philosophie et sciences de l'histoire, une partie des sciences du langage et de la culture, les nouvelles philologies mais aussi la théologie catholique et protestante. Des changements sont prévus, les bureaux centraux de certaines disciplines seront transférés sur ce campus dans les années à venir. La plupart sont actuellement logés dans le campus B, aux bureaux sont moins spacieux.

En arrivant devant ce campus nous sommes époustoufflés par la grandeur du bâtiment, par la beauté du parc avec ces cascades artificielles, ses statues, ses bancs où il fait bon lire et sa végétation. Lors de notre visite, les rayons du soleil automnal et la beauté rouge-dorée des feuilles ont contrasté avec l'atmosphère citadine-grisâtre du campus principal. En montant les escaliers monumentaux, nous avons été impressionnés par la largeur des couloirs qui nous fait penser à un musée. Les larges couloirs blancs, étonnamment propres, abritent des tableaux qui sont illuminés par des lumières sensibles à la présence humaine. Une de nos interviewées, nous parle du respect que les étudiants porte à ce campus :

« Les étudiants l'entretiennent, ils le respectent, ils sont trop heureux de bénéficier d'un cadre exceptionnel. Ce n'est pas comme dans les autres campus. » (responsable administrative)

Prendre l'ascenseur « pater noster » est une expérience à ne pas rater, digne d'un guide touristique. Les étudiants courent dans le parc, se reposent sur la pelouse, promènent leurs chiens, tout en respectant la propreté des lieux.

Les bureaux que nous avons eu la possibilité de voir lors des entretiens sont très spacieux et lumineux, dotés d'un mobilier contemporain confortable. De nombreux rayonnages et l'importance de la superficie du bureau impressionne le visiteur.

Conclusion: L'Université qui n'est pas concentrée sur un campus nous a étonné par son hétérogénéité. Pour résumer, chaque campus a son âme. D'un côté l'université de masse, dans des tours sales, avec des graffitis, qui abritent des disciplines qui ne sont pas prestigieuses. D'un autre les beaux vieux bâtiments, qui abritent des disciplines classiques, qui avec le temps se sont massifiées (lettres, philosophie) mais qui gardent le parfum de leur passé prestigieux. Et puis les nouveaux bâtiments, les sciences et la médecine, disciplines sélectives (à l'entrée par le *numerus clausus* ou pendant la scolarité) ouvertes vers la recherche, vers le monde du travail, vers l'avenir. L'Université est comme sa ville: mélange de modernité et de passé glorieux.

3.1.6.2. Les établissements technologiques courts

L'IUT de la création à nos jours

En France, les IUT (Institut Universitaire de Technologie) ont été créés par la volonté politique d'avoir des filières à finalité professionnelle. Leur création fait partie d'une vague européenne de création des institutions qui forment dans un temps court des techniciens hautement qualifiés, capables de s'intégrer immédiatement au marché du travail. Ces institutions ont été créées en 1966, par la volonté politique de répondre aux analyses socio-économiques. L'IUT est une innovation : *« il s'agit d'une voie nouvelle, conçue dans un esprit différent qui doit permettre d'accéder directement à des activités professionnelles car dans tous les secteurs d'activité (...) »*

se développent des fonctions nouvelles d'encadrement technique'. »²⁴⁰ Elles ont un fonctionnement, des contenus et des méthodes différentes des autres institutions d'enseignement supérieur français.

Le succès de ce type d'institution est rapide, comme le montre la croissance importante du nombre des étudiants. Dès les années 80, ce succès s'exporte en dehors des frontières, avec la création de ce type d'institution au Maghreb (LALHOU, 2004), en Europe de l'Est et aussi sur le continent latino-américain.

Celui auprès duquel nous avons mené l'enquête est un des plus anciens et des plus connus. L'IUT est situé dans la banlieue ouest de Paris. Il est réparti sur deux sites, dans deux villes « chic » de la région. Le site le plus ancien est situé dans une ville de 11573 habitants (recensement de la population française réalisé par l'INSEE en 1999). L'existence d'étangs sur son territoire date de 1429. Mais son développement est lié à l'histoire culturelle française du XVII^{ème} siècle. L'autre site est situé dans une ville voisine, plus grande, qui abrite 28 395 habitants (recensement de 1999). C'est une ville ancienne, les premières références historiques remontent à Clovis, plus précisément à la vie de son fils. Située entre Paris et Versailles, dans un cadre architectural et paysager privilégié, elle fut le lieu de nombreux événements de l'histoire française.

L'IUT auprès duquel nous avons mené la recherche accueille dans les locaux de l'ancienne Ecole Technique Aéronautique (ETA). L'ouverture de cette école date de 1946. Dans la cour on est impressionné par la maquette grandeur nature d'un Mirage 2000, qui marque l'histoire de l'institution ainsi que les relations étroites que le pôle technologique entretient toujours avec l'industrie aéronautique. Ce secteur est une des composantes de la formation proposée par l'IUT.

En 1959, l'ETA est transformé en lycée technique d'Etat. Cette conversion fut de courte durée. Une année plus tard, en 1960, est abandonnée la préparation au baccalauréat. L'institution reprend son activité « traditionnelle », la formation de techniciens supérieurs.

²⁴⁰ LEMANT, J. (2001), « Institut Universitaire de Technologie (IUT), », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Ed. Nathan Université, 2e édition, Paris, p. 568.

Forte d'un passé prestigieux, l'institution est parmi les premières à répondre aux critères du projet de création d'Instituts Universitaires de Technologie (IUT) par le Ministère de l'Education Nationale, en 1965. Le statut fut cadré par le décret du 7 janvier 1966, qui institua les IUT. Quatre années plus tard, « *le 20 janvier 1969, un dernier texte fonde le statut dérogatoire des IUT au sein de leur université* ». ²⁴¹ De ce fait, cet établissement fait partie institutionnellement de l'université auprès de laquelle nous avons mené la recherche.

L'IUT de l'enquête : entre impressions subjectives de l'enquêteur

L'activité de l'IUT se déroule dans des laboratoires, ateliers et salles de cours qui sont répartis dans les locaux de l'université, sur les sites de V. et S.

- **Le site de V₁** situé à proximité d'une gare, est desservi par un train qui circule de façon régulière. En arrivant sur le site on est impressionné par le calme qu'inspire le lieu, loin de l'agitation de l'université de masse.

Ce « micro-univers » est situé dans un parc arboré. La journée humide, d'hiver (période dans laquelle nous avons mené la recherche), n'a pas altéré la beauté du jardin. Le site regroupe un bâtiment d'enseignement et de recherche et les ateliers dans lesquels les étudiants des formations professionnalisées reçoivent des enseignements pratiques. Il y a également un restaurant universitaire et une cafétéria.

L'enquête se déroule dans un beau bâtiment ancien. Les moulures du plafond, la belle cheminée et le mobilier de qualité, accroissent le sentiment de bénéficier d'un cadre privilégié. Cela détonne avec les bureaux de l'université : plus petits, moins élégants, plus fonctionnels.

- **Le site de S₁** est un site neuf. Ouvert dès la rentrée 1999, le site de S. accueille dans des locaux neufs, sur une surface de 2 300 m², un pôle universitaire "Métiers du livre" et un DEUST de communication audiovisuelle.

²⁴¹ LEMANT, J. Institut Universitaire de Technologie (IUT), (2001) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Ed. Nathan Université, 2^e édition, p. 568.

L'IUT offre des formations professionnalisantes et de recherche dans les métiers du livre et de l'audiovisuel, ainsi que dans le domaine des sciences pour l'ingénieur. Il accueille des étudiants en formation initiale, en formation continue, et en apprentissage.

Sur le même site se trouve aussi un IUP (Institut Universitaire Professionnel) qui propose des formations sur 3 ans (à partir de la 1^{ère} année de DEUG). Ces instituts, de création récente (1991) offrent des formations professionnalisées de niveau Bac+4. Nos entretiens ont porté uniquement sur l'IUT et non sur l'IUP. Sur ce même site, il y a un département associé au pôle technologique de V. et à l'Université. Il fait partie du réseau des 12 centres régionaux de formation aux carrières des bibliothèques. L'activité du département est structurée autour de la formation initiale, de la formation continue, ainsi que de la préparation aux concours des bibliothèques.

Les Licences et Masters sont organisés selon le schéma LMD normalisé pour les Universités européennes.

Cette institution est, selon le témoignage des personnes interviewées, très ouverte sur l'avenir et la Réforme de l'enseignement supérieur. Cela la rapproche de la FH allemande. Même si elles ne présentent pas des structures identiques, elles se ressemblent fortement.

La FH (Fachhochschule) de sa création à nos jours

Les Fachhochschulen- trad. Universités de Sciences Appliquées, ont été créées au début des années 70 pour répondre aux besoins du développement économique et technologique de la RFA. Cette initiative avait pour objectif de combler un vide dans l'offre de formation que l'on retrouve dans la plupart des pays européens : à cette époque il y avait des ouvriers qualifiés et des ingénieurs, mais il manquait un corps professionnel intermédiaire. Ce corps professionnel devait être bien formée, rapidement (en 3 ans), pour pouvoir accéder au marché du travail. Avant la mise en place du processus de Bologne, la durée des études a été prolongée à 8-9 semestres dont 1 ou 2 de stages en entreprise. La certification en fin d'étude portait le titre de « Diplom » qui est l'équivalent en durée, à un diplôme universitaire de niveau bac+4. Avec la mise en place du LMD, et à partir de l'an

2000, la durée sera prolongée à 10 semestres pour des diplômes de Master professionnel.

Leur création est fondée sur un cadre juridique entré en vigueur en 1973. C'est la réforme de l'enseignement supérieur la plus importante d'avant Bologne. Des changements ont eu lieu dans l'enseignement supérieur allemand dès les années 60.

La création de ce type d'institutions, que ce soit en France ou en Allemagne, a été faite dans un contexte du plein emploi et du développement technologique rapide des années 60-70.

La FH de l'enquête : entre description et impressions subjectives de l'enquêteur

Dans la ville de F, en 1998, l'établissement se développe sur un seul site, un campus à taille humaine. Il se situe sur le territoire d'une ancienne école de métiers. De nouveaux bâtiments sont construits. Ainsi des transferts ont lieu dans de nouveaux locaux, ce qui permet de libérer les locaux situés au Nord-Ouest de la ville.

En arrivant sur le site, nous pouvons remarquer les travaux en cours, en particulier à proximité de l'immeuble contemporain, neuf et astiqué, qui accueille la présidence. Cet immeuble présente une certaine hiérarchie : au sommet se trouvent les bureaux de la présidence qui ne sont pas accessibles en ascenseur de façon directe depuis le rez-de-chaussée.

C'est pourtant une institution ouverte sur la société contemporaine. Elle se préoccupe de la vie familiale du personnel et des étudiants. Depuis 1993 une structure d'accueil des enfants (0-6 ans) fonctionne à l'initiative des étudiants, ainsi qu'une garderie pour les 6-10 ans. En 2003 la Maison des Enfants est transférée sur le nouveau campus. Les efforts sont récompensés en 2004 : la FH reçut le certificat „Familiengerechte Hochschule“ (Institution d'enseignement supérieur équitable envers les familles) de la part du Ministère de l'Economie du Land Hesse. C'est la première institution d'enseignement supérieur du Land qui ait reçu cette distinction à

la suite d'un audit.²⁴² Cette information a été obtenue en recherchant sur le site Internet de l'institution ; aucune personne interviewée n'a évoqué cet aspect.

Cette institution est composée de quatre départements. Cette répartition est de date récente.

Le premier département regroupe l'architecture, l'ingénierie des bâtiments, l'aménagement du territoire qui sont mis en place dès la rentrée 2005. La FH profite de la réforme en diversifiant l'offre de formation et en prolongeant la durée des études en mettant en place deux diplômes de Master. Un premier Master interdisciplinaire « of Sciences » débute en 2005. L'UFR innove en 2006 avec un « Master International d'Agglomération Urbaine » en collaboration avec deux universités en Europe. La formation de ce Master « of Sciences » est dispensée en anglais.

Par ailleurs cette FH réalise une formation interculturelle, qui dépasse la formule plus commune des Masters bilatéraux et montre aussi deux aspects importants:

- les acteurs ont su s'approprier la recherche pour la reconnaissance de ces institutions. Longtemps à l'ombre des universités allemandes, les FH prennent de l'importance à l'échelle internationale,
- les acteurs sont très actifs, ils innovent, ils ne se contentent pas de créer des Masters dans le sein de l'institution, ils font de grands projets en arrivant à se mettre d'accord avec deux autres institutions qui sont des universités.

Le 2^{ème} département est celui de l'informatique et des sciences de l'ingénieur. Il propose des formations dans le schéma traditionnel et aussi un nouveau parcours avec Bachelor et Master (spécialisé en informatique) et un Master commun avec le 1^{er} département.

²⁴² Cette information a été obtenue en recherchant sur le site Internet de l'institution. Aucune personne interviewée n'a évoqué cet aspect.

Un 3^{ème} département regroupe la Finance et le Droit. Il propose cinq formations dont quatre de management et de gestion. Il fut créé plus tard, au début des années 80.

« Je me suis battu pour que le Droit soit enseigné dans notre FH. Les oppositions étaient trop grandes pour une discipline noble comme le droit. Finalement j'ai obtenu la permission de fonder ce département mais uniquement en Droit des Affaires. Le droit pénal reste encore le privilège des universités. » (doyen et ancien recteur)

La section Droit des Affaires (Business Law) propose un parcours de Bachelor et un Master depuis la rentrée 2005. Au sein de ce département, de nouveaux parcours ont été créés, comme le Bachelor de Finance Internationale (bilingue allemand-anglais) avec des stages obligatoires à l'étranger.

Le rez-de-chaussée du bâtiment de la présidence abrite le département le plus hétéroclite de l'institution. Il regroupe des unités comme travail social, pédagogie sociale, les métiers de la santé et du soin, le management de la santé et du soin, le Droit social, la thérapie par la musique. Ce regroupement est de date récente. La filière thérapie par la musique a créé un Master dès la rentrée 2002. Le Droit social propose aussi un Master de Conseil et Droit Social : à la rentrée 2005-2006 aucun Bachelor n'est proposé dans cette filière. Des discussions pour des nouveaux projets sont en cours. C'est le cas d'ailleurs dans toute la FH.

Après cette approche monographique des quatre établissements d'enseignement supérieur, nous allons passer à la présentation des résultats de l'enquête.

3.2. Le processus de Bologne entre réalité et représentations des acteurs

Dans cette partie, nous nous situons au du niveau des acteurs, qui correspond à la 3^{ème} échelle d'observation: le **micro-social** (DESJEUX 2006) en le confrontant aux documents officiels et à d'autres recherches.

*Le discours des acteurs est la réponse aux deux questions ouvertes qui suivent la consigne que nous reprenons: **Je fais une thèse sur la mise en place du processus de Bologne (l'harmonisation des diplômes) et tout particulièrement sur la comparaison France-Allemagne. J'ai pris connaissance par divers documents de sa mise en place en Allemagne/France. Cette réforme importante entraîne des difficultés de mise en place. Je voudrais que vous me parliez, vous personnellement, de ce processus d'harmonisation des diplômes. Au regard de votre position, de votre responsabilité, je voudrais aborder avec vous les points suivants :***

- *Comment cela se passe-t-il dans votre université / Fachhochschule et dans votre discipline ?*
- *Qu'en pensez-vous personnellement ?*
- *Qu'est que vos collègues en pensent ?*

Nous avons pu identifier des points communs. Ils seront présentés dans l'ordre suivant. Nous commençons avec les facteurs déclencheurs pour continuer avec la mise en œuvre et les changements provoqués. Dans le discours des acteurs, nous avons identifié deux grandes thématiques : les représentations des acteurs de ce qu' est cette réforme et comment ils la perçoivent en général et ce qu'ils pensent des outils et des objectifs de cette réforme.

3.2.1. Le processus de Bologne est une réponse aux circonstances actuelles du monde de l'enseignement supérieur

Les universitaires interviewés s'expliquent le processus de Bologne comme une réponse à des facteurs circonstanciels.

3.2.1.1. La mondialisation / la globalisation

Certains interviewés voient dans la mise en œuvre du processus de Bologne une réponse à la mondialisation

« C'est essentiel d'avoir une réponse commune. C'est l'harmonisation » (doyen allemand)

« C'est la mondialisation qui accélère le processus de Bologne » (directeur d'UFR français)

D. VAN DAMME (2001) affirme que la mondialisation n'implique pas *« une standardisation et une uniformisation, mais, nécessite des politiques établissant un équilibre entre le mondial et le local »*²⁴³. Il considère que *« la mondialisation créera de la résistance et des tendances contraires dans le domaine de l'enseignement supérieur »*²⁴⁴ entre autres dans le domaine des diplômes. En effet, le processus de Bologne est une réponse au phénomène de mondialisation qui touche aussi l'enseignement supérieur. Pour que les institutions d'enseignement supérieur européennes restent compétitives et évitent l'isolement, elles sont amenées à se réformer. L'union fait le pouvoir ! Un système unifié européen, comparable au niveau mondial avec d'autres systèmes peut attirer des étudiants, en particulier d'Asie.

²⁴³ DAMME (van), D. (2001) « L'enseignement supérieur à l'ère de la mondialisation : le besoin d'un nouveau cadre régulateur pour la reconnaissance, l'assurance qualité et l'accréditation, » *Document introductif de la réunion d'experts*, UNESCO, Paris 10/11 septembre 2001, p. 40.

²⁴⁴ *ibidem*.

3.2.1.2. L'Europe

Cinq interviewés en Allemagne et deux en France attribuent à l'Europe le rôle déterminant. Cette représentation est commune en France et en Allemagne.

« C'est l'Europe avec l'eupéanisation et l'harmonisation du système d'enseignement supérieur » (doyen allemand)

L'implication de « Bruxelles » dans ce projet initialement ministériel est de plus en plus forte. Pour les personnes interviewées, l'implication de la Commission Européenne accroîtrait la bureaucratie:

« C'est la bureaucratiation » (trois personnes, dont une française)

« Le poids de Bruxelles croît et la bureaucratie aussi »
(doyen allemand)

Cinq personnes uniquement, trois en Allemagne (deux dans la FH et une à l'université) et deux en France (une à l'IUT et une à l'université) justifient l'influence croissante de l'Europe par la nécessité de rester compétitif. Les personnes qui parlent de la compétitivité travaillent dans des disciplines en relation avec l'économie et l'industrie.

« C'est pour la compétitivité qu'il y a une harmonisation européenne et le processus de Bologne » (doyen allemand)

En effet la Commission européenne veut promouvoir l'enseignement supérieur européen en tant que « centre d'excellence » pour attirer les futurs dirigeants et *« prendre une place dans le monde très compétitif de l'éducation et augmenter la visibilité de l'excellence universitaire européenne, qui est méconnue.²⁴⁵ »* Le discours politique européen est de plus en plus centré sur la compétitivité et l'excellence. Nous reviendrons sur ce concept dans la partie consacrée aux objectifs du processus de Bologne.

²⁴⁵ *Le Monde* du 31 août 2002 reprenant le discours de la Commissaire européenne Viviane REDING.

3.2.1.3. L'Etat

Tout d'abord il est important de préciser qu'un seul interviewé en Allemagne connaissait l'initiateur du processus de Bologne, Claude Allègre. Et pour ce doyen Allemand, le processus de Bologne est une harmonisation des niveaux, qui suit le modèle préexistant en France

« C'est la mise en place en Europe du modèle français. »

« Il est simple pour les universités françaises d'appliquer le processus de Bologne. Les directives de Bruxelles sur la mise en place de la Licence et du Master existent déjà en France. Je sais ce qui se passe en France. Nous, nous avons à changer beaucoup plus. » (doyen allemand)

Ce même doyen est un des seuls interviewés à connaître ce qui se passe à l'étranger. Il est important de signaler le fait que les personnels dirigeants français et allemands ne détiennent pratiquement pas d'informations sur ce qui se passe dans d'autres pays (à la date de nos entretiens, 2004-2005). Les interviewés allemands en profitent pour s'informer sur ce qui se passe en France et sur le système français qui leur est méconnu.

En général cette réforme est vue comme étant imposée par les états mais à l'initiative de la Commission, et cela même en France. Depuis, il y a eu des écrits, des émissions de radio et de télévision sur cette réforme et nous pensons que tous les acteurs ont mieux été informés sur les « initiateurs » de cette réforme à mettre en œuvre.

3.2.2. Les aspects financiers et territoriaux

Avant d'aborder la mise en œuvre effective du processus de Bologne, nous présenterons quelques données et enquêtes sur la situation financière et territoriale dans laquelle évoluent les institutions d'enseignement supérieur analysées. C'est aussi une analyse plus générale de l'état des lieux financier et territorial français et allemand.

3.2.2.1. Les aspect financiers

La problématique financière apparaît dans le discours de personnes interviewées de façon spontanée, sans questionnement de notre part. La question financière est de plus en plus au centre des préoccupations des universités. Ils considèrent que pour un bon fonctionnement du système et une correcte préparation des diplômés les moyens financiers sont indispensables. Ceci est en lien indiscutable avec le marché. Pour qu'une université soit compétitive sur le plan européen, voire mondial, elle doit présenter une offre de formation adéquate, qui implique des investissements importants pour la dotation des laboratoires de recherche. Le coût des nouvelles technologies et des dotations ne cesse d'augmenter sans que, hélas, les financements soient à la hauteur des nécessités.

Les personnes que nous avons interviewées se demandent quels seront les financements qui vont suivre après la mise en œuvre de cette réforme. La question financière est la plus abordée par les universitaires.

« Avec l'allongement des études... l'université déjà mal lotie, aura besoin de financements. » (directeur d'UFR)

En Europe, nous assistons à une situation de manque de ressources financières. S. KAHN (2003) remarque que malgré cette crise du financement de l'enseignement supérieur, les ministres ont refusé d'apporter leur aide précieuse. La déclaration de Graz (2003) stipule que *« les gouvernements doivent accorder aux institutions les moyens nécessaires et renforcer leur autonomie fondamentale en assurant un cadre juridique et financier stable. »*²⁴⁶ Il existe une crainte certaine face aux éventuels financements européens. C'est la peur d'une perte de pouvoir. Pour S. KAHN, ce sont les milieux politiques qui n'acceptent pas, en s'abritant derrière l'autonomie universitaire, que la compétence du financement revienne à l'Union Européenne. *« On pourrait imaginer un grand fonds d'investissement européen pour l'enseignement supérieur. Cela ne menacerait personne, et surtout, il faut rappeler que ce sont les États et le Parlement européen qui décident du cadre de financement. »* (ibidem). Ce fonds pourrait aider à la construction de logements, aux

²⁴⁶ Conférence de l'EUA(2003), L'AEF du 02/06/2003.

bibliothèques, à l'informatisation des universités. Nous rejoignons ces propos en mentionnant que pour préparer un diplôme il est important aussi d'avoir un cadre de vie de qualité, des informations d'ultime heure du monde de la science et de la recherche. Forcées de faire face à cette situation, les institutions d'enseignement supérieur doivent trouver ailleurs des financements pour pouvoir rester compétitives sur le plan mondial.

Pour J-C EICHER et T. CHEVAILLIER (2002), nous assistons à une crise financière de l'enseignement supérieur qui n'est plus une priorité face à l'enseignement obligatoire et à d'autres secteurs comme l'armée, la santé, l'agriculture, etc. Cette crise est d'après ces chercheurs de nature doctrinale.

Deux possibilités de financement concernent actuellement les institutions d'enseignement supérieur : les fonds publics et les fonds privés. Les financements publics, comme nous l'avons montré plus haut, sont de plus en plus insuffisants. De ce fait il est important de bien gérer les fonds disponibles ou d'exploiter de nouvelles ressources. Dans les années de la démocratisation des études supérieures et de la croissance des effectifs, jusqu'en 1970, les financements publics ont été très importants. Le financement par des fonds privés est la solution adoptée par certains pays européens. Des pays comme l'Italie et la Roumanie augmentent leurs moyens par ce type de financement. La Norvège, par contre, essaie de trouver de nouveaux fonds publics. La France et l'Allemagne sont dans une situation intermédiaire, malgré une tendance d'ouverture de plus en plus importante vers les financements privés. Il y a des partisans pour les trois tendances : financement exclusivement public, financement principalement privé et financement mixte.²⁴⁷

Les partisans du financement public par excellence craignent une marchandisation de l'enseignement supérieur, s'exprimant par un gain de pouvoir de certaines entreprises sur l'autonomie des universités et sur leur liberté. Pour les défenseurs de cette tendance, la qualité de la préparation d'un diplôme dépend de la

²⁴⁷ La formation continue apporte des financements . Ces apports sont plus importants dans le cas de formations diplômantes que pour celles qui sont non-diplômantes.

non immixtion du privé dans les affaires des universités, malgré la croissance budgétaire par les fonds investissement privés. Mais n'est-il pas essentiel, dans le contexte actuel, de trouver des fonds privés pour pouvoir continuer à rester compétitif ? C'est aux universitaires de trancher et de poser les limites à l'influence des entreprises pour préserver l'autonomie institutionnelle.

Les partisans du financement par des fonds privés se fondent sur la thèse selon laquelle préparer un diplôme tient d'un aspect personnel, d'un avantage social. C'est pour cette raison que les bénéficiaires doivent payer. Le paiement des droits d'inscription est une pratique largement répandue. Les différences sont liées au montant : du symbolique au recouvrement total des frais d'étude. Les charges pour la préparation d'un diplôme peuvent être couvertes entièrement par le bénéficiaire, qui peut souscrire un emprunt ou par des tiers, tels que les entreprises.

Pour T. CHEVAILLER et J-C EICHER (2002) la solution intermédiaire, du **financement mixte**, est la meilleure solution. D'ailleurs nous assistons déjà à ce phénomène dans les universités. Pour ces chercheurs, le financement public doit prédominer. Pour eux, ce financement public devrait être constitué par:

- *une subvention de base, sans restriction, accordée aux établissements, subvention assurant un minimum de sécurité et de continuité ;*
- *des subventions spéciales, négociées entre chaque établissement et un ou plusieurs organismes publics, sur une période de plusieurs années, susceptibles d'évaluations provisoires et de renégociations ;*
- *des bourses en fonction du revenu pour les étudiants, destinées à couvrir les frais de scolarité et les frais d'entretien ;*
- *une garantie pour le prêt d'études ».*²⁴⁸

Le financement privé serait assuré par des contributions des entreprises, des dons et dotations. Il est de la compétence de chaque pays de construire le meilleur rapport entre les fonds publics et privés, en fonction de la situation économique et politique.

²⁴⁸ EICHER, J.C. CHEVAILLER, T. (2002) « Repenser le financement de l'Enseignement post-obligatoire », *Enseignement supérieur en Europe*, vol XXVII, No. 1-2/2002, p. 87.

Pour nous, l'environnement financier est plutôt un moyen qu'un objectif pour la mise en œuvre du processus de Bologne. La relation avec les entreprises est en même temps un des fondements nécessaires à la pertinence des formations. L'histoire d'après la deuxième Guerre Mondiale montre comment l'environnement économique a pu influencer la compétitivité des diplômés sur le marché.

Les ressources financières des institutions d'enseignement supérieur, pour la préparation d'une offre de formation, proviennent des fonds divers : européens, nationaux, régionaux et locaux. La création de l'Union Européenne a permis une redistribution des richesses entre les pays et les régions. La création du Fond Européen de Développement Régional (FEDER)²⁴⁹ va en ce sens. Une fois de plus l'Allemagne et la France ont joué un rôle moteur dans la création de cette instance de la cohésion économique. Pour l'obtention de ces fonds, les instances nationales jouent un rôle prépondérant.

Le financement et le territoire. X. MARCHAND-TONEL et V. SIMOULIN²⁵⁰ identifient trois thèses qui permettent de faire une approche de la politique de « *captation nationale des fonds structurels de développement régional* ».

- *la thèse intergouvernementaliste* : qui donne le rôle central aux états et à leurs agents ;
- *la thèse néo-fonctionnaliste* : qui donne le rôle central à la Commission européenne ;
- *la thèse de la gouvernance multi-niveaux* : le rôle central est accordé aux négociations entre les acteurs du niveau national, supranational et infra-national.

²⁴⁹ Après le Traité de Rome (1957), les pays européens ont décidé de réduire les différences entre le développement économique des pays. Les négociations furent difficiles et durèrent jusqu'en 1975. Le principal opposant a été le Royaume-Uni qui réclamait des compensations pour sa participation à ce budget.

²⁵⁰ MARCHAND-TONEL, X. SIMOULIN, V. (2003) « Les fonds européens régionaux en Midi-Pyrénées : une gouvernance en trompe l'œil » *Journée d'études CERTOP, CSO, LEREPS, Dynamiques organisationnelles et territoriales*, Université Toulouse-le Mirail, 16 juin 2003.

En ce qui concerne les financements européens, les chercheurs concluent que : « *L'arène de la mise en œuvre des fonds communautaires à finalité régionale paraît, au bout du compte, dominée par les collectivités territoriales et par les services déconcentrés de l'Etat. On peut même se demander si ce n'est pas une gouvernance locale qui préside à la distribution des aides de l'Union européenne.* »²⁵¹

3.2.2.2. Les aspects du territoire

Les aspects du territoire sont exprimés par une large partie des personnes interviewées (vingt personnes).

En France, des changements sont préconisés dans la sphère géopolitique et institutionnelle française. Dans la nouvelle politique du gouvernement français (2002-2005), la décentralisation joue un rôle très important. **La décentralisation** « *c'est une opération qui consiste à accorder des pouvoirs de décision et de gestion plus importants aux représentants élus des collectivités locales* »²⁵². Il reste à voir de quelle façon les collectivités locales vont prendre en charge, en France, la problématique des universités. Il est de commun accord qu'il est important de dispenser une formation de qualité. Cette démarche permet, par la formation de diplômés hautement qualifiés, de constituer un capital humain compétitif au niveau national et international. Le débat politique sur la décentralisation vise aussi le domaine des universités. Actuellement les établissements universitaires dépendent de l'administration centrale en ce qui concerne la tutelle, le financement, etc. Le financement serait supporté par les régions qui auraient plus d'autonomie dans leurs décisions.

Il est important de rappeler que la France, comme l'Allemagne sont des pays dans lesquels il y a une forte relation entre la région et les universités. La formation

²⁵¹ idem, p. 8.

²⁵² Dictionnaire pratique du Droit, (1993) Ed. Le particulier, Tome 1, p. 453.

permanente est une réponse aux nécessités de l'environnement économique, social et culturel²⁵³. La relation éducation-travail est un élément central de cette relation.

Les institutions d'enseignement supérieur, en général, offrent sur le marché du travail des diplômés qualifiés qui aident au développement de la région où ils sont embauchés. Nos entretiens montrent, en particulier dans les sciences dures et naturelles, une forte employabilité des diplômés sur le marché régional. C'est d'autant plus vrai pour les IUT et FH, qui préparent les techniciens qualifiés pour répondre aux besoins de la région.

« La formation dans notre IUT est connue sur le marché du travail. Nos diplômés trouvent facilement du travail. Je viens de parler avec un directeur de l'usine « E » qui m'a confié qu'il embauche en priorité nos étudiants » (directeur de département)

C'est un exemple qui montre la forte relation qui existe entre les institutions d'enseignement supérieur et le marché de l'emploi local. C'est le résultat d'un processus de mise en confiance, preuve à l'appui, du respect de la qualité de la formation des diplômés. Même si les technologies changent, une formation initiale de qualité reste une base et une garantie pour l'employeur.

Outre-Rhin nos interviewés présentent une situation similaire. L'exemple suivant montre que certaines disciplines ont réussi à se faire connaître au delà de leur ville, de leur région.

« Oui, nos diplômés trouvent partout dans le monde tout de suite un travail. Nous sommes très fiers pour cette raison. Et cela est une bonne carte de visite pour notre département. Pour notre Campus. La région Rhein-Main a 4 millions d'habitants, qui vivent ici. Il y a énormément d'entreprises comme « M », « S-A », mondialement connues et d'autres, qui embauchent nos diplômés ». (doyen allemand)

²⁵³ SIMONY, A. (1999) The Evaluation of University-Region Relationship, in *European Journal of Education*, vol 34, no. 3, montre l'étroite communion entre la région et l'université en France et en Allemagne .

Le discours d'approximativement 50% de nos interviewés reprend un ou plusieurs objectifs des institutions d'enseignement supérieur identifiés dans la recherche EVALUE (1999). Ces objectifs sont les suivants²⁵⁴ :

- Améliorer les niveaux de compétence des jeunes au niveau local. La problématique des compétences est vaste. Elle peut se traduire sur le marché de l'emploi, mais aussi au niveau des initiatives non-lucratives (volontariat, service civil, etc.). Les personnes que nous avons interviewées ont mentionné cet objectif en évoquant l'importance de l'employabilité des diplômés.
- Encourager les jeunes diplômés à rester dans leurs régions et à ne plus émigrer vers les grandes villes. Pour nous, ce point ne concerne pas vraiment les institutions analysées, qui sont installées dans deux grands bassins d'emploi ;
- Impliquer les étudiants dans le développement des produits et des services commerciaux locaux. Aucune de nos questions ne visait précisément ce point. Nous n'avons pas recueilli de témoignages spontanés sur cette question.
- Articuler la vie sociale et culturelle de la région avec les activités académiques. Aucun interviewé, vice-président ou directeur d'UFR n'appartient à une discipline artistique, mais il est important de préciser qu'il y a des activités artistiques et culturelles dans les deux universités. Nous avons pu constater qu'il existe des expositions, des spectacles, et des compétitions sportives ouvertes aux citoyens de la ville et de la région ;
- Créer des emplois dans les organisations universitaires. Ce point n'a été abordé par aucune personne interviewée, de façon spontanée. Aucune des questions n'a abordé avec précision cet aspect ;
- Stimuler les partenariats entre les universités et les entreprises dans le domaine de la recherche et des technologies. Ce point se retrouve dans la plupart des discours. Il est certain que les sciences « dures » et

²⁵⁴ Cette recherche porte sur plusieurs pays : l'Allemagne, l'Espagne, la Finlande, la France, l'Italie, la Norvège, le Portugal et le Royaume-Uni.

« naturelles » ainsi que l'économie et la gestion répondent mieux à cet objectif ;

- Stimuler la coopération entre les institutions d'éducation de la même région. Dans notre cas, il y a une étroite collaboration entre l'université et l'IUT français auprès desquels nous avons mené l'enquête. En fait l'IUT est intégré à l'université. Ce phénomène n'existe pas en Allemagne : les deux institutions fonctionnent séparément et n'établissent des partenariats qu'avec des pairs, au niveau régional. En Ile de France, il y a une forte coopération entre les universités. Elle a été stimulée par la mise en application des LMD et tout particulièrement par la création de Masters en commun.

Les données EVALUE montrent que certains objectifs sont atteints par la création des diplômes et/ou par la modification de leur contenu (SIMONY, 1999). Ainsi ils sont mieux intégrés dans l'espace économique et social de la région. « *La participation à la dynamique sociale et économique de l'environnement fait partie des missions officielles des universités.* »²⁵⁵ L'implication des Länder pour le financement des études, des contrats de recherche, de l'équipement, des bâtiments et de la maintenance, ainsi que d'autres frais assimilés, a toujours été forte en Allemagne. La loi fédérale de 1967 régleme le cadre d'action des Länder (HØSTMARK-TARROU, 1999).

La régionalisation (J. ENDERS, 2002) peut être décrite comme un processus de croissance de la coopération régionale et d'intégration qui suppose la coopération mutuelle et des interactions à tous les niveaux (d'un même palier) entre les gouvernements régionaux et entre les secteurs et les institutions d'enseignement supérieur de la région. Elle est liée au phénomène de globalisation. Les régions coopèrent entre elles pour contrecarrer la pression exercée par l'extérieur. Le phénomène de décentralisation est lié au phénomène de dés-étatisation dû à des réajustements entre l'Etat, le marché et l'organisation de la société.

²⁵⁵ SIMONY, A , *op. cit.* p 336 trad. pers.

En Allemagne, le rôle du niveau fédéral est différent de celui national français, du moins jusqu'en 2002. Il exerce un rôle important au niveau décisionnel sur des propositions faites par les Länder. « *Le rôle du niveau fédéral semble triple : d'une part, veiller au respect des équilibres (il existe des réunions entre tous les Länder, permettant de faire des péréquations), d'autre part faire des prévisions (c'est par exemple une des principales fonctions des Wissenschaftsrat (Conseil Scientifique)) et enfin réguler le fonctionnement du marché scientifique en instaurant des limites à la surenchère entre les établissements et les provinces* »²⁵⁶.

Des recherches portées au niveau de ce pays montrent que certaines régions sont plus actives que d'autres en ce qui concerne les échanges avec la France, malgré une dispersion relativement homogène des institutions au niveau national. Les universités dans les régions frontalières sont très actives, le partenariat transfrontalier étant déjà une tradition. Ce n'est pas par hasard que l'UFA (Université Franco-Allemande) siège à Saarbrücken. Les grandes villes universitaires comme Berlin, Hambourg, Munich ou Hanovre, pour en énoncer quelques-unes, se distinguent par le nombre de leurs universités. Des pôles de recherches avec des laboratoires très performants sont créés dans certaines villes et s'imposent de plus en plus au niveau européen et mondial.

En France, la politique centralisée a fait se développer un nombre important d'universités en région parisienne. Aux villes avec des universités traditionnelles comme Lyon ou Marseille se joignent des universités nouvelles comme celle de Dunkerque, d'Amiens, etc. La politique de démocratisation de l'enseignement universitaire a fait naître des universités dans toutes les régions françaises, et des pôles européens ont été créés. Des initiatives régionales tentent de répondre de plus en plus aux nécessités locales et d'attendre à une compétitivité au niveau international. Citons deux initiatives, à titre d'exemples. D'importants laboratoires de recherche scientifique ont été créés à Grenoble, ville surnommée la « Silicon Valley » d'Europe. C'est une ville exemplaire du point de vue de l'accueil des étudiants. La ville de Strasbourg, à forte tradition universitaire, est en train de mettre en place pour

²⁵⁶ FRIEDBERG, E. MUSSELIN, C. *op. cit.* 1993, p. 157.

les prochaines années un grand pôle de recherche et de documentation ouvert aux jeunes chercheurs, qui proposera des activités diverses.

En France, le plan U 2000²⁵⁷ a eu un impact important dans la création des partenariats entre la ville/la région et le monde académique. Mais le rôle des différents acteurs de l'environnement est mal défini. Il a comme objectif affiché de faire face à la croissance des effectifs étudiants et « *d'opérer certains rééquilibrages qualitatifs et quantitatifs entre l'Île de France et les régions, entre grandes villes et villes moyennes, entre filières d'enseignement, l'accent étant mis sur le développement des cursus scientifiques, techniques et professionnalisés. Le plan se construit sur un financement partenarial, associant l'Etat aux collectivités locales : régions, départements, villes.* »²⁵⁸ Cette problématique reste d'actualité en ce qui concerne la décentralisation. L'état cherche une « bouée de secours » pour rattraper le déficit financier. Ainsi les régions apporteront une certaine contribution, dont actuellement nous ne pouvons pas estimer le poids. Pour nous, l'état se désengage en donnant aux régions un rôle central. Cependant, D. FILATRE remarqua, en 1994, que « *en aucun cas, l'enseignement supérieur n'est considéré comme un service public local et les lois de répartition des compétences à ce sujet sont claires : l'enseignement supérieur relève de la seule compétence de l'Etat* »²⁵⁹.

Les politiques actuelles vont vers la proximité, mais dans un contexte large (européen et mondial), où l'état joue un rôle régulateur. « *Au plan du site géographique ou du réseau universitaire de proximité, il convient de vérifier la complémentarité de l'offre avec celle des autres établissements. Il est, en effet, désormais impératif de se situer d'emblée dans le contexte européen et mondial pour conforter les forces de notre système d'enseignement supérieur. De ce point de vue, les jeux de concurrence inter-établissements auxquels on assiste parfois et que la*

²⁵⁷ FILATRE, D. (2003) *Les universités et le territoire : nouveau contexte, nouveaux enjeux*, RESUP, Bordeaux, p. 3.

²⁵⁸ DATAR, (1998) *Développement universitaire et développement territorial. L'impact de Plan U 2000 (1990-1995)*, Paris : La documentation française, p. 11.

²⁵⁹ FILATRE, D. DUBET, F. MERRIEN, F-X. SAUVAGE, A. VINCE, A. (1994) *Université et ville*, Paris, L'Harmattan, repris par DATAR, *op. cit.* p. 202.

« *pause démographique* » pourrait exacerber ne sont plus de mise et doivent donc cesser. L'attractivité de l'offre de la France est à ce prix. Le ministère y veillera. » (arrêtés d'avril 2002 et circulaire du 14 novembre 2002).

3.2.2.3 Les facteurs dus au territoire industriel et économique de la région

La France ouvre la voie aux diplômes professionnalisants par l'arrêté du 19 novembre 1999. Ces diplômes permettent une meilleure préparation des étudiants au monde du travail. Très souvent, le manque de coordination entre le monde du travail et de l'enseignement supérieur est critiqué. Cette démarche est une réponse possible à la *Déclaration Mondiale sur l'enseignement supérieur* (1998) qui demande justement une meilleure articulation entre le monde académique et celui du travail et de la société. Dans le schéma LMD, ce sont les Masters professionnels qui répondent le mieux à cette demande. Le plus souvent la préparation pour le monde du travail se fait en marge des universités : dans les IUT et IUP et dans les IUFM pour la préparation des enseignants.

En Allemagne, ce sont les Fachhochschulen qui proposent des offres de formation professionnalisantes. Malgré des critiques liées au manque de professionnalisation des universités, il existe des formations qui répondent au critère de la Déclaration, la formation des enseignants, par exemple, a toujours été faite à l'université ou dans les Fachhochschulen. La réponse allemande à la massification de l'enseignement supérieur a été la diversification d'institutions de type non universitaire.

La tendance à la professionnalisation des diplômes de Licence et de Master doit aller de pair avec le maintien de la qualité de l'enseignement. Les reproches (UNESCO, 2003) concernent la crainte que les diplômes de Licence « *puissent être orientés trop étroitement vers une embauche à court terme dans une profession particulière* », et qu'ils soient « *plus douteux, avec un faible arrière-plan académique* »

L'université s'inscrit dans son territoire et l'offre de formation est régulée par la demande du marché. A la Réunion des partenaires de l'enseignement supérieur organisée par l'UNESCO (Paris, 23-25 juin 2003) ont été constatées des transformations dans tous les états européens. L'UNESCO pointe les tendances dans ce nouveau contexte: « *les institutions de l'enseignement supérieur deviennent plus diverses, et parallèlement, on s'attend à ce qu'elles fournissent des services de meilleure qualité et à ce qu'elles soient plus entrepreneuruses, contribuant ainsi au développement économique et culturel. Dans ce qui suit, l'accent sera mis sur l'analyse de l'embauche des diplômés universitaires, sur les rôles de ces dernières dans le transfert du savoir et de la technologie. L'enseignement transnational, particulièrement lié à la mobilité des programmes d'étude dans l'ère de la globalisation, marque un changement préminent dans le paysage académique.* »²⁶⁰

Tous ces aspects seront abordés dans les pages qui suivent.

3.3. La mise en œuvre du processus de Bologne

3.3.1. Les pratiques

La mise en œuvre de la réforme est fondée sur **des processus d'isomorphisme**²⁶¹. Dans la création de l'offre de formations en France et en Allemagne, existe une tendance à construire et à adopter des modèles communs. Mais dans cette logique, l'offre de formation se construit aussi sur les trois processus d'isomorphisme des institutions étatiques²⁶² :

²⁶⁰ *Rapport sur les tendances et les développements dans l'enseignement supérieur en Europe : 1998-2003*, Suivi de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, Réunion des partenaires de l'enseignement supérieur, Paris : UNESCO, 23-25 juin 2003, p. 19.

²⁶¹ DI MAGGIO et POWELL (1999) appliquent à la sociologie l'isomorphisme qui traditionnellement est une notion mathématique. Un isomorphisme est une relation entre deux objets qui démontre leurs similitudes. Par exemple, en théorie des groupes, il permet de déduire plusieurs propriétés d'un groupe à partir d'un autre.

²⁶² Notre classification s'appuie sur la présentation que MAROY, C. (2002) fait dans son Article Introductif à la Journée d'étude: *Changements organisationnels et changements des professions : les*

■ Coercitif

Le fait que cette réforme a été imposée sans aucune demande de la part des acteurs de l'enseignement supérieur intrigue toutes les personnes interviewées, en France comme en Allemagne. Elles expriment leur nette opposition à cette réforme, au moins dans un premier temps.

« En tout cas nous n'avons pas eu le choix. Cela a été imposé par le haut » (directeur d'UFR français)

En Allemagne les représentations sur ce point sont similaires.

« Nous n'avons rien demandé. La réforme n'a pas été faite à notre demande. » (doyen allemand)

En France, la réforme est ressentie comme une fatalité: *«ça nous tombe sur la tête», «il faut faire avec», «il n'y a pas de choix, «c'est une réforme comme toutes les autres»*. Les personnes que nous avons interviewées remarquent une certaine pression *«c'est à la va-vite», «il faut faire rapidement»*. L'enquête du « Comité de suivi de la Licence » (22/06/2005) montre que les enseignants déplorent la précipitation avec laquelle la réforme doit être mise en œuvre. Dans cette enquête, les commentaires libres sur la mise en place du LMD, dans l'université d'appartenance, varient entre les plaintes liées au calendrier, aux moyens et la conscience d'un processus en cours. Quelques exemples:

- *« Le fait de basculer en 2003 après le contrat fait prendre conscience de la précipitation et de la nécessité de retravailler de nombreux points. Les craintes émises au départ par les enseignants et les étudiants se sont estompées »;*
- *« Le LMD, malgré un surcroît de travail, s'est bien passé »*
- *« Points positifs: Baisse des défaillances, amélioration du taux de réussite, meilleur dialogue enseignant/étudiants. »²⁶³*

établissements scolaires en transformation, le 24 et 25 janvier 2002 à Louvain, des trois processus d'isomorphisme qui coexistent dans les logiques institutionnelles.

²⁶³ Comité de suivi de la Licence (2005), *Enquête*, p. 9.

Cette réaction de réticence dans un premier temps est mutuelle. Les acteurs ont besoin de temps pour comprendre et adopter quelque réforme que ce soit. C'est une étape d'un long et laborieux processus.

Les témoignages de notre enquête sont similaires:

« Quand on se met dans le bain, il faut faire et on essaie d'ignorer les craintes qu'on a pu avoir » (directeur d'UFR français)

Une des personnes interviewées s'interroge sur les conséquences de cette réforme:

« Les universités sont conservatrices. Quelle serait la contribution de cette nouvelle réforme au système ? C'est une nouvelle réforme, venue par le haut, comme tant d'autres. » (directeur français)

En Allemagne, les personnes interviewées déplorent aussi la façon dont cette réforme a été imposée :

« Dans notre université et dans toutes les disciplines en Allemagne, le basculement en Bachelor (Licence) et Master a été imposé de l'extérieur par décision politique » (doyen allemand)

Les personnels dirigeants des universités que nous avons interviewés ont le sentiment, qu'après une période de résistance aux changements suit une meilleure acceptation de la réforme. Une grande recherche coordonnée par G. KRÜCKEN²⁶⁴ (2003-2005) présente le phénomène de l'eupéanisation de l'enseignement supérieur avec l'introduction de la réforme du Bachelor (Licence) et du Master en Allemagne. Les 28 entretiens en profondeur – menés par l'équipe de Bielefeld – auprès des recteurs, des agences d'accréditation, des ministères, des universités montrent une meilleure acceptabilité de l'introduction de cette réforme dans tous les domaines: économie, sciences sociales, ingénierie, sciences naturelles et humanités. Ces informations confortent les résultats de nos propres données obtenues au moyen des entretiens réalisés en octobre-novembre 2004.

²⁶⁴ KRÜCKEN, G. (2005), „Hochschulen im Wettbewerb – Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten“, Bielefeld, disponible sur: <http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kruecken/pdf/Einleitung.pdf>

Cinq de nos interviewés nous font part de ces constats. Nous reprenons un exemple:

« Si on analyse la situation en Allemagne ces dernières années, on remarque qu'au début il y avait un fort courant d'opposition dans toutes les universités allemandes contre le diplôme intermédiaire (Vordiplom), contre le Bachelor (Licence) et contre le Master. Il y a eu des changements ces dernières années, certes sous la pression, mais en partie aussi par une prise de conscience que cela pourrait avoir aussi de bons côtés. » (doyen allemand)

Dans les deux pays, la réforme est mise en place et les acteurs sont en train de changer d'attitude.

« Au début, il y a 2-3 ans, nous étions fermement opposés au processus de Bologne. Mais, pas à pas, en discutant avec des juristes, entre nous, les propos ont commencé à devenir moins fermes, moins virulents. C'est probablement une question de temps. » (doyen allemand)

Peut-être qu'une prise de conscience a-t-elle eu lieu, comme l'analysent M. CROZIER et E. FRIEDBERG *« on ne contient pas le pouvoir en essayant de le supprimer, en refusant de le reconnaître ou simplement en le rejetant, mais au contraire en acceptant l'existence du phénomène et en permettant à un nombre de plus en plus grand de personnes d'entrer dans les jeux de relations de pouvoir avec le plus d'autonomie, de liberté et de choix possibles. C'est le pouvoir qui seul peut combattre le pouvoir. La menace profonde d'abus ne vient pas de l'expression de l'initiative d'un acteur, mais de sa suppression, du fait de l'accaparement par certains acteurs ou par des autorités supérieures du monopole de l'initiative »*²⁶⁵ Et ce phénomène d'emprise du pouvoir et de l'initiative s'est produit dans le cas du processus de Bologne, ce que nous montrerons plus loin dans cette 3^{ème} partie de la thèse.

²⁶⁵ CROZIER, M. FRIEDBERG, E. (1977) *« L'acteur et le système »*, Paris: Seuil, p. 434.

L'état français a stimulé l'introduction de l'harmonisation des diplômes et des nouveaux cycles en imposant aux institutions le respect des délais.

En Allemagne, la politique des Länder a été plutôt la persuasion que la force, tout en mettant des limites claires sur le délai d'application des changements, 2010. Il y a des différences d'un Land à l'autre. Pour certains, comme le Bade-Wurtemberg, c'est une priorité. Pour d'autres, comme la Hesse, les universités doivent réaliser graduellement la mise en place de la réforme en commençant par la construction de leur offre de formation en modules et par une réflexion et une mise en place de nouveaux parcours.

■ Mimétique

Les enjeux du niveau national/régional sont grands pour nos interviewés. Au niveau des institutions, chacun travaille pour l'aboutissement de cette réforme en utilisant des stratégies de mimétisme (DI MAGGIO, POWELL, 1991). Chacun s'oriente en fonction du modèle national, en imitant les institutions plus avancées dans la mise en place de la réforme. Il n'y a pas de réseaux européens dans les quatre cas analysés.

Le discours est le même en France comme en Allemagne.

«Nous regardons ce que les autres universités font et nous tirons bénéfice de leur expérience. Etre dans la dernière vague de contractualisation, ça aide» (directeur d'UFR, français)

«Nous travaillons avec l'équipe de juristes qui nous informent et nous conseillent. Ils sont bien informés de ce qu'il faut faire et de ce que les autres universités en font» (doyen allemand)

En France, les universités de la région parisienne, qui font partie de la dernière vague de contractualisation, ont eu l'avantage de construire leur offre de formation en bénéficiant de l'expérience des autres universités. Il y a eu, en France, une présentation des différents projets, voire des pratiques d'établissements lors des réunions (celles des présidents de CEVU, les séminaires organisées par AMUE, etc.).

En Allemagne, l'absence de diplômes équivalents pousse les enseignants à regarder le modèle anglo-saxon. Les offres et la façon dont elles sont présentées (terminologie et cours en langue anglaise), sont à l'image de ce que leurs initiateurs considèrent comme le modèle le plus pertinent. Les stratégies de mimétisme que nous avons identifiées en Allemagne rejoignent les conclusions de la recherche sur la mise en place de la Licence et du Master en Allemagne coordonnée par G. KRÜCKEN (2005). Cet auteur observe des phénomènes de mimétisme et d'isomorphisme. Pour lui les stratégies des acteurs vont plus loin, comme dans la théorie de l'économie du marché développée par H. C. WHITE²⁶⁶, par l'adoption de la stratégie utilisée dans les échanges économiques : de « s'observer l'un l'autre » (« observing one another »).

■ Normatif

L'isomorphisme normatif s'explique par ce que DI MAGGIO et POWELL nomment la professionnalisation des organisations. Les universités, par les réseaux qu'elles forment avec des pairs ou des groupes transversaux, structurent leur offre de formation en fonction de références, de cadres théoriques, d'idées partagées. Les membres du staff ont fréquenté les mêmes institutions et sont empreints des mêmes logiques. Dans les discours des personnes interviewées, nous avons pu identifier deux types de logiques: une logique institutionnelle et une logique disciplinaire. De plus il y a une troisième logique plus subtile, plus cachée – la logique individuelle de renommée, du prestige scientifique qui fait que chacun essaye de trouver les meilleures stratégies pour rester ou devenir compétitif en profitant de la mise en place de la réforme. Ce que nous appelons garder le « prestige scientifique » est la volonté d'un directeur ou d'une directrice de DESS ou DEA (et de son équipe) de maintenir son offre de formation lors du basculement vers le Master. Le désir de ne changer que sur la forme (de n'appliquer que le normatif « affiché ») et non sur le fond, et de ne pas perdre son pouvoir, qui est le prestige de sa fonction, au sein de la communauté scientifique, peut créer de fortes résistances. Cette logique apparaît, en général, dans les discours des acteurs en général après la fin de l'enregistrement de

²⁶⁶ WHITE, H. C. (2004) *Markets from Networks: Socio-economic Models of Production*, Princeton University Press.

l'entretien. En général elle est appuyée par: « ça c'est pour vous », « c'est entre nous ». Par respect pour les personnes interviewées, ces déclarations n'ont pas été enregistrées mais notées à la fin des entretiens.

3.3.2. Les logiques d'action des acteurs

3.3.2.1. La logique institutionnelle

Chaque personne que nous avons interviewée se place dans la logique de l'institution dans laquelle elle exerce. Chaque institution essaie de souligner les points forts. Cette tendance est très forte en Allemagne, où le conflit université – FH a toujours existé. Le point fort des FH est l'employabilité des diplômés et celui des universités l'excellence.

« Nous, les FH, avons accueilli le processus de Bologne, les bras ouverts. Nous profitons de cette réforme pour mieux structurer notre offre de formation et montrer nos atouts, face aux universités : le diplôme pour le travail²⁶⁷ » (doyen allemand)

« L'université doit promouvoir l'excellence, et avec le processus de Bologne, nous devons veiller à la reconduite de nos principes fondateurs, qui sont très différents des FH » (doyen allemand)

Ce phénomène est moins présent en France. Il n'y a pas de conflits, dans les entretiens que nous avons menés entre l'université et l'IUT mais plutôt un partenariat. Cela peut s'expliquer par le fait que les IUT sont intégrés à l'université. Mais, les interviewés font toujours référence, en France, aux Grandes Ecoles.

« Nous, les universités, nous accueillons la grande masse d'étudiants. Les universités étrangères accueillent les élites. Ce sont les grandes Ecoles qui accueillent les meilleurs. » (directeur d'UFR français)

« C'est pour les diplômés de l'IUT, ils peuvent les faire reconnaître par les écoles d'Ingénieurs et continuer les études. » (directeur, IUT)

A cette logique institutionnelle s'ajoute la logique disciplinaire.

²⁶⁷Trad. Pers. du "Diplom Arbeit".

3.3.2.2. La logique disciplinaire

Le pouvoir des disciplines et/ou des champs disciplinaires est incontestable.

C. MUSSELIN²⁶⁸ identifie trois conceptions :

1. La conception de MERTON, fondatrice. Conformément à cette idée, le monde universitaire « *est structuré autour des disciplines qui sont elles-mêmes considérées comme des territoires cognitifs, épistémologiques et sociaux* »²⁶⁹ et c'est au niveau de ces territoires sociaux que les pouvoirs s'exercent. La communauté de telle ou telle discipline existe en dehors de l'institution d'appartenance.
2. La conception du programme fort (BARNES, BLOOR, LYNCH, etc.) : Le monde des réseaux. Ces réseaux « *se tissent en dehors de toute contrainte organisationnelle ou territoriale* »²⁷⁰

En ce qui concerne la réforme, dans le cas des personnes interviewées, les réseaux ne fonctionnent pas de façon marquée. C'est probablement différent pour la recherche, où les réseaux fonctionnent très bien. Pour le processus de Bologne, la plupart des correspondants ne sont pas informés de ce qui se passe à l'étranger, dans la même discipline. Ce sont d'autres types de logiques qui peuvent expliquer le rapport à la réforme.

3. La conception de Bourdieu : C'est en fonction du champ disciplinaire que les réseaux se forment. « *Analyser, autant que les données empiriques le permettent, la structure du champ universitaire et la position qu'y occupent les différentes facultés, et enfin la structure de chaque faculté et la position qu'y occupent les différentes disciplines.* »²⁷¹

Cette conception nous a paru la plus proche de celle obtenue par nos entretiens. Elle montre une appropriation de la réforme par les membres de

²⁶⁸MUSSELIN, C. (2002) *La longue marche des universités françaises*, Paris: PUF.

²⁶⁹ idem, p.160.

²⁷⁰ idem, p162.

²⁷¹BOURDIEU, P. (1989) *Homo Academicus*, Paris: Ed. du Minuit, p. 48.

chaque champ disciplinaire. Les interviewés s'expriment en fonction du poids de leur discipline au sein de l'institution. Ainsi les disciplines «fortes» veulent réaffirmer et consolider leur position dominatrice :

«La C. a toujours été forte ici à F. et nous sommes réputés dans toute l'Allemagne et à l'étranger, pour nos recherches, nos formations. (...) Nous comptons sur cette réforme pour devenir encore plus connus et pour pouvoir avoir plus de pouvoir dans la sélection des étudiants.» (doyen allemand)

Les disciplines et ou/champs disciplinaires en émergence essaient de se faire mieux connaître, voire de survivre.

«Nous devons nous battre pour survivre» (doyen allemand)

«Cette réforme renforce le poids des disciplines prestigieuses et nous restons avec la masse des étudiants» (directeur d'UFR français)

«Cela reste difficile pour le domaine tertiaire» (doyen allemand)

Nous avons pu constater, en analysant les nouvelles offres de formations sur les brochures des institutions ou sur leurs sites Internet que des formations bi-et pluridisciplinaires ont été créées. C'est une avancée stimulée par le processus de Bologne. La plupart des offres concernent le Master, même s'il y a des initiatives au niveau du 1^{er} cycle. Les premiers cycles se caractérisent plutôt par des formations généralistes. Les Licences « Sciences Humaines » ou « Sciences du Vivant » sont des exemples. Au niveau des Master, c'est la professionnalisation dans des domaines spécifiques qui est visée. Aux formations plus anciennes comme le « Droit des Entreprises » se rajoutent de nouvelles formations comme le « Développement Durable ». Cependant, en général, les disciplines restent dans leur espace fermé. Elles essaient de reproduire les structures anciennes. Nous montrerons dans le chapitre consacré aux outils, au grades, comment est représentée l'offre de formation, en partant de l'idée (CLARCK 1983) que : « ce sont les disciplines qui lient les universitaires.²⁷² La mise en œuvre du processus de Bologne en France et en Allemagne, reste tributaire de ces logiques disciplinaires, ce que nous montrerons plus loin.

²⁷²MUSSELIN, C. (2001), *La longue marche des universités françaises*, Paris: PUF, p.168.

Auparavant, il nous semble important d'aborder la question des coûts engendrés par la mise en œuvre de cette réforme.

3.3.3. Le coût de la réforme

La problématique des coûts humains et financiers de la réforme est citée par tous les interviewés. Les coûts engendrés par l'accréditation sont particulièrement mentionnés en Allemagne.

« Vous savez combien cela coûte pour accréditer une formation? 20000 euros. C'est immense. Il ne faut pas se tromper. » (directrice administrative allemande)

En France, cette réforme, avec les coûts engendrés pour sa mise en place, fait ressortir le problème du traditionnel conflit : Université – Grandes Écoles. C'est notamment au niveau des ressources financières que l'écart est important. L'université se considère comme étant le parent pauvre de l'enseignement supérieur, car elle accueille la grande masse des étudiants. Avec la mise en place du processus de Bologne et particulièrement du LMD, la frustration des enseignants-chercheurs, responsables de filières, renaît.

« Cette réforme apporte plus de travail sans aucune compensation financière. En plus nous devons rester compétitifs face aux Grandes Écoles, qui bénéficient d'importantes subventions publiques »
(Directeur d'UFR)

Dans nos entretiens Outre-Rhin, les plaintes concernent le temps perdu pour l'organisation en modules de l'offre de formation. Cette étape est en Allemagne le premier pas vers l'application de la réforme. Il est important de remarquer que, malgré le manque d'aide financière, même les disciplines les plus réticentes ont construit des modules de formation. Les membres de chaque département ont travaillé ensemble pour réaliser les meilleures maquettes possibles. Dans l'université où nous avons mené l'enquête, il y a une différence au niveau disciplinaire, les disciplines en sciences humaines étant les moins disposées à mettre en œuvre la réforme.

Les plus grandes réticences sont liées aux coûts financiers et humains de l'accréditation des formations. Le Land de Hesse est très strict dans la façon d'appliquer ce processus (G. KRÜCKEN, 2005). Le sentiment de perte de temps et d'argent est largement exprimé dans les entretiens.

« Nous perdons tout notre temps en réunions et discussions. Nous devons présenter une solide offre de formation pour l'ensemble de l'université. Et cela se répète tous les 3 ans. Dès qu'on finit le travail, nous recommençons dès le début, pour une nouvelle campagne d'accréditation. Ça, c'est beaucoup de travail. » (Administrateur allemand)

Il est certain que la plupart des personnes interviewées profitent de l'occasion pour parler de leurs problèmes, de leurs difficultés. Les vice-présidents tiennent un discours plus formel, ils représentent l'Université :

« Nous, nous investissons humainement dans les projets » (vice-président allemand)

« Nous travaillons pour tenir les objectifs » (vice-président français)

Ce travail, qui implique des coûts financiers et humains, est censé aboutir à la mise en œuvre du LMD.

3.4. La réforme LMD et ses outils

3.4.1. Les Grades (le LMD)

La question des « grades » est central dans le discours des personnes interviewées. Aucune des personnes interviewées n'utilise pourtant le terme de grades. En France, c'est le « LMD » et en Allemagne ce sont les niveaux, "die Stufen".

L'attachement à l'ancien système est très présent.

« Ce qui est bon dans le Diplom, on aimerait bien le sauver par le Master. » (doyen allemand)

Le Master semble mieux accepté que la Licence. Dans certaines disciplines ce diplôme est perçu comme étant incomplet.

« Dans notre discipline la notion de Licence n'a pas de sens. C'est une formation qui nécessite plusieurs années d'études. Ça serait un demi-chimiste, une demi-chimiste. Pareil pour la pharmacologie. » (doyen allemand)

Les formations concernées en France sont les Grandes Ecoles d'ingénieurs et les disciplines de la santé (enseignées à l'université): la médecine et pharmacologie. Des protocoles particuliers, qui tiennent compte de la spécificité de la formation, ne donnent aux Licences qu'un « intitulé intermédiaire ».

Pour certains, en particulier dans le domaine des humanités, une forte opposition est encore visible, surtout en Allemagne.

« Le Bachelor (la Licence) en 6 semestres est insuffisant pour nos étudiants. Nous ne voulons pas de Bachelor (Licence) et de Master pour nos apprenants. Nous attendons 2010 pour le processus de Bologne » (doyen allemand)

En Allemagne, pour les institutions qui ont déjà commencé à mettre en place la réforme des grades, est constatée une balkanisation des nouveaux diplômes (KRÜCKEN, 2005). La situation est similaire en France. Un récent rapport de la Cour de Comptes (décembre 2006) montre que, en Ile de France, les formations se sont multipliées avec le passage au LMD.

Un des interviewés allemands, directeur d'un grand département de 12000 étudiants, nous présente le projet en cours (novembre 2004). La construction d'un parcours individualisé, dans le cadre d'une offre de formation, s'organise en modules et crédits. Dans son projet, l'aboutissement à un Master recherche ou professionnel se fera en fonction du parcours.

Les nouveaux grades sont inscrits dans le Cadre Fédéral sur les Universités (Hochschulrahmengesetz, 1998). Ils sont: Bachelor/Bakkalaureus (bac + 3 ou 4), Master/Magister (bac + 5) et Doctorat (>3 ans). Les lois des Länder concernant les institutions d'enseignement supérieur ont été modifiées et de nombreux Bachelor et Master sont proposés par les universités et les Fachhochschulen (FH). Cette loi concerne aussi les Berufsakademien²⁷³ qui peuvent aussi décerner ces diplômes, non pas en tant que grade universitaire mais seulement comme diplôme national. Elles sont d'état (majoritairement) ou privées. Les formations sont de courte durée (3 ans) pour les métiers de la santé, les technologies et l'informatique, le commerce, les finances, etc.

Le Doctorat, réglé par les lois des Länder et l'université en question (Promotionsordnung), n'est pas affecté par la réforme et continue à exister. Il n'y a pas de durée prescrite dans la réglementation. Jusqu'à présent, la durée effective d'un Doctorat dépendait fortement de la discipline.

²⁷³ En traduction littérale: « Académies du Travail ou de l'emploi ».

Les mécontentements : Lors d'une interview, les personnes en profitent pour exprimer plutôt leur mécontentement que les aspects positifs. La réponse à ce qu'ils pensent renvoie à 3 types des problèmes:

- Le premier est celui énoncé plus haut : une réforme de type top-down (imposée par le haut) sans consultation des principaux intéressés.
- Le deuxième point est le sentiment que l'harmonisation et la standardisation du système d'enseignement supérieur peut être une affaire risquée.
- Le 3^{ème} point vise les coûts humains et financiers de la mise en place de cette réforme.

En Allemagne, une limitation de la durée des études commence en général à se développer ces dernières années.

La France distingue deux types de Masters, héritage de la séparation entre le diplôme d'études supérieures spécialisées et le diplôme d'études approfondies, anciens diplômes nationaux à bac+5 délivrés par les universités :

- les Masters professionnels, destinés à la sortie de l'enseignement supérieur (héritiers des DESS)
- les Masters recherche, destinés à la poursuite d'études en Doctorat (héritiers des DEA)

Ailleurs en Europe cette distinction est moins importante.

P. DUBOIS²⁷⁴ remarque que les arrêtés de 2002 ne suppriment pas les diplômes antérieurs et laissent aux universités la liberté de restructurer leur offre de formation ou de changer les appellations des diplômes (Master pour un DESS déjà existant). Pour cela il utilise le terme de « toilette ». En sus des diplômes déjà existants, un nouveau type est introduit par le décret du 17 novembre 1999 : la Licence professionnelle : *« elle correspond à une 3^{ème} année d'études après un DEUG, un DUT ou un brevet de technicien supérieur (BTS) ; c'est une 1^{ère} étape pour*

²⁷⁴ DUBOIS, P. (2003) « "Licence", "Master", "Doctorat". Il lento avvio della costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore in Francia », *Rassegna italiana di Sociologia*, numero : 3, luglio-settembre 2003.

mettre en œuvre le “3” dans le système “3,5,8” ». Le chercheur montre que le système a évolué en ajoutant : « Ce n’est pas la seule innovation apportée par ce nouveau diplôme : la réglementation n’en définit en effet ni les contenus d’enseignement, ni les dénominations ; chaque université peut inventer une ou plusieurs Licences professionnelles qui lui semblent correspondre aux besoins du marché du travail. Près de 200 Licences professionnelles sont habilitées par la Commission Nationale d’Expertise dès la rentrée d’octobre 2000 »²⁷⁵. Dans ce contexte, les universitaires doivent changer leurs « modus operandi » d’autant plus qu’à ces changements se rajoute la validation des Acquis de l’Expérience professionnels (VAE). Cette loi de modernisation sociale permet à un salarié qui montre une expérience d’au minimum 3 ans de demander un diplôme qui correspond à ses compétences. « Cette innovation est déstabilisante pour le corps professionnel enseignant : il s’agit de délivrer un titre à des salariés auxquels ils n’enseigneront jamais, qui ne seront jamais étudiants »²⁷⁶.

P. DUBOIS montre que le fonctionnement des LMD nécessite des moyens financiers importants dans un contexte économique difficile. Les coûts devraient couvrir : les « *coûts liés au développement des diplômes professionnels, au renforcement des dispositifs d’accueil et d’orientation, d’accompagnement et de soutien des étudiants, à l’allongement des études pour une partie des étudiants (les Masters vont accroître le nombre de diplômes à bac+5), et, au pire, coûts liés à l’inflation du nombre des diplômes (la multiplication du nombre des diplômes augmente les coûts unitaires par étudiant)* » (idem. p. 5). Reste à voir comment le Ministère de l’Education Nationale gèrera cette situation en tenant compte du fait que le budget n’est qu’en légère progression et qu’il y a une diminution de la création de postes. Le chercheur reste circonspect, face à cet état des lieux en réaffirmant la situation précaire des universités.

²⁷⁵ opus cité, p. 389.

²⁷⁶ opus cité, p. 390.

En France, il y a une conversion de l'ancien système en schéma LMD (fait dénoncé par la Cour des comptes en 2006) et un allongement de la durée des études avec le passage au Master. En Allemagne, il y a eu une création de formations nouvelles. L'ancien et le nouveau système fonctionnent en parallèle. Nous constatons, comme en France, un allongement des études : les anciens « Diplom » se transforment en Master.

3.4.2. Le supplément au diplôme

Le supplément au diplôme est une thématique abordée de façon spontanée par un quart des interviewés, qui soulignent son rôle pour le **marché du travail**, pour les employeurs.

« Le supplément au diplôme. D'abord il est fait pour le marché du travail ; en principe, il n'est pas fait pour l'université. » (expert français)

« Grâce au supplément au diplôme les employeurs savent quel est le parcours de nos étudiants » (doyen allemand)

Le comité de suivi de Licence et du Master (2007) considère, en effet, que *« le supplément au diplôme, comme le Répertoire national des certifications professionnelles, vise une meilleure lisibilité des formations et des diplômes par les partenaires universitaires et économiques des établissements d'enseignement supérieur, tant au niveau national qu'international. En mettant en place le supplément au diplôme, les universités satisferont certes à une obligation réglementaire. Mais surtout, elles apporteront une contribution indispensable à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, dans l'intérêt convergent des étudiants, des établissements et de l'environnement socio-économique. »*²⁷⁷

Pour une autre partie des personnes interviewées, le supplément au diplôme apporte la **lisibilité** des formations réelles :

²⁷⁷ Comités de suivi Licence et Master (2006) *Le supplément au diplôme dans la construction de l'Espace européen de l'Enseignement supérieur et la mise en œuvre du LMD* <http://www.sup.adc.education.fr/lmdsuivi/lm/t/supdip-lm.htm> (2007).

« Avec le supplément au diplôme on sait quel a été le parcours d'un candidat en reprise d'étude, venu d'ailleurs, etc. C'est bien. » (doyen allemand)

Les personnes interviewées estiment utile le supplément au diplôme utile : « *il complète bien les ECTS* », « *c'est du concret* », « *il remplit un vide* », « *c'est très bien* ». En général les personnes ne s'attardent pas beaucoup sur cette question. Certains le définissent : « *c'est une annexe descriptive* », d'autres cherchent dans des dossiers des modèles.

En fait, le supplément est une réponse à la problématique des reconnaissances. C'est un compromis des discussions entamées en 1994 et abouties en 1996. La Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO/CEPES, en coopération avec les États membres, mettent en oeuvre, sur une base volontaire, un supplément européen en tant qu'annexe administrative au diplôme. Il est important de signaler que la reconnaissance des diplômes en Europe bénéficie surtout au marché du travail. Les études (EURYDICE 2003/2004) montrent que le supplément au diplôme a été introduit dans la plupart des pays européens. Il favorise la reconnaissance des diplômes et il décrit la qualification obtenue. L'étude, qui porte sur 29 pays²⁷⁸, montre que dans la plupart des cas il est recommandé et délivré à la demande des étudiants, tandis que dans 7 pays²⁷⁹, cela se fait de façon systématique. Il devient obligatoire en 2005.

3.4.3. Le système ECTS

Nous avons voulu savoir si les acteurs interviewés connaissaient le système ECTS, son origine, son rôle avant et après Bologne. Nous rappelons que le « Système Européen des Crédits Transférables » (l'ECTS) remplace les anciens PIC « Programmes Inter-universitaires de Coopération » : Ces anciens programmes avaient comme objectif la création d'une dimension européenne dans les études

²⁷⁸ Les nouveaux entrants et les pays candidats à l'Union sont pris en compte.

²⁷⁹ C'est le cas du Danemark, de l'Italie, de la Norvège, de la Suède, de l'Estonie et de la Pologne et de la Slovaquie, dès 2004/2005.

universitaires). Le système avait été créé au début des années 90 par la Commission européenne en collaboration avec des institutions d'enseignement pour faciliter les échanges d'étudiants.²⁸⁰ C'est un guide de l'échange, au niveau européen qui facilite la traduction des notes, la lecture et la comparaison des programmes d'études. Le système ECTS implique le respect mutuel de règles, prévues dans les brochures, et appliquées pour l'élaboration du supplément au diplôme par exemple, et d'un protocole établi au niveau européen. Depuis 1989, date de sa création, dans le cadre du programme ERASMUS, il a évolué. Ainsi, à partir de la déclaration de Bologne (juin 1999), il « évolue vers un système d'accumulation de crédits mis en œuvre sur le plan institutionnel, régional, national et européen. Tel est l'un des objectifs clés de la déclaration. »²⁸¹

3.4.3.1. Le fonctionnement de l'ECTS

Pour une meilleure compréhension des remarques des personnes interviewées, il n'est pas inutile de rappeler le fonctionnement du système ECTS.

Le principe de fonctionnement est le suivant²⁸² :

- Un étudiant doit fournir un travail équivalent à 60 crédits par an pour valider. C'est un travail à temps plein qui s'inscrit dans une durée annuelle de 1500-1800 heures, soit 25-30 heures de travail par crédit ;
- Un étudiant doit montrer qu'il peut répondre à un ensemble de compétences à la fin de son parcours indifféremment de la durée (savoir faire et savoir être) ;
- Les crédits sont estimés à partir d'une charge de travail correspondant à toutes les activités éducatives (cours, séminaires, travaux dirigés, préparation et participation aux examens, etc.)

²⁸⁰ TUNING Educational Structures in Europe <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject>

²⁸¹ Commission européenne (2004) *Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS). Caractéristiques essentielles*, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, p. 3.

²⁸² Commission européenne, *Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) Caractéristiques essentielles*, Office des publications de la Commission, 2004, pp. 4-5.

- Un étudiant achève une année complète d'études quand il a effectué la quantité de travail nécessaire pour valider toutes les composantes du programme d'études sanctionné avec des crédits ;
- Un étudiant obtient comme par le passé des notes au niveau local Mais un complément d'information (l'échelle de notation) est proposé avec pour objectif de montrer le système de notation en vigueur localement basée sur l'échelle statistique des notes obtenues par l'ensemble des étudiants de la filière, et qui est répartie sur un courbe de Gauss de la façon suivante :
 - A est obtenu par les 10% des étudiants les meilleurs,
 - B les 25% qui suivent,
 - C les 30% en haut de la courbe,
 - D les 25% suivants,
 - E les 10% restants.
 - FX et F correspondent aux étudiants en échec. « *Fx signifie : échec – un certain travail supplémentaire est nécessaire pour réussir, et F : échecs – un travail considérable est nécessaire. L'indication des taux d'échec dans le relevé des résultats est facultative.* »²⁸³

Ce système ne remplace pas l'ancien, c'est-à-dire les notes attribuées localement, mais il est largement utilisé dans tous les établissements.

Le constat positif des recherches européennes sur le fonctionnement de l'ECTS²⁸⁴ nous permet de supposer que l'extension du système de crédits transférables a permis le suivi du parcours académique des étudiants. Pour une meilleure compréhension du fonctionnement des crédits ECTS, un réseau de conseillers en ligne a été créé en 1998 par la Commission européenne. Le rôle des conseillers consiste à répondre aux questions relatives à la mise en œuvre des

²⁸³ Ibidem.

²⁸⁴ ADAMS, S. GEMLICH, V. dirs. (2000) *Report for the European Commission. ECTS extension feasibility project*, Appendix 3. pp. 1-8.

ECTS. Ils aident les institutions à résoudre des problèmes pratiques. Ils veillent à la mise en place pertinente du système, qui se développe sur deux axes.

L'axe principal de l'ECTS est l'introduction de procédures formelles de calcul et de qualification des étudiants²⁸⁵. Les départements participants doivent attribuer 60 crédits de cours par an. Ils doivent fournir un certificat sur des cours validés et des crédits, en cas de transfert de l'étudiant dans une autre institution. Ils doivent donner une information sur le programme des cours, en général, et sur chaque cours en particulier, pour permettre aux candidats potentiels de mieux préparer la période d'études à l'étranger. La reconnaissance des acquis ne doit pas être assurée uniquement par le département d'origine (comme pour les PIC). Ainsi la mobilité des étudiants est favorisée par cette souplesse avec une base de reconnaissance commune.

Les pays où le système de crédits existait déjà avant la création de l'*European Credit Transfert System* sont ceux qui l'ont appliqué en premier. Le système d'échange y a été adoptée avec plus de facilité que dans les autres pays européens. Ce modèle, d'inspiration nord-américaine, a été bien accueilli en Grande Bretagne et dans les pays Scandinaves (voir TEICHLER).

Dans l'annexe 3 du projet TUNING²⁸⁶ est donnée, à titre d'exemple, la modalité de calcul des ECTS dans deux disciplines : Sciences humaines et Art. Ainsi, dans un système qui fonctionne par modules, le cours présenté vaut 15 ECTS. Ces crédits valident l'ensemble suivant :

- 2 heures de cours hebdomadaires pendant 14 semaines ;
- la rédaction d'un dossier de 15 pages par l'étudiant ;
- la lecture de(s) texte(s) fondamentaux de la discipline ;
- la lecture du dossier d'un collègue suivi d'une réflexion critique.

²⁸⁵ TEICHLER, U. MAIWORM, F. *op. cit.* p. 161, AELE (autres pays européens).

²⁸⁶ TUNING project. trad pers. p. 7.

Dans l'attribution de « crédits », il est tenu compte du niveau des études, de la difficulté de la bibliographie, etc. Cette visibilité nous semble importante pour le suivi des étudiants par une harmonisation des procédures. Ce qui nous semble moins évident est la modalité selon laquelle chaque page, chaque heure d'étude et de lecture est comptabilisée. N'assistons-nous pas à une planification comme dans la production dans une entreprise ? L'étudiant semble devoir s'inscrire dans « un moule ». A la fin des études devient-il un produit standardisé ? Nous assistons à une prise de conscience du fait qu'est en compte le travail réel de l'étudiant sans se limiter à des volumes horaires de cours.

Le Décret de 8 avril 2002, en France, pose les conditions de l'application des crédits ECTS. L'article 5 précise: « *chaque unité d'enseignement a une valeur définie en crédits européens, au niveau d'études concerné. Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base de la charge totale de travail requise de la part de l'étudiant pour obtenir l'unité. La charge totale de travail tient compte de l'ensemble de l'activité exigée de l'étudiant et, notamment, du volume et de la nature des enseignements dispensés, du travail personnel requis, des stages, mémoires, projets et autres activités.* » Cet article instaure un cadre réglementaire clair, mais n'apporte pas de changements fondamentaux. Ce qu'il apporte, c'est une définition certainement cohérente, mais générale, qui ne résout pas le fond du problème des contenus et de la notation. Il est important d'apporter plus de précisions.

Dans les paragraphes précédents nous avons présenté un exemple de calcul de crédit. De ce fait il est évident que, pour définir les crédits qui composent une unité d'enseignement (UE) il est nécessaire d'établir la charge de travail qui lui correspond.

Dans une réunion française²⁸⁷ a été présenté le cas d'un DEUG en Sciences et Technologies. Il semblerait qu'en France un étudiant de cette filière a une charge de travail personnel de 1125 heures, auxquelles se rajoutent « *environ 75 heures compte tenu des deux semestres et des deux sessions* », donc 1200 heures. Ce

²⁸⁷ DEBOUZIE, D. (2002) « Crédits et approche pédagogique » *Séminaire de l'AMUE*, 5 novembre 2002.

calcul est proche, dans ses modalités, du « standard » européen précité (1600 h avec + ou – 200 h selon les filières). A notre avis, ces chiffres sont très intéressants, mais ils ne présentent que l'estimation d'une partie des acteurs : les enseignants. Une étude plus approfondie auprès des étudiants pourrait montrer d'éventuels écarts entre les appréciations des enseignants et celles des étudiants. C'est notre objectif pour une recherche future.

Il est difficile de comptabiliser le travail, même en prenant des valeurs moyennes (tout en sachant que les rythmes sont différents). Cette situation nous force à penser qu'on essaye de comptabiliser le subjectif, ce qui est impossible, pour donner une forme cohérente et logique à des pratiques qui se veulent harmonisées . Les conséquences concernent les fonctionnements internes des institutions. Il est évident que dans ce cadre législatif, chaque département et plus précisément chaque enseignant dispose d'une certaine liberté d'appréciation de la prestation de l'étudiant en termes de volume de travail.

Ce que craignent les enseignants, c'est une dérive du système qui pourrait instituer une hiérarchie entre les disciplines. *« Les spécialistes d'une discipline peuvent estimer que celle-ci nécessite de nombreuses heures de travail personnel, en reflet d'une échelle de valeur de la discipline. Une hiérarchie entre les disciplines peut alors s'instaurer et induire un climat désagréable au sein de l'équipe de formation. Il en résultera souvent que, par souci d'éviter une telle hiérarchie, une valeur standard sera affichée entre les disciplines d'un même domaine de formation. »*²⁸⁸

Même si, en théorie, les ECTS ont été prévus pour l'accès au marché de l'emploi, nous considérons que le diplôme continue à jouer un rôle central. Les ECTS acquis sans certification n'ont pas, au moins en France et en Allemagne, de valeur sur le marché. Les instances de contrôle et d'évaluation y veillent.

²⁸⁸ DELPOUVE, B. FROSSART, M. (2002) ont réalisé une étude de synthèse qui a été présentée dans le cadre du *Séminaire : Construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur*, du 5 novembre 2002.

En France et en Allemagne, toutes les personnes interviewées connaissent le système ECTS. En Allemagne comme en France, le système ECTS est mentionné dans plusieurs contextes:

- L'ECTS et la concurrence entre les institutions
- L'ECTS et la VAE
- L'ECTS, la mobilité et les échanges ;
- L'ECTS et la formation tout au long de la vie

3.4.3.2. L'ECTS et la concurrence entre les institutions

La concurrence entre les institutions d'enseignement supérieur est un sujet délicat. De ce fait nous n'avons pas posé de questions sur ce point précis. Mais la concurrence est abordée par sept de nos interviewés.

Pour une de ces personnes, l'ECTS et le processus de Bologne pose des problèmes pour des disciplines à numerus clausus (comme la psychologie, par exemple).

« Un bachelier qui n'a pas été reçu chez nous en faculté, peut s'inscrire en France. Après un semestre, avec les crédits, il revient s'inscrire chez nous en Allemagne. A quoi sert le numerus clausus? » (doyen allemand)

Les acteurs de l'enseignement supérieur constatent ces problèmes, et s'interrogent sur les logiques nationales (numerus clausus, examen à l'entrée) dans un monde ouvert. Les changements viennent aussi dans l'autre sens, *« l'étudiant peut choisir où il veut étudier. »* Cela se passe entre des institutions de même type, mais aussi entre des institutions différentes. En effet, en Allemagne, la même discipline est enseignée à l'Université et dans la Fachhochschule. Chaque institution essaie d'attirer les étudiants par ses atouts. Le discours dans la FH est : *«chez nous c'est une formation avec stage et à la fin il y a un emploi»*; les universités prônent une formation générale, humaniste, prestigieuse.

3.4.3.3. L'ECTS et la VAE

Pour cinq de nos interviewés, les crédits ECTS sont une aide à la formation tout au long de la vie et à la validation des acquis de l'expérience. Les opinions sont partagées entre ceux qui considèrent que la VAE et les ECTS sont compatibles : « *oui, ça se complète bien* » et ceux qui distinguent les deux : « *c'est différent* ».

« *La VAE, ça marche bien. Nous avons beaucoup de dossiers. Ils obtiennent leur diplôme à la fin et donc les crédits aussi* ». (directeur d'UFR)

Cette loi sur la VAE, qui vient de compléter le processus de Bologne, nous interpelle : l'expérience professionnelle peut-elle totalement se substituer à la formation universitaire ? La Loi de Modernisation sociale répond : oui ! A notre avis, la meilleure solution serait la jonction effective entre les deux types de formations : académique et professionnelle. L'Université est souvent accusée d'être en dehors de la réalité du monde professionnel. En même temps, pour un salarié, il est important d'avoir quelques connaissances académiques. Souvent, la validation des acquis est accordée à la condition de suivre un minimum d'enseignements universitaires dans la discipline où le salarié demande le diplôme. Bien évidemment, cela devrait être réglementé pour ne pas demander une charge de travail trop importante au demandeur du diplôme.

La VAE est-elle incompatible avec l'application des ECTS ? En France, il y a débats sur cette question. Ce dispositif conduit « *à la reconnaissance des acquis non formels et informels nécessitant la formalisation des activités et l'adoption d'une posture distanciée. Ces capacités relèvent d'acquisitions d'ordre implicite sociologiquement différenciées et non d'une démarche de formation explicite.* »²⁸⁹ Nous rappelons que les crédits ne peuvent être acquis, aujourd'hui, que « sur les bancs » de l'université. En validant des acquis et en les transformant en un diplôme, faut-il considérer que le nombre de crédits est acquis ? C'est loin de la perspective européenne, mais va dans le sens des dispositions de la VAE. Faut-il ne compter

²⁸⁹ PRESSE, M-C. (2005) « Quel nouveau dispositif pour faire face aux transformations dans la formation ? », in 3^{ème} Colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur: nouveaux contextes, nouvelles compétences », Lille, 1^{er} au 3 Juin 2005, p. 149.

que les crédits « réellement » acquis ? C'est conforme à l'ECTS, mais incompatible avec la VAE.

3.4.3.4. L'ECTS et la formation tout au long de la vie

Pour nos interlocuteurs, le système ECTS est « *la clé de la formation tout au long de la vie* » :

« *La formation tout au long de la vie a toujours été un objectif en Allemagne. Et aujourd'hui encore plus, avec le développement des sciences, et cela pour n'importe quel professionnel, chercheur ou enseignant.* » (doyen allemand)

En effet, l'Allemagne a une longue tradition de formation tout au long de la vie. Monter les marches de la hiérarchie en entreprise est un fait. Un jeune peut commencer sans son baccalauréat postier, guichetier, pour arriver en fin carrière à un poste à responsabilités.

« *Les professionnels se forment à l'université. C'est bien. Pour eux compte le diplôme, moins les crédits pour leur parcours professionnel* ». (directeur d'UFR français)

EURYDICE montre, dans un document présenté à la Conférence de Berlin, que « *l'ECTS est devenu un élément clé pour rendre les systèmes éducatifs plus transparents et faciliter la coopération entre les cours et les qualifications* »²⁹⁰.

Il est communément admis que le système ECTS s'inscrit dans la formation « tout au long de la vie »²⁹¹ et que le cumul des crédits ne peut se faire que dans les institutions d'enseignement supérieur. La formation des adultes en entreprise, et dans le monde du travail, en général, sous la forme de « *préformation, adaptation, promotion, prévention, conversion, entretien, recyclage, perfectionnement des*

²⁹⁰ EURYDICE (2004): « Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe-2003/2004. Evolutions nationales dans le cadre du Processus de Bologne » *Dossier de presse d'EURYDICE*, p. 1, disponibles sur : <http://www.EURYDICE.org>

²⁹¹ TUNING Educational Structures in Europe <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject>

connaissances, culture personnelle, etc »²⁹² ne peut donner lieu à l'acquisition d'ECTS. Pour nous, la jonction entre le monde universitaire (académique) et celui du travail serait facilité. Ce système permettrait aux individus de construire leur capital de crédits en fonction de leurs projets. Ce capital peut être augmenté en fonction de leurs priorités (professionnelles ou personnelles). Le système permet à chacun d'organiser son parcours en fonction de son propre rythme et de ses propres besoins, point central dans la formation des adultes.

3.4.3.5. L'ECTS, clé de la mobilité et des échanges

Pour la moitié des personnes interviewées, le processus de Bologne est en relation avec les échanges: *«c'est pour les échanges», «c'est ERASMUS et les autres programmes»*. Pour la plupart d'entre eux, ce système est une création récente. Une seule personne interviewée (en Allemagne) se rappelle des anciens programmes PIC: *« c'est avant Bologne, c'est avant SOCRATES...»*.

En analysant les entretiens menés en France et en Allemagne, nous constatons que, pour certains acteurs, le processus de Bologne renforce la mobilité. Pour une des personnes interviewées, le seul aspect positif du processus de Bologne est la stimulation de la mobilité des étudiants.

« La chose positive est que les étudiants ont la possibilité d'étudier non uniquement dans leur pays mais d'aller dans tous les cas une fois à l'étranger. C'est évidemment plus facile si on veille sur la transparence et la lisibilité » (doyen Allemand)

Pour la plupart de ceux qui associent les ECTS à la mobilité, cela implique plus de transparence : *« on sait à quoi s'attendre», «il y a plus de lisibilité», «les calculs sont clairs»*. Pour d'autres, les crédits ECTS ne sont que des repères: *«c'est bien pour se repérer», «c'est mathématique»*.

²⁹² BARBIER, J-M. (1998) Adultes (Formation des) in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan Université,, p. 53.

Pour une partie des personnes interviewées, le processus de Bologne ne stimule pas la mobilité en soi. C'est la maîtrise d'une langue étrangère qui stimule la mobilité:

- *«pour partir il faut parler des langues étrangères»,*
- *«c'est plus simple pour les LEONARDO»,*
- *«nos étudiants (langues modernes) ont toujours eu un séjour à l'étranger, bien avant ».*

Le séjour à l'étranger est une expérience enrichissante:

«Pour moi, l'année d'étude passée en Italie a été la plus belle de ma vie, c'est une belle expérience.», *«tous les étudiants devraient partir à l'étranger au cours de leur scolarité pour l'expérience, pour leur formation»*
(directeur d'UFR français)

L'enseignement universitaire peut s'enrichir des connaissances et points de vue extérieurs grâce aux échanges entre les professeurs d'université, qui, eux-mêmes, peuvent vivre une expérience extraordinaire en enseignant à l'étranger. Il n'y a qu'un seul interviewé qui aborde les échanges entre enseignants, en nous faisant part de son expérience :

«J'ai donné des cours à l'université d'été, c'est très intéressant comme expérience à l'étranger» (doyen allemand)

La mobilité dépend plus des facteurs économiques que d'une monnaie d'échange : *« l'argent de l'ERASMUS²⁹³ ne suffit pas. Les parents aident souvent »*. Ces témoignages nous rappellent les difficultés des séjours évoqués dans les rapports de séjour des étudiants ERASMUS, analysés par V. PAPATSIBA (2001).

Il y a plusieurs formes de mobilité en général. S. VINCENT-LANCRIN²⁹⁴ distingue trois formes de mobilité (qui peuvent coexister) en fonction de la personne ou de l'institution qui se rend en dehors des frontières de son pays.

²⁹³ Apx.200 euros/mois.

²⁹⁴ VINCENT-LANCRIN. S. (2005) « L'Education transfrontalière, une vue d'ensemble », in OCDE *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier international*, éd. de l'OCDE.

- La mobilité des personnes, avec but lucratif.
- La mobilité des programmes, dans le cadre d'un programme éducatif qui peut être dispensé à l'étranger.²⁹⁵
- La mobilité institutionnelle, quand un « *établissement ou un fournisseur d'éducation peut aller à l'étranger ou y investir dans un but éducatif* »²⁹⁶.

²⁹⁵ idem, page 5: « La première forme de "mobilité des programmes" suit souvent la mobilité des étudiants et des enseignants. Elle existe quand un professeur donne à l'étranger un cours venu de son établissement d'origine, quand deux établissements sis dans des pays différents mettent au point ensemble un cursus ou un programme, ou quand un établissement reçoit l'aide d'un autre établissement implanté dans un pays étranger pour mettre sur pied un programme éducatif. Les partenariats entre établissements supposent parfois une certaine mobilité des programmes pour faciliter la reconnaissance mutuelle des cours donnés dans l'établissement associé au titre du programme d'études de l'établissement "émetteur". Plus rarement, ils supposent aussi l'élaboration conjointe des programmes. Une deuxième forme de "mobilité des programmes" passe par la vente ou le franchisage d'un programme éducatif à un établissement étranger. Un programme entièrement conçu par un établissement peut être transmis à l'établissement étranger qui lui est associé. Par exemple, les 1 700 Certified Technical Education Centres de Microsoft sont des centres privés, qui fonctionnent comme des franchises de Microsoft, avec un programme de formation élaboré par Microsoft et dispensé par un personnel agréé par la société dans des types établissements et par des prestataires divers dans le monde entier. Bénéficiant d'une reconnaissance internationale de la part des employeurs, ces programmes de formation à l'informatique attirent des étudiants en très grand nombre (ADELMANN, 2000). Une troisième forme de "mobilité des programmes", souvent reliée à la deuxième, est l'éducation à distance, y compris l'apprentissage en ligne. L'éducation à distance ou téléenseignement existe depuis longtemps dans les pays de l'OCDE sous forme de cours par correspondance. Cependant, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) (y compris l'Internet, les satellites, les vidéo-conférences, vidéo-cassettes et CD-ROM) ont modifié la nature de l'éducation à distance qui s'associe de plus en plus à l'apprentissage en ligne, et ont élargi la demande la concernant. Les universités traditionnelles et les établissements d'enseignement privés ont lancé des programmes d'éducation virtuels au moyen des TIC. Si la plupart des programmes associent l'enseignement en ligne et les méthodes pédagogiques plus traditionnelles, des universités telles que la National Technology University (récemment rachetée par Sylvan Learning Systems) ou l'Université de Phoenix offrent des cursus universitaires sanctionnés par des diplômes et principalement dispensés en ligne », page 5.

²⁹⁶ « la portée de la "mobilité institutionnelle" reste limitée, elle n'en est pas moins devenue un aspect sans cesse plus important de l'éducation transfrontière. Ce mode d'éducation transfrontière correspond à l'investissement étranger direct par les établissements d'enseignement ou les

Une des personnes interviewées aborde le sujet de la mobilité de programmes et de « franchisage » :

« La mobilité, la mobilité géographique ? Bon, d'ici pas très longtemps, l'essentiel des diplômes pourrait se faire chez soi pour obtenir un diplôme américain ou LMD, ou n'importe quoi. Ce n'est pas la mobilité géographique qui est en cause. Par ailleurs, en ce qui est de l'intitulé des diplômes, tout va dépendre de la façon dont il y aurait un alignement des diplômes actuels sur le modèle international... si on peut avoir un MBA aussi bien en France ou en Angleterre ou au Japon, il est tout à fait clair que ça ne va pas nécessairement favoriser la mobilité. Au contraire ! Par ailleurs, la mobilité géographique des étudiants, à mon avis, est moins entraînée par les intitulés des cours et leur reconnaissance que par tout simplement le coût des études. Et la connaissance des langues, bien évidemment ! » (experte française)

Cet avis est conforté par le développement des cours à distance, grâce aux TICE. Des chercheurs comme N. YOUNES (2005) montrent que les nouvelles technologies brisent les frontières entre les institutions d'enseignement supérieur et des pays. Le développement de l'Internet, même dans les pays en voie de développement, permet de plus en plus l'accès aux connaissances, quand la mobilité physique n'est pas possible.

En effet l'introduction des nouvelles technologies (TICE) a un rôle important dans le processus d'ouverture des institutions d'enseignement supérieur et de recherche vers le monde. L'évolution des besoins de formation à distance ainsi que

entreprises. La forme la plus caractéristique de "mobilité institutionnelle" est l'ouverture par les universités de campus à l'étranger et de centres d'apprentissage dans d'autres pays par les fournisseurs de formation, et elle suppose souvent la "mobilité des programmes". Les établissements d'enseignement britanniques et australiens sont les principaux fournisseurs d'éducation transfrontière grâce à la "mobilité institutionnelle", mais les établissements qui fonctionnent notamment aux Etats-Unis, en France, au Canada, à Singapour et en Inde sont, eux aussi, fort actifs. Ces établissements ouvrent des filiales à l'étranger ou offrent leurs programmes et leurs qualifications au moyen de partenariats avec des établissements du pays d'accueil. », idem p. 3.

des contextes d'enseignement et de formation au sein de l'Europe pourrait accroître le rôle des TICE dans l'échange d'information et dans les partenariats. Ce type d'expérience pourrait partiellement éviter des coûts de déplacement (donc de mobilité enseignante et étudiante) en ce qui concerne l'analyse documentaire, par exemple. Les télé-conférences pourront se développer et s'adresser à un public beaucoup plus large que les 5-10% des étudiants concernés par la mobilité en général.

Les témoignages et les représentations des acteurs sur le rôle du système ECTS rejoignent la démarche qui consiste à voir l'enseignement supérieur européen comme un pôle d'attrait pour les étudiants du monde entier par la création de ERASMUS MUNDUS. Il est défini comme « *un programme de coopération et de mobilité dans le domaine de l'enseignement supérieur. Il vise à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur européen et à favoriser la compréhension interculturelle grâce à la coopération avec des pays tiers.* »²⁹⁷ Les acteurs français, en particulier, pointent l'importance d'un système commun pour l'accueil des étudiants du Maghreb. Le processus de Bologne et ERASMUS MUNDUS deviennent deux piliers de la politique européenne de l'enseignement supérieur.

3.5. Les instances d'évaluation du processus de Bologne

Les premières définitions de la qualité, du label qualité, ont été développées par les économistes, et ont été transposées dans d'autres domaines. C'est dans les années 80 que la qualité « entre » dans la sphère de l'enseignement. Ce sont les nouvelles formes de réglementation sur la qualité nationale, développées à la fin des années 80 au Royaume-Uni, par le Gouvernement Thatcher, qui se sont répandues à l'étranger (DILL, 2003). La France a aussi initié ce courant de préoccupation pour la qualité académique. Cela concerne initialement l'enseignement technologique et

²⁹⁷ Commission européenne, *ERASMUS MUNDUS*.

http://ec.europa.eu/education/programmes/MUNDUS/index_fr.html#2 (2006).

professionnel, dans les programmes d'examens : CAP, BTS, BEP, dans la relation entre les établissements du secondaire et les entreprises.²⁹⁸ Dans les années 90, une nette préoccupation pour la qualité est ressentie dans tous les domaines d'activité. L'accent est mis sur le management **de la** qualité et celui **par** la qualité.

En ce qui concerne la littérature sur la qualité et l'enseignement supérieur, deux grandes tendances peuvent être identifiées. Une première tendance concerne le capital humain, celui des savoirs. Nous retrouvons dans cette notion tous les savoirs académiques et pratiques des acteurs du système de l'enseignement supérieur, qui contribuent à son excellence. La deuxième tendance est celle du capital financier et marchand. La qualité est vérifiée par le marché. La définition de la qualité de l'ISO va dans ce sens : « *l'ensemble des propriétés et caractéristiques d'un produit ou d'un service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites. Pour un établissement, ce peut être l'aptitude à produire au moindre coût, c'est à dire la productivité* ». ²⁹⁹ C'est une approche économique, en terme d'efficacité. Cette approche, qui suppose la « satisfaction des besoins », vise la gestion de la qualité et non son évaluation.

D'autres tendances, opposées à la logique marchande, concernent l'offre de formation. Elles représentent une vision « humaniste », de partage de biens et de savoirs : « *l'élaboration de programmes d'enseignement supérieur de qualité qui profiteraient à tous au-delà des frontières, et garantirait que la contribution de l'enseignement supérieur transfrontalier à l'intérêt global de la population ne sera pas sacrifiée à des intérêts commerciaux.* » ³⁰⁰. Dans ce sens, l'élaboration d'un cadre

²⁹⁸ En 1982, le Ministère de Education Nationale et l'AFICIQ (Association française pour le contrôle industriel de la qualité) « créent un groupe de travail Enseignement et Qualité, en vue de développer dans l'enseignement technique la formation et l'éducation aux démarches et méthodes de la qualité », CRUCHANT, L. (1993) *La qualité*, Paris : PUF, Que sais-je, p. 36.

²⁹⁹ VINOKUR, A. (2005) reprend cette définition dans l'article Mesure de la qualité des services d'enseignement et construction des marchés transnationaux, *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs-ARES*, p. 3.

³⁰⁰ AIU (Association internationale des universités), AUCC (Association des universités et collèges du Canada), ACE (American Council on Education), CHEA (Council on Higher Education Accreditation)

international, au delà des frontières, pourra permettre de veiller à la qualité dans l'enseignement supérieur.

3.5.1. L'accréditation et l'habilitation des diplômes

La problématique de l'accréditation des nouveaux diplômes par des instances indépendantes est très présente dans le discours des interviewés. Au niveau des pays, la France et l'Allemagne ont choisi des voies différentes, qu'il est difficile de comparer, pour ce qui concerne l'habilitation des diplômes.

Pour la partie allemande, en l'absence de documents similaires, nous avons exploité une importante recherche menée auprès de toutes les institutions par le CHEPS³⁰¹ qui nous a donné des éléments de comparaison. En France, pays où existent des diplômes « nationaux », le « contrôle » de la qualité passe par le « sacro-saint » contrat quadriennal au sein duquel le LMD tient maintenant une place centrale.

3.5.1.1. L'habilitation en France

La procédure d'habilitation des diplômes est un processus complexe, de longue haleine. Elle s'inscrit dans le contrat quadriennal. Pour comprendre le système, nous commençons par un rappel de ce qu'est ce contrat quadriennal. Ce contrat quadriennal est un dispositif qui définit les relations entre les établissements d'enseignement supérieur et l'Etat (Ministère(s) chargé(s) de l'enseignement supérieur et de la recherche).

C. MUSSELIN, montre, dans *La longue marche des universités françaises* (2001), l'histoire et les facteurs qui ont contribué au succès des contrats quadriennaux dès 1988. A l'arrivée de L. Jospin, la politique contractuelle s'avère

Un enseignement supérieur de qualité au-delà des frontières : déclaration au nom d'établissements d'enseignement supérieur dans le monde entier, document en version préliminaire, UNESCO, mai 2004.

³⁰¹ Center for Higher Education Policy Studies intitulé SURVEY, *The introduction of Bachelor and Master Programmes in German Higher Education Institutions* en Collaboration avec le CHE (Centrum für Hochschulentwicklung). Le document a été publié en septembre 2002. Les auteurs (KLEMPERER, A. VAN DER WENDE, M. et WITTE, J.) sont des chercheuses, spécialistes de l'enseignement supérieur.

être une solution qui satisfait tous les partenaires. L'auteur pointe : « *annoncer que l'on va accroître l'autonomie des universités et négocier avec elles des crédits supplémentaires ne risque pas de provoquer de manifestations. Cette solution est également acceptable vis-à-vis du gouvernement.* »³⁰² Et pour conforter l'idée développée par P.A. HALL du « politiquement viable », l'auteur reprend une déclaration de F. MITTERRAND (*Le Monde*, 1981), qui conforte la thèse développée par M. CROZIER (1979), « *on ne change pas la société par décret* » : « *en démocratie, il est plus efficace et plus satisfaisant de changer la société par contrat que par décret* ».

Pour la France, le contrat quadriennal devient, à notre avis de façon indirecte, la réponse aux souhaits des présidents d'université qui tendent vers plus d'autonomie. Ce n'est qu'en 1998 que cette politique est renforcée (AMUE, 2003). Chaque contrat quadriennal de chaque établissement comporte plusieurs volets selon les priorités :

- réalisation des programmes ;
- politique de ressources humaines ;
- actions concernant les personnels : formation permanente, restauration, activités sociales et culturelles ;
- programmation des investissements ;
- mandats de gestion des crédits ;
- contrats de recherche et valorisation des résultats de la recherche ;
- actions internationales ;
- actions en direction des collectivités territoriales ou en partenariat avec elles ;
- diffusion de la culture scientifique.

Le contrat est ouvert à son environnement, aux partenaires publics et privés. Les établissements expriment au travers de ce contrat leurs choix stratégiques et les

³⁰²MUSSELIN, C. (2001) *La longue marche des universités françaises*, Paris : PUF, p. 113.

objectifs à atteindre (F.X. FORT, 2003). Dans ce contrat, le programme de réforme pédagogique des universités, par le LMD, a trouvé une place distincte.

Rappelons aussi le fait que la contractualisation n'a eu qu'un impact marginal sur l'habilitation des diplômes, les deux procédures ayant lieu, pratiquement, ensemble. Les constats de F. KLETZ et F. PALLEZ sur l'impact marginal sont justifiés par le fait que « *le contrat couvre tous les aspects de la vie d'établissement, le volet "offre de formation", où la politique de l'établissement est présentée, ne donne lieu qu'au financement de certaines actions de soutien à la pédagogie (tutorat, équipement informatique, accueil...), à l'exception du financement de l'offre pédagogique elle-même. Ces différents éléments n'interfèrent que peu avec le parti d'ensemble retenu pour la carte des formations, et le contenu des diplômes eux-mêmes, qui font l'objet de la procédure d'habilitation* »³⁰³.

A notre avis, le basculement de l'offre de formation dans le « LMD », dès 2003, a changé les données, car nous assistons moins à la création et à l'habilitation de nouveaux diplômes, qu'au changement des modalités de l'offre de formation. Il faut rappeler que les universités ont gardé leur champ disciplinaire et n'ont pas changé de façon radicale au niveau de leur curriculum. En France, avec l'arrêté du 23 avril 2002, les universités bénéficient d'une grande confiance dans leur capacité à organiser les études qui mènent au diplôme de Licence. Les arrêtés accordent une grande liberté aux établissements pour la validation des acquis, pour la formation à distance, pour les perspectives inter et trans-disciplinaires.

Après ces précisions, fondamentales pour la compréhension du système français, nous présentons de façon brève le déroulement de l'habilitation à l'intérieur de l'université et à l'extérieur. Une première étape, au niveau des universités, est celle de la construction des « maquettes ». C'est une étape laborieuse au cours de laquelle est préparée la nouvelle offre de formation. Pour sa mise en place, plusieurs aspects sont pris en compte : l'offre de formation existante, les priorités avancées par

³⁰³ KLETZ, F. PALLEZ, F. (2003) « La constitution de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement ? », in FELOUZIS, G. (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, p. 201.

le ministère, en cohérence avec les moyens financiers et humains dont disposent les institutions. Les personnes interviewées parlent de l'habilitation.

« L'habilitation est un processus complexe. Avec la mise en place du LMD, il y a des changements liés surtout à la semestrialisation, ce qui pour certains cours annuels, en amphi, représente une entreprise délicate. »

En effet, avec l'introduction du processus de Bologne, plusieurs nouveaux points doivent être considérés :

- La capitalisation des crédits ;
- L'évaluation des enseignements ;
- La pédagogie et le LMD ;
- La semestrialisation.

D'anciens dispositifs comme la compensation des notes et la session de septembre peuvent être maintenus ; ils sont réclamés avec force par les étudiants.

Les intitulés des domaines et des spécialités sont une autre nouveauté et spécificité française qui a produit beaucoup de polémiques, de conflits et une balkanisation de l'offre de formation. Des refus de dossiers non conformes provoquent dans les institutions des incompréhensions. A notre avis, cette situation est liée à la précipitation avec laquelle la mise en place du LMD a eu lieu en France.

Pour les diplômes de Master, de nouveaux critères sont pris en compte. Ils répondent aux tendances actuelles du monde de l'enseignement supérieur et aussi du marché du travail :

- Adossement à la recherche (cela concerne aussi les Masters pro) ;
- Maîtrise d'une langue étrangère (nécessité pour la recherche mais aussi pour le monde du travail, de plus en plus internationalisé) ;
- Maîtrise des nouvelles technologies (les TICE rentrent de plus en plus dans la sphère de l'enseignement supérieur) ;

- Maintien du grade de maîtrise et du diplôme correspondant (comme première année de Master) ;
- Refus des « Masters Prépas » (pour l'agrégation).

Ces projets sont analysés par les conseils de Départements et d'UFR. Leur sélection tient compte de la politique et de la pédagogie de l'institution. Une fois ces projets validés, ils sont analysés par le CEVU pour la construction du dossier à soumettre pour habilitation. Pour que l'offre soit examinée par les conseils d'administration, la demande d'habilitation doit comporter :

- les caractéristiques pédagogiques de l'offre de formation;
- les objectifs et les contenus de la formation;
- l'organisation des équipes de formation et leurs domaines de responsabilités.

Les dossiers sont ensuite examinés, au niveau extra-institutionnel, par des experts de la Mission Scientifique Technique et Pédagogique du Ministère. C'est une étape cruciale en dehors de l'université. Cet examen aboutit à l'établissement d'une lettre d'avis.

C'est ensuite le CNESER qui examine le projet d'établissement et interroge les présidents pour donner un avis favorable ou défavorable. C'est en dernière instance que le ministère statue enfin sur l'habilitation de l'offre de formation

Cette procédure française, coûteuse en ressources humaines et en temps, n'implique pas de dépenses de crédits, ce qui est le cas dans les autres pays qui ont adopté l'accréditation par des organismes indépendants. Cependant le manque de rémunération du travail fourni, pour la construction des « maquettes », provoque des mécontentements.

« Ce travail pour les maquettes, ça nécessite du travail qui n'est comptabilisé nulle part. » (directrice d'UFR)

Le Ministère français s'oppose à toute intervention d'instances externes d'accréditation. Cette stratégie peut desservir, dans le temps, selon l'avis d'une experte de l'enseignement supérieur français

« En France nous avons un système d'accréditation public-national, ce qu'on appelle l'habilitation, et qui dépend du Ministère. Ce qui risque de se passer, c'est que l'accréditation par le Ministère soit considérée comme faible, pas très sérieuse. Donc, dans les enjeux internationaux et transnationaux, deux possibilités. Ou bien l'agence, l'accréditation française ne serait pas reconnue par les Agences d'accréditation elles-mêmes, ou bien la France va prendre elle-même le contre-pied. C'est à mon avis tout à fait possible. C'est qu'il y a, c'est qu'il y aurait une très forte résistance politique en France, à ce changement. »
(enseignante-chercheuse française, experte de l'enseignement supérieur)

C'est l'avis d'une spécialiste. Il ne coïncide pas forcément avec l'avis des acteurs des établissements français, pour lesquels le processus d'habilitation est déjà lourd et contraignant. Ce sont les Grandes Ecoles, et plus particulièrement les Ecoles de Commerce, qui font appel à des agences d'accréditation étrangères (c'est le cas de HEC). A notre avis, c'est à partir du 2^e cycle (donc du Master) que les enjeux sont importants. Il est essentiel pour les établissements de montrer qu'ils ont été évalués de façon stricte, qu'ils respectent des standards de compétitivité pour attirer les meilleurs éléments et maintenir et/ou accroître leur réputation.

L'accréditation en est à ses débuts, en Europe. L'espace européen de l'enseignement supérieur est encore en train de se construire. C'est notamment l'opinion de l'experte française :

« A l'heure actuelle, ce qui n'est pas encore très développé, c'est le marché de l'accréditation. D'ici pas très longtemps, ça ne serait pas des diplômes allemands ou des diplômes français, ça serait tel diplôme accrédité par tel organisme d'accréditation » (enseignante-chercheuse française, experte de l'enseignement supérieur)

Cette vision du développement de l'accréditation est surtout pertinente pour les MBA, où le poids de l'agence d'accréditation est très important pour « l'employabilité » du diplôme sur le marché du travail.

3.5.1.2. L'accréditation en Allemagne

En 1989 est créé le Conseil Allemand d'Accréditation (Akkreditierungsrat), qui fonctionnera de façon permanente à partir de 2002. Cette création suit l'entente entre la Conférence des ministres de l'éducation et de la culture (Kultusministerkonferenz, KMK) et la Conférence des Recteurs (Hochschulrektorenkonferenz, HRK). Son objectif affiché est de : « *garantir l'assurance de la qualité dans les domaines de l'enseignement et des études pour offrir une orientation fiable et une meilleure transparence aux étudiants, aux employeurs et aux universités* »³⁰⁴. Sa gestion est assurée par un secrétariat de trois personnes.

Une des personnes interviewées nous explique la raison de la création des agences indépendantes du Ministère.

« Le ministère avait auparavant un rôle décisif. Avec la mise en place du Bachelor et du Master, les institutions d'enseignement supérieur ont dit : Nous voulons être un peu plus indépendants du Ministère et nous aimons fixer nous-mêmes la réglementation. Pour cela fut construite l'accréditation. » (administrateur central)

Il est important de préciser que les autres interviewés allemands perçoivent l'accréditation comme venant d'en haut. C'est la seule personne qui pointe les vrais initiateurs du Conseil Allemand d'Accréditation et leurs raisons.

Pour revenir au Conseil Allemand de l'Accréditation, il est important de préciser qu'il comprend 17 membres, issus des Länder Allemands. Ils sont les représentants de la vie politique et sociale du pays. Ce sont des représentants de l'Etat, des entreprises et des professions (syndicats et employeurs), du monde étudiant et des établissements de l'enseignement supérieur. A cette équipe hétérogène sont intégrés également deux experts internationaux. Son siège est à Bonn, ancienne capitale de l'Allemagne de l'Ouest.

Le rôle du Conseil est de fédérer et de chapeauter la gestion des différentes agences. Ses responsabilités sont :

³⁰⁴ BRETSCHNEIDER, F. (2004) « Garantir la qualité de l'enseignement supérieur : l'accréditation en Allemagne », Conférence CNE « De Berlin à Bergen », Dijon, 10-11 juin 2004, p. 31.

- D'accréditer les agences ;
- D'organiser, d'observer et de coordonner l'ensemble du système d'accréditation ;
- De formuler le cadre, les principes et les standards minimums, « *en se référant aux décisions de la KMK et de l'HRK, que les agences doivent obligatoirement respecter dans leur travail. Après, à la demande des agences, il les expertise et leur reconnaît le droit de travailler dans le domaine de l'enseignement supérieur. Les agences, une fois l'accréditation par le CNA acquise, peuvent ensuite accréditer elles-mêmes les programmes.* »³⁰⁵
- De surveiller les procédures de différentes agences d'accréditation.

Nous avons vu quel est le rôle de l'agence centrale (le Conseil). C'est auprès des Agences d'accréditation, que les institutions d'enseignement supérieur présentent leur offre de formation. Tout d'abord, il est important de préciser que ces Agences sont indépendantes des institutions d'enseignement supérieur, des groupements économiques et professionnels. C'est une indépendance institutionnelle. Dans le rang de ces membres, qui sont censés évaluer, il existe un nombre d'experts qui sont issus des institutions de l'enseignement supérieur. Il y a aussi des représentants des étudiants. (Cet acquis est lié, à notre avis, à la tradition humboldttenne – où les étudiants ont un poids important dans la décision au sein des institutions). La présence des représentants du milieu professionnel est obligatoire. Suivant ces principes, il y a deux types d'agences: des agences régionales et nationales.

Le travail d'évaluation des agences doit remplir trois objectifs :

- *prouver qu'il est possible d'étudier avec ce programme ;*
- *rendre possible la diversité et créer de la transparence ;*

³⁰⁵ ibidem.

- *déterminer si le programme donne une image valable et cohérente par rapport à ses objectifs.*³⁰⁶

La procédure de l'accréditation est un parcours de longue haleine. Cela passe par l'étape de l'élaboration d'une maquette cohérente au niveau de l'institution. Cette étape très laborieuse (fait amplement développé par les personnes interviewées) implique une partie importante du personnel administratif et juridique central, mais aussi les doyens de facultés, certains enseignants-chercheurs et des référents.

Une fois le dossier mis au point, la procédure d'accréditation est entreprise. Elle suit trois étapes. Une des personnes interviewées nous précise toutes les étapes :

« L'accréditation, en Allemagne, suit des étapes. Un- l'étape préparatoire où le dossier est vérifié, après la demande faite par l'institution d'enseignement supérieur. Deux- l'étape de l'expertise suit. Elle se conclut avec un rapport du groupe d'experts. Trois- l'étape de la décision. La décision n'est pas toujours favorable. En cas de refus, les institutions concernées perdent l'intégralité des sommes investies (d'où l'importance d'un dossier bien mis au point). Une autre cas est celui de l'accord d'accréditation avec obligation de remplir certaines conditions dans un délai limité. Le cas le plus « heureux » est certainement celui de l'accréditation sans aucune obligation. Et cette procédure s'applique de façon cyclique, tous les 5 ans » (administrateur)

Il est important de préciser que dans les agences, deux groupes d'experts exercent des activités complémentaires. Un groupe chargé de donner des recommandations et des conseils. Et un autre qui est chargé du pouvoir décisionnel. Le rôle du Ministère du Land reste important, c'est lui qui donne l'autorisation pour les programmes.

³⁰⁶ *opus cité*, p.32.

Les institutions d'enseignement supérieur, pour être accréditées, doivent suivre une procédure qui se révèle coûteuse. L'accréditation est coûteuse pour les institutions d'enseignement allemandes, qui souffrent, pour certaines, d'une diminution budgétaire. En France, les enjeux ne sont pas comparables, puisque l'habilitation est « gratuite », mais centralisée. Notre position n'est pas de dire quelles sont les meilleures instances, mais de pointer une plus grande ouverture vers l'environnement de la procédure allemande.

Nos entretiens montrent les difficultés engendrées par des frais élevés : l'accréditation d'un programme coûte, en ce moment, entre 10.000 et 20.000 euros. Les agences d'accréditation, étant indépendantes, ne présentent pas de tarifs fixes, elles facturent chaque accréditation selon les coûts réels. Le manque de conseils lors de la construction des « maquettes » est déploré.

« Les coûts de l'accréditation sont très élevés chez nous. Jusqu'où vont aller les agences d'accréditation ? Cela devient de plus en plus cher. Nous faisons tout seuls, les conseils viennent après. » (doyenne allemande)

Face à un système qui risque de bloquer le fonctionnement des universités plus que d'en assurer la qualité, des propositions sur son amélioration sont faites. *« Aussi devons-nous réfléchir à de nouveaux modes d'accréditation qui rendent l'accès à cette démarche de l'assurance de la qualité, en en réduisant le prix, plus facile aux universités. Nous estimons qu'il faut accréditer des groupements de programmes, et non un simple programme ; aussi la possibilité de ne plus accréditer des programmes, mais des systèmes de l'assurance de la qualité propres à chaque université, est en cours de réflexion »³⁰⁷. Ce système innovant, axé sur la compétitivité et sur la qualité, n'arrive pas à s'imposer complètement. Les anciennes formes d'évaluation coexistent : « quelques-uns des Länder allemands n'ont toujours pas renoncé à leurs droits, en faisant expertiser les diplômes une deuxième fois, cette fois-ci au sein de leurs ministères ; ce qui crée parfois une situation incohérente*

³⁰⁷ opus cité, p.33.

pour les universités, qui se trouvent ainsi dans l'obligation de faire passer leurs filières par deux procédés d'évaluation. »³⁰⁸

Ce système engendre des coûts au niveau de l'accréditation des institutions mais aussi au niveau des agences d'accréditation. Les agences d'accréditation doivent être accréditées par le Conseil, et cela implique aussi des dépenses importantes. Les buts de l'habilitation et de l'accréditation, dans les deux pays, sont d'assurer la qualité de la formation dans l'enseignement supérieur.

3.5.2. L'évaluation et le respect de la qualité

Les réponses à la question « *pourriez-vous me parler de la qualité ?* » peuvent être classées en deux niveaux : la qualité des enseignants et des étudiants (évaluation des enseignants et des étudiants) et la qualité des enseignements (évaluation des enseignements).

3.5.2.1. L'évaluation des enseignants

La problématique de l'évaluation des enseignants est un sujet très sensible, voire tabou en France.

En Allemagne, la qualité de la formation des enseignants, et leur qualité en tant que personne n'est pas un tabou. Ceci renvoie aux différences de recrutement et de statuts des enseignants chercheurs entre les deux pays (FRIEDBERG & MUSSELIN), et aux différences culturelles. En Allemagne, les salaires de professeurs se négocient plus ou moins. Il y a même un prix : « *Universitätspreis für Excelente Lehre* » (Prix Universitaire Pour un Enseignement d'Excellence). Une des personnes interviewées, en Allemagne, exprime la nécessité de l'implication des enseignants pour assurer la qualité dans l'enseignement supérieur.

La qualité : « Cela tient toujours, en première ligne, des personnes qui, soit enseignent de façon engagée, ils sont doués, soit ils ne s'engagent pas, ils ne sont pas doués. » (doyen allemand)

³⁰⁸ ibidem.

Le témoignage surprend par sa droiture et par son franc-parler. C'est une remise en cause du corps enseignant. Pour notre recherche, c'est le seul entretien qui exprime si clairement « les non dits », ce point très sensible pour toute organisation : l'implication des acteurs.

La France, dans la tradition Napoléonienne, accorde des Palmes Académiques aux professeurs prestigieux. La différence avec l'Allemagne est au niveau financier : en France, la grille des salaires est réglementée au niveau national, les enseignants chercheurs sont des fonctionnaires. Les « classes » pour les maîtres de conférence n'existant plus, c'est l'ancienneté qui assure la progression de carrière. Au niveau des professeurs, existe, au delà de la 2^{ème} classe, deux niveaux d'accès difficile : la 1^{ère} classe et la classe exceptionnelle, mais leur accès se fait sur des critères de recherche.

Néanmoins, la problématique de l'évaluation des enseignants est présente dans le discours d'une minorité de nos interviewés. Pour ces enseignants, la qualité des enseignants apparaît de façon indirecte, comme capacité à proposer une offre de formation cohérente, de qualité.

« En tout cas ceux qui ont travaillé sur le LMD ont cherché à maintenir ou plutôt amplifier le niveau des spécialités. Parce que la pluridisciplinarité peut entraîner un affaiblissement de chaque spécialité. Et là nous devons faire attention à ce que les spécialités continuent à être enseignées comme auparavant, peut-être mieux qu'avant. On compte sur les synergies entre nos forces, nos potentiels. » (directeur d'UFR)

Dans cette phrase nous identifions plusieurs facettes de l'assurance qualité : Tout d'abord il y a la qualité des projets. Mais la qualité des projets dépend des compétences de ceux qui les élaborent. De leur qualité dépend leur habilitation par le Ministère. De la qualité interne des enseignants-chercheurs qui travaillent dans les institutions dépend l'évaluation externe, par le ministère.

En faisant un parallèle avec l'Allemagne, la pression exercée sur les acteurs par les coûts humains et financiers induits par l'accréditation est présente dans le discours de tous nos interviewés. Outre-Rhin, la mise en place du système d'accréditation au niveau national (Berlin 2002) conduit à une gestion attentive des moyens matériels, financiers et humains.

3.5.2.2. L'évaluation des étudiants

Il y a peu de véritables recherches sur les pratiques évaluatives. Les résultats des enquêtes menées auprès des enseignants-chercheurs de plusieurs universités françaises et dans plusieurs disciplines par G. NAVARRO (2005) montrent pourtant des défaillances dans le système d'évaluation. L'évaluation des étudiants est aujourd'hui vue comme un dispositif de classement des étudiants, et non comme un dispositif de vérification, de contrôle de connaissances, car il n'existe pas encore de véritable processus d'évaluation formative. Il n'y a pas, en France, de réflexions, ni un profond intérêt pour cette problématique.

L'idée d'un contrôle de la qualité de la formation par l'évaluation des connaissances ne semble pas encore bien intériorisée par les enseignants. Malgré ces constats, en France, un seul de nos interviewés aborde ce sujet de façon directe et explicite :

« Plus un étudiant s'implique lors des TD, plus il peut acquérir des connaissances pour sa formation, pour une formation de qualité »
(directeur de département en IUT).

Ce type de contrôle de la qualité est possible dans des disciplines qui proposent des TD, et tout particulièrement dans celles qui travaillent beaucoup par petits groupes. C'est le cas notamment des disciplines où l'activité de laboratoire compte beaucoup pour la formation des étudiants : la physique, la chimie et la pharmacologie.

Même si l'auto-évaluation n'a pas été abordée par nos interviewés, elle est présente, de façon indirecte, plus particulièrement dans les travaux avec de petits

groupes. Dans ce contexte, la notion d'auto-évaluation peut avoir un sens. Les enseignants se rendent alors compte des progrès, des manques, qu'ils peuvent repérer. C'est moins évident dans les grands amphis, où souvent l'examen final a la forme d'un QCM. Cela nous renvoie aux aspects liés aux dotations des universités. Les conséquences de la croissance du nombre des étudiants, dans les universités de la région parisienne, et le manque de locaux, peut freiner la relation « privilégiée », en groupe plus restreint. C'est l'assurance qualité interne par excellence, même si la qualité de la formation sera évaluée par ailleurs, par des instances extérieures.

Dans notre recherche, nous n'avons pas eu les moyens de savoir comment la collégialité fonctionne en ce qui concerne l'évaluation des étudiants. Les entretiens ont permis de connaître le degré de coopération seulement pour la construction des « maquettes ». De façon indirecte, nous avons pu percevoir que les enseignants ont commencé à se connaître, en étant obligés de travailler ensemble et de négocier.

Un doyen allemand parle de ces divergences qui règnent dans un groupe hétéroclite d'enseignants.

Comment voulez-vous que des enseignants venant de champs disciplinaires très différents se mettent ensemble pour travailler ? Chacun connaît son champ disciplinaire et ne veut pas forcément se mêler aux autres. C'est très difficile. » (doyen allemand)

Ce type de témoignage est analysé dans la littérature anglo-saxonne: « *Un important facteur contribuant à cette collégialité superficielle est un mode de communication fragmentée parmi les membres du corps professoral au sein des départements observés. Non seulement ces membres effectuent la plus grosse part de leur enseignement de manière individuelle, mais aussi, parce que les sous-champs des disciplines sont souvent définis très étroitement, plusieurs d'entre eux trouvent presque impossible de discuter de leur enseignement avec des collègues. La prédominance des valeurs de l'autonomie individuelle et de la spécialisation universitaire mène à l'atomisation du curriculum et à l'isolement professionnel.* »³⁰⁹

³⁰⁹ DILL, D. D. (2003), *op. cit.* p. 344.

Les résultats obtenus par les chercheurs américains peuvent être extrapolés aux institutions françaises et allemandes, et en particulier aux grandes UFR et aux départements interdisciplinaires.

3.5.2.3. Le niveau de la qualité des enseignements

Le retournement de perspective opéré autour de la notion d'évaluation et le développement de l'offre en évaluation est observé au Colloque du Comité National d'Evaluation (Dijon, 2004) dans le sens où « *L'évaluation est pensée au service des universités et pour les établissements, les universitaires, la société, les étudiants...* » ce qui se retrouve, de façon plus ou moins explicite dans le discours de nos interviewés.

La qualité des enseignements est présente dans 26 des 28 entretiens. La vérification de la qualité des enseignements est faite souvent de façon individuelle. Rares sont les cas d'évaluations organisées au niveau d'une UFR, ou d'une université. C'est pourtant le cas à l'université d'Auvergne. N. YOUNES (2005) analyse les effets d'un dispositif informatisé d'évaluation des enseignements par les étudiants, généralisé et systématique pour toute l'université. Ces efforts sont souvent des expériences qui peuvent apporter des améliorations au niveau de la communication entre enseignants et étudiants et un éventuel ajustement des pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Dans notre recherche en Allemagne, nous avons rencontré un directeur de département qui nous a parlé des préoccupations de l'équipe : réaliser un système d'évaluation de l'assurance qualité. La problématique de l'évaluation, au service de l'amélioration de l'enseignement est, pour lui, un point clé. Ces préoccupations précèdent le processus de Bologne. Depuis 7 ans (en 2004) un recensement des étudiants est fait de façon systématique, au milieu du semestre d'hiver pour savoir quels cours ils fréquentent. Des dossiers pour l'évaluation de leur propre enseignement sont distribués aux étudiants. Les résultats sont discutés au niveau du département pour trouver les meilleures solutions pour répondre aux besoins et augmenter le niveau et la qualité des enseignements. Cet exemple montre ce que le directeur d'un autre département allemand exprime sur l'intérêt que l'équipe enseignante porte à l'enseignement, pour garantir la qualité.

3.5.2.4. L'évaluation des enseignements par les étudiants

Les personnes interviewées affirment que les enseignants, à la fin d'un cours, demandent aux étudiants leurs opinions sur les cours, sur ce qu'il faudrait changer, améliorer ou garder, ainsi que leurs appréciations.

« Dans notre UFR les étudiants évaluent les cours à la fin. Nous demandons ce qui était bien et ce qui ne l'était pas. Les résultats du feed-back seront utilisés pour les cours de l'année prochaine. »
(directeur d'UFR)

Les recherches sur l'évaluation montrent qu'uniquement un faible nombre des enseignants du supérieur proposent un questionnaire d'évaluation en fin de cours (YOUNES 2005). L'évaluation formative est pratiquement impossible dans les conditions françaises, où la plupart des cours, principalement en 1^{er} cycle, se déroulent dans de grands amphis.

« Quand on donne un questionnaire pour savoir ce qu'ils disent, ce qu'ils apprécient, dans des amphis de 500-600 personnes, c'est une initiative personnelle. Ce n'est pas comme à l'école, dans de petites classes. Il faudra prévoir des changements, c'est lié à nos méthodes pédagogiques. Il faudrait qu'on enseigne différemment. » (directrice d'UFR)

La problématique de l'évaluation et de la qualité est très sensible. Le CNE (Comité National d'Evaluation) centre la qualité sur les pratiques d'évaluation, « *le développement de procédures d'assurance qualité clairement identifiées au sein des établissements constitue aussi la réponse à la permanence des tâches liées à l'évaluation* ». ³¹⁰ Malgré les recommandations européennes et nationales (du CNE), les universitaires français ne demandent pas systématiquement la participation des étudiants aux évaluations, C'est peut être lié à une certaine crainte face aux règlements de compte par les étudiants qui ont obtenu une mauvaise note, et qui en fin de cours évaluent l'enseignant et non les enseignements. C'est une évaluation interne qui a un grand rôle régulateur.

³¹⁰ CNE (2003) *Le livre des références et la logique de la démonstration. Une nouvelle approche de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur*. Bulletin no 38, novembre 2003. p. 1.

3.5.2.5. L'évaluation des enseignements par les examens

C'est l'évaluation la plus classique, qui est plus souvent finale que continue et qui permet d'avoir un aperçu du niveau des connaissances acquises. La plupart des interviewés abordent cette problématique.

« C'est lors des partiels qu'on voit si les étudiants ont bien compris, s'ils ont acquis une base pour poursuivre. » (directrice d'UFR)

La problématique des conditions dans lesquelles ce contrôle a lieu, apparaît très importante. Cela renvoie aux conditions des examens en amphis, et au travail de correction.

« Pour les examens, il faudrait prévoir des changements. C'est un travail gigantesque, la correction, pour les professeurs. » (une directrice d'UFR)

Le travail de correction peut permettre d'évaluer les acquis. Malheureusement pour les cas d'échec, le contrôle de la qualité de ces acquis a montré des insuffisances. Dans le contexte français, avec la compensation des notes, il n'y a pas la possibilité de revenir sur les connaissances non-acquises. Une éventuelle réflexion sur la façon de s'assurer de la qualité des connaissances des étudiants, du socle fondamental pour chaque discipline, serait plus que pertinente. Ce serait une évaluation interne fondamentale dans le système français.

3.5.2.6. L'évaluation de la qualité des enseignements sur le marché du travail

L'évaluation de la qualité des enseignements sur le marché du travail est plutôt le souci des enseignants des Instituts Universitaires de Technologie. De la qualité des enseignements dépend l'insertion sur le marché du travail des diplômés.

« On doit proposer des formations de haut niveau, d'excellence. Si on ne fait pas ça, les étudiants n'ont pas d'emploi. On ne peut pas se le permettre. On était avec un directeur technique de A. : nos étudiants ont un excellent niveau. Quand il a embauché un technicien, c'est en priorité un de chez nous. Ça, c'est du contrôle de la qualité. » (directeur d'IUT)

Avec la mise en place des Licences et Masters pro (héritiers des anciens DESS), l'insertion plus rapide sur le marché du travail des étudiants est espérée. La création et l'innovation pourront prendre une place importante dans ce contexte.

Le souci de qualité concerne aussi la formation de préparation à un concours : CAPES, Agrégation et autres concours administratifs et juridiques. La demande du marché, de former pour un concours des diplômés post-Licence, contribue à une plus grande poursuite des études.

« Concernant les Masters recherche ; à terme nous avons l'intuition que la qualité va s'améliorer parce que l'actuelle maîtrise va être remplacée par le Master et donc on va plutôt vers une formation en recherche de bac +5 que de bac +4. On garde actuellement la maîtrise parce qu'elle est obligatoire pour se présenter à l'agrégation. Nous demandons que la maîtrise soit conservée, mais dans l'esprit que les étudiants soient embarqués dans un cursus de 5 ans. Et non un de 4. » (directeur d'UFR français)

Un doyen allemand fait une synthèse assez intéressante, globalisatrice de la qualité :

« Je ne crois pas que la qualité peut s'évaluer au niveau des systèmes mais à travers des personnes et du monde de travail. Et je crois qu'on ne peut pas donner l'ordre de la faire. On peut construire les cadres. Mais le processus de Bologne ne donne pas encore la garantie que dans les différentes institutions d'enseignement supérieur, on va enseigner de façon hautement qualitative. »

Les résultats des entretiens sur la mise en place du processus de Bologne, et sur l'assurance qualité, confortent le constat de C. MUSSELIN (2005) sur la tendance à « *laisser aux universitaires français plus de responsabilité dans la gestion de l'équilibre entre les exigences purement « professionnelles » des disciplines et les attentes externes.* » La mise en place du LMD dans les contrats quadriennaux a « obligé » les acteurs à travailler ensemble pour assurer la qualité de l'offre de formation, mais dans un climat souvent tendu. C'est l'évaluation externe qui assure la

qualité, Même si au niveau des institutions, des professionnels y enseignent, et que l'évaluation des étudiants est faite par l'institution.

Ces tendances ne sont pas spécifiques à la France. Dans l'enseignement supérieur « *les universités de plusieurs pays sont soumises à une pression publique croissante pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants.* » Ainsi « *les universités essaient d'adapter leur structure académique, d'abord en encourageant les membres des corps professoraux à s'impliquer dans la résolution plus active des problèmes universitaires, puis en améliorant l'imputabilité et la communication au sein des unités académiques, et enfin, en créant de nouveaux mécanismes pour coordonner l'enseignement et l'apprentissage des étudiants à travers toute l'université.* »³¹¹

Les entretiens abordent les enjeux qui sont *derrière la mise en place de méta-évaluations ou de l'assurance qualité des agences*, ainsi que les incertitudes, le manque de « garantie » évoqués par le doyen cité plus haut. Ces incertitudes sont liées au processus de Bologne en soi. Il faut, à notre avis, du temps pour pouvoir analyser l'impact et en même temps pour ajuster les pratiques d'évaluation opérées par les agences d'accréditation. C'est notamment le cas en Allemagne. En France, le CNE dispose déjà d'une longue expérience évaluative. Les changements engendrés par le processus de Bologne, le LMD, ne représentent pas une révolution, mais des changements que nous considérons comme étant plutôt des évolutions. Des expériences dans la politique d'assurance qualité ont été menées dans plusieurs pays³¹². Les évaluations orientées vers le processus en ont montré l'intérêt pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Le corps enseignant a commencé à coopérer pour trouver les moyens d'améliorer l'apprentissage des étudiants mais aussi les résultats des « *évaluations externes orientées vers le*

³¹¹ DILL, D.D. (2003), op. cit. p. 345

³¹² DILL, D.D. (2000) professeur de l'université de Caroline du Nord a mené une évaluation des politiques d'assurance de la qualité au Royaume-Uni, Suède, Hong Kong et Nouvelle Zélande, Designing academic audit : Lessons learned in Europe and Asia. *Quality in Higher Education*, 6(3), pp. 187-207.

processus, qui encourageaient des réactions, à la fois institutionnelles et départementales, aux analyses et recommandations des experts. »³¹³ Les évaluations ont montré la responsabilité du corps enseignant et administratif dans la mise en place et dans le développement de l'assurance qualité au niveau de l'enseignement et des apprentissages. La recherche a montré l'importance des pratiques pour assurer la qualité. De ce fait, l'Agence britannique d'assurance de la qualité (UK Quality Assurance Agency) a mis en place un système d'identification des meilleures pratiques pour assurer la qualité au niveau de l'ensemble du système d'enseignement supérieur. Les recherches et les témoignages nous permettent d'identifier plusieurs points :

1. l'importance de la prise de conscience du rôle et de la responsabilité de chaque acteur dans l'assurance de la qualité ;
2. l'importance des discussions et de la création d'un réseau entre les enseignants ;
3. l'importance de l'élaboration de standards pertinents et efficaces au niveau des établissements.

Avec cette question de l'assurance de la qualité, le processus de Bologne montre le paradoxe des systèmes d'enseignement supérieur : « *l'institution universitaire valorise les performances individuelles en enseignement et en recherche et non les efforts coopératifs des départements universitaires pour assurer la qualité de l'offre de formation* »³¹⁴. C'est l'inverse d'une bonne politique pour promouvoir l'assurance qualité.

Il est important de préciser que dans notre enquête, les engagements pris à Berlin sur la mise en place de dispositifs nationaux pour assurer la qualité ne sont pas tenus dans leur intégralité. Les prévisions de la conférence de Berlin sur le développement de la participation, la coopération et de la mise en réseau internationale des institutions ne sont pas suivis d'effet (en France comme en Allemagne). Nous assistons à l'absence de références externes, or : « *aucune*

³¹³ opus cité, (2003) p. 349.

³¹⁴ opus cité p. 337.

approche qualité ne peut se passer de critères qui, à un moment donné, permettent à un ensemble social de se représenter les voies les plus prometteuses pour atteindre le meilleur niveau de qualité. Une démarche qualité sans références renverrait chacun à ses croyances sans créer de dynamique collective. D’où le nécessaire cadrage, intégrant des obligations, ce qui n’exclut pas d’offrir des marges d’initiatives. »³¹⁵ A notre avis ce phénomène s’applique au sein des institutions d’enseignement supérieur, mais aussi plus largement entre les institutions européennes.

Le processus de Bologne, en France, avec la mise en application du LMD et de la semestrialisation, dans le cadre des contrats quadriennaux, a accru le souci de la qualité des maquettes, des formations et des programmes proposés. Cela a amené, parfois, avec de fortes tensions, les personnels enseignants à se mettre d’accord. Des efforts restent encore à faire pour arriver à la construction de véritables réseaux, gardiens de l’assurance qualité. Sans eux et sans la mise en commun des expériences, il est difficile d’avancer. C. MUSSELIN remarque au Colloque du CNE (Dijon, 2004) : *« la dynamique de l’Espace européen de l’enseignement supérieur, (EEES) – en matière de qualité et d’évaluation – vise à assurer que tous les établissements d’enseignement supérieur se situent au-delà des seuils minimaux de qualité qui doivent être les plus élevés possible. En revanche, il n’existe manifestement aucun consensus sur ce que doivent être ces seuils (points de référence? standards? lignes directrices?) et sur la manière de les définir.*³¹⁶ Cette question reste ouverte, et pour l’instant sans réponse.

³¹⁵ CHAUVIGNE, C. (2005) « L’assurance qualité des formations supérieures professionnelles. Entre normalisation et pratiques de développement de l’initiative. », 3^e Colloque : *Questions de pédagogie dans l’enseignement supérieur : Nouveaux contextes, nouvelles compétences* Ecole Centrale de Lille, Lille 1^e-3 juin 2005, p. 284.

³¹⁶ 3^{ème} question MUSSELIN, C. (2004) Dynamiques de l’Espace Européen de l’Enseignement Supérieur, évaluation et qualité, in *Conférence CNE « De Berlin à Bergen »*, Dijon, 10-11 juin 2004, www.cne-evaluation.fr/fr/actualite/ColloqueCNE.pdf (2005).

3.5.3. La compétitivité et l'attractivité

Un seul directeur d'UFR français aborde la problématique de la compétitivité institutionnelle face à la baisse des effectifs à l'université et à la concurrence des grandes écoles.

« Il est important d'anticiper une éventuelle baisse des effectifs en continuant de mettre en avant nos atouts, en attirant les étudiants. Bien évidemment nous savons qu'en France les meilleurs vont dans les grandes écoles... » (directeur d'UFR français)

En France, les données régionales recueillies par ces chercheurs montrent un affaiblissement de l'attractivité des universités. Les bacheliers optent pour des parcours qui permettent plus aisément d'accéder au marché du travail. C'est le cas des filières professionnalisantes, cotées sur le marché du travail (IUT, IUP). Ces institutions permettent dans le schéma LMD la poursuite des études plus tard. « *Le flux d'entrée à l'université en France est donc réduit par un double mouvement : prioritairement par une recomposition de la structure des bacheliers, avec la poussée des bacheliers technologiques et professionnels traditionnellement moins enclins à entrer à l'université ; puis par un changement de comportement des bacheliers, ceux-ci participant dorénavant davantage aux formations professionnelles situés à la marge du système.* »³¹⁷ En Allemagne, il y a une baisse des taux d'inscription des bacheliers à l'université. B. FOURCADE et J. HASS (2002) interprètent ce phénomène comme une baisse de l'attractivité de l'université face aux autres filières non-sélectives en Allemagne. En Allemagne, la tendance à la stagnation des inscriptions en 1^{ère} année est ressentie aussi dans les Fachhochschulen, après une hausse importante dans les années 80. Les bacheliers s'orientent vers des filières professionnelles duales, qui permettent l'accès à l'emploi.

³¹⁷ FOURCADE, B. HASS, J. (2002) L'université moins attractive? Les transformations récentes de l'accès à l'enseignement supérieur en France et en Allemagne, *Les notes du LIRHE*, mai 2002, p. 11.

« Notre filière est réputée en Allemagne, ainsi qu'en Autriche et dans d'autres pays voisins. Avec le processus de Bologne, nous devons veiller à ce que cela reste ainsi. » (doyen allemand)

A notre avis, la compétitivité des universités ne se mesure pas par le nombre d'étudiants mais par la qualité de l'offre de formation, et des moyens pédagogiques et matériels. Malheureusement l'attribution des crédits par l'Etat tient compte surtout des effectifs.

Dans le discours politique des ministres européens, la compétitivité est devenue un objectif prioritaire. Cette priorité est vue différemment des deux cotés du Rhin. Il est important de préciser que tout établissement universitaire ne peut rayonner de son excellence en sa totalité. Ce sont certains domaines ou disciplines qui sont très compétitifs au niveau national, européen, voir mondial et qui font que l'établissement devient un pôle d'excellence. Avoir sur son territoire des pôles d'excellence dans l'enseignement supérieur est, en général, un atout économique et politique. En France, comme en Allemagne, les personnalités politiques des différentes régions exposent avec fierté dans les médias les vertus de leurs pôles d'excellence. Mais, dans le contexte mondial actuel, les pôles d'excellence régionaux ne suffisent plus pour briller au niveau international. Pour attirer les étudiants, il faut faire partie du « top » des classements européens et mondiaux.

Pour la France (J-M MONTEIL, AMUE 2004), la compétitivité face aux défis relevés par les Etats-Unis est un point central. Dans le discours politique et dans la vision à la française du monde des études, la notion de concurrence entre les établissements est réfutée. Les institutions se veulent égalitaires. C'est pour cette raison que la loi de modernisation des universités a beaucoup d'opposants. Il ne peut pas y avoir d'égalité absolue entre les établissements. Il n'y a jamais eu d'égalité. Dans un système dual : grandes écoles/universités, il ne peut y avoir de comparaison et d'égalité entre les institutions en général. Il y a des classements pour les grandes écoles ainsi que pour les universités.

Des domaines ou/et des disciplines ont acquis une certaine « réputation » par un travail de longue haleine. Plus l'établissement est nouveau, plus il doit faire face à la concurrence des universités anciennes en essayant de s'imposer par une offre de formation intéressante et par une politique dynamique. Attirer des étudiants étrangers dans un établissement méconnu est un exercice ardu. De ce fait, être actif au niveau européen (en participant activement au programme ERASMUS, par exemple) est un premier pas vers l'ouverture mondiale. Cette stratégie a été adoptée par les universités nouvelles en France. Elle est tiraillée entre un souci d'égalité au niveau national et le respect de l'excellence des disciplines et/ou des domaines dans les établissements universitaires. En ce sens, les membres CNESER s'interrogent sur « *l'éventuel creusement des inégalités sur le territoire. Un débat est nécessaire sur les pôles d'excellence, car le LMD ne doit pas diluer l'excellence de certains établissements* »³¹⁸ et de certains domaines.

Pour l'Allemagne, dans la vision du gouvernement Schröder, il est primordial d'avoir des établissements d'élite (Elite-Universitäten). C'est une initiative qui se heurte aux défenseurs de l'enseignement égalitariste.³¹⁹ Les villes et institutions privilégiées ont une certaine tradition universitaire et/ou sont d'importants pôles de recherche. Le Centre pour le Développement Universitaire (CHE) a identifié les universités de pointe (décembre 2003) : dix universités réparties dans plusieurs Länder. Est-ce que les Länder accepteront cette situation qui coïncide avec une diminution des fonds de l'Etat fédéral en raison de restrictions budgétaires.

Le gouvernement MERKEL continue dans ce sens, en stimulant la compétitivité et l'attractivité des institutions et en particulier en ce qui concerne la recherche.

³¹⁸ AEF Habilitations 2004 : le CNESER demande à connaître les critères d'évaluation retenus par le ministère de l'Education nationale, 28/04/2004.

³¹⁹ Parmi eux, la presse nomme deux ministres-présidents influents : « le social-démocrate Peter STEINBRÜCK de Rhénanie-Westphalie (dix-huit millions d'habitants) et le leader CSU bavarois Edmund STOIBER récusent tout passage à un système d'universités à deux niveaux, les phares pour l'élite et le reste pour la masse d'étudiants », LINDEN, M. (2004) *La Libre Belgique* 12 janvier 2004.

3.5.3.1. La compétitivité et la recherche

Pour aborder la problématique de la recherche ; il faut rappeler que les institutions d'enseignement supérieur des deux pays se différencient en ce qui concerne la politique de recherche.

En France, les universités sont également impliquées dans la recherche. Il y a environ 3000 équipes ou laboratoires de recherche dans 85 universités et dans 70 institutions d'enseignement supérieur de type grandes écoles, écoles d'ingénieurs. Dans ce cadre, il y a environ 1200 équipes mixtes : universités et organismes de recherche. Ce sont des unités mixtes de recherche (UMR) entre les Universités et des centres de recherche comme le CNRS, l'INSERM, l'INRA, l'INRIA et autres institutions.

Les personnes que nous avons interviewées abordent la recherche en précisant leurs contacts, avec le CNRS, la plupart du temps.

« Nous travaillons avec la cellule CNRS, qui fonctionne sur notre campus. C'est bien pour les jeunes chercheurs ainsi que pour les confirmés; c'est bien pour le prestige de notre université. » (directeur d'UFR)

La recherche universitaire peut se renforcer par l'élargissement des unités mixtes, qui sont au cœur des dispositifs de recherche français. La création d'unités mixtes se fait à la demande de l'université, mais l'évaluation est réalisée par les instances des organismes (source Ministère de la Recherche). Dans le cas de notre enquête, il y a effectivement des unités mixtes de recherche (UMR) CNRS sur le territoire de l'université. Il y a des disciplines sans section au CNRS (comme les sciences de l'éducation) pour lequel il est important de collaborer avec d'autres disciplines (sociologie, sciences politiques, par exemple) pour des recherches interdisciplinaires et pluridisciplinaires.

La politique française de la recherche, telle qu'elle est exprimée au niveau central, vise la compétitivité au niveau européen et ce que nous avons mentionné plus haut : l'interdisciplinarité et la pluridisciplinarité.

« L'avenir de la recherche passe à la fois par la compétition et par la collaboration internationales. Tous les secteurs de la recherche française ne sont pas au même niveau : il faut préserver les secteurs de pointe, renforcer des secteurs plus en retrait, créer des créneaux nouveaux souvent au contact de plusieurs disciplines. Pour cela la coopération entre laboratoires, Ecoles Doctorales, Universités ou fédérations d'Universités (pôles européens par exemple) français et leurs homologues des grandes universités européennes sera un des objectifs majeurs des années à venir. »³²⁰

Au niveau régional, c'est le plan U3M, qui concerne les contrats de plan Etat – Région (CPER), qui prévoit d'assurer une place importante à la recherche universitaire. Ce plan, U3M, vise la remise à niveau de l'équipement des laboratoires. Par ces contrats CPER, l'Université se présente comme un des outils majeurs du développement scientifique, économique et culturel des régions. L'université auprès de laquelle nous avons mené l'enquête, s'inscrit dans le plan U3M Ile de France. Ce qui est propre à la France est tout d'abord le fait que la recherche n'est jamais régionale : « l'excellence de la recherche évaluée nationalement est un atout pour chaque région, et c'est chaque fois autour de son (ou de ses) université (s) que se développe le potentiel de recherche (avec les organismes, les instituts, les Ecoles). »³²¹ Un autre aspect fondamental est celui de l'articulation université-autres organismes. C'est la spécificité française !

C'est au niveau de la recherche que la France et l'Allemagne se différencient le plus. La vision de HUMBOLDT d'une articulation au sein des universités de l'enseignement et de la recherche domine l'organisation institutionnelle allemande.

Les acteurs **universitaires** en Allemagne affichent avec fierté leurs atouts au niveau de la recherche. C'est notamment le cas des sciences dures, pour certains pôles d'excellence en Allemagne. Un des interviewés nous présente des articles publiés dans des revues « mondiales ». Nous recevons même en « cadeau » la

³²⁰Ministère délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche(2005) <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/univ/rechuniv.htm> (2005).

³²¹ Ibidem.

revue qui publie les recherches du laboratoire. Le discours sur la recherche est central :

« Nous sommes fiers de notre laboratoire. Nous avons parmi nos étudiants les meilleurs d'Allemagne. La recherche est fondamentale dans notre discipline. » (directeur d'UFR)

Les humanités et les sciences sociales présentent aussi leurs atouts au niveau de la recherche. E. FRIEDBERG et C. MUSSELIN (1993) remarquent *« le rôle structurant joué par les universités : elles constituent le pivot et la référence centrale de toutes les autres institutions du secteur »*, ce sont *« les principaux lieux de localisation de la recherche »*, elles font *« référence en manière scientifique »*³²².

En Allemagne la recherche est d'abord régionale. Chaque Land a son propre Ministère, sa propre politique. Pour le Land de Hesse, au sein duquel nous avons mené notre enquête, la recherche est une priorité. Et cette recherche se fait à l'université mais aussi en dehors. En effet, nous avons pu constater l'existence d'un laboratoire privé, au sein d'un bâtiment qui accueille un département de l'université.

Les IUT et les FH sont des institutions qui traditionnellement ne sont pas à vocation de recherche ; ce sont des établissements à finalité professionnelle. Avec le processus de Bologne la finalité peut changer, ce que nous montrerons plus loin. C'est au niveau du marché du travail que la formation des diplômés est vérifiée et la compétitivité des institutions évaluée.

3.5.3.2. La compétitivité et le marché

Dans notre recherche, ce sont l'IUT et la FH qui prônent leur atout fondamental : l'insertion dans le monde du travail.

« Nous avons des bons formateurs, qui viennent du monde de l'entreprise. Notre IUT s'est créée au fil du temps une très bonne

³²² FRIEDBERG, E. MUSSELIN, C. (1993) *L'État face aux universités en France et en Allemagne*; Paris : Ed. Economica, p. 89.

réputation. Nos étudiants n'ont aucun mal pour trouver du travail. »
(directeur IUT)

En Allemagne le discours est similaire.

« Avec nos diplômés, les étudiants n'ont aucune difficulté pour trouver un travail rapidement. Beaucoup sont repérés dès leur stage et embauchés de suite. » (vice-président)

Dans un article paru dans l'Observateur de l'OCDE (2004), le poids des entreprises dans la formation est signalé. L'auteur de l'article considère que les entreprises peuvent s'impliquer dans le monde de l'enseignement supérieur, en *« aidant activement les établissements d'enseignement à évaluer les qualités que rechercheront les employeurs dans les années à venir. Elles étudient les aptitudes qui seront souhaitées, l'étendue de la formation requise dans différents secteurs professionnels, le moment approprié selon les opportunités et le nombre d'opportunités susceptibles de se présenter »*³²³. De ce fait les établissements et les entreprises doivent rester en contact. *« Les jeunes comptent sur leurs établissements pour évaluer ces besoins et les insérer dans des programmes d'études flexibles. Il est essentiel de préparer les étudiants aux compétences techniques, culturelles et sociales dont ils auront besoin tout au long de leur carrière professionnelle. »*³²⁴

Mais le lieu de travail sera de plus en plus décloisonné par rapport aux frontières nationales. C'est d'ailleurs la remarque d'un de nos interviewés.

Le lieu de travail s'europanise! (doyen allemand)

En outre, le développement de la science et des technologies a apporté ces dernières décennies des changements rapides et profonds (c'est notamment le cas de l'informatique). De ce fait une formation universitaire ne peut pas garantir aux

³²³ VANT, Th. R. (2004) Les entreprises, partenaires d'une meilleure éducation, *l'Observatoire de l'OCDE*, mai 2004, p. 18.

³²⁴ Ibidem.

étudiants des compétences techniques, culturelles et sociales dont ils auront besoin tout au long de leur carrière professionnelle, mais la base d'un « savoir-faire » technique culturel et social. L'enseignement supérieur doit montrer sa compétitivité non seulement dans l'offre de formation, par la flexibilité des programmes, mais aussi dans la préparation vers une future flexibilité nécessaire sur le marché du travail. Est-ce que dans cette logique, l'université, qu'elle soit généraliste ou technologique, perd ses objectifs fondamentaux ? Pour nous le rôle de ces établissements est de former les jeunes, de leur donner une « culture générale », la possibilité de réfléchir.

Dans le contexte franco-allemand où les universités généralistes sont souvent critiquées pour leur enfermement dans « Une Tour d'Ivoire » académique, le processus de Bologne apporte des changements par une plus grande ouverture. Les diplômes professionnalisants sont une réponse à cet isolement.

3.6. Les changements produits par le processus de Bologne

Les entretiens que nous avons menés nous ont permis d'identifier des changements qui ont été induits par la mise en œuvre du processus de Bologne. Ces changements se sont essentiellement produits au niveau des identités.

3.6.1. Les changements identitaires

Le changement dans les institutions touche aux références identitaires d'un acteur social qui fait partie de l'organisation (MUCCHELLI, 1994). Toutes les catégories de références identitaires évoquées par cet auteur sont identifiées partiellement ou en totalité dans le discours des enseignants-chercheurs. Notre recherche présente un cas typique de perte de références. C'est le cas de la FH. Cela touche les quatre références identifiées par MUCCHELLI³²⁵, les *références matérielles et physiques*, les *références historiques*, les *références psychoculturelles* et les *références psychosociales*.

« Et les Fachhochschulen ont ce problème, après avoir mis beaucoup de temps pour trouver leur identité, le processus de Bologne leur a repris cette identité trouvée. Maintenant elles n'ont plus aucune identité, parce qu'en théorie elles peuvent faire des spécialités orientées vers la recherche. Beaucoup de collègues vont dans cette direction, même quelques présidents et recteurs de l'enseignement supérieur veulent qu'elles deviennent des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, parce qu'il y a plus d'argent, parce qu'il y a plus de reconnaissance, etc. » (ancien recteur allemand)

La plupart des éléments constituant la référence de l'identité sont retrouvés. Dans ce type d'établissement ont lieu des changements successifs qui impliquent des oppositions et des crises. Pour éclaircir ce cas, nous prenons comme 1^{ère} référence l'historique de l'établissement. Comme beaucoup d'institutions de ce type,

³²⁵ MUCHELLI, A (1994) *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, pp. 44-45.

cette université fut créée dans les années 60-70, comme une réponse au marché d'une main d'œuvre qualifiée par des formations post secondaire courtes, de 3 ans. Au début, les enseignants en général, mais aussi les professeurs, étaient des professionnels. Les références psychosociales changent dans les années 80 quand, pour accéder à une chaire de professeur, il faut avoir une expérience professionnelle de 5 ans mais aussi détenir un diplôme de Doctorat. Ce n'est qu'avec la mise en place du processus de Bologne, que les professeurs ont le droit de faire de la recherche. Les acteurs changent d'identité au niveau des potentialités intellectuelles (ils ont la permission de faire la recherche), des traces historiques (habitudes, lois et normes qui gouvernaient dans le passé), du niveau culturel (possibilité de créer, l'expression culturelle), du niveau social (changement du statut mais aussi une prémisses de la reconnaissance du statut). Cette réforme pourrait apporter de la reconnaissance intellectuelle si elle n'était pas entachée par des éléments contradictoires.

Tout d'abord, pour les « anciens professeurs », embauchés dans les années 60-70, la vocation d'un tel établissement n'est pas de faire de la recherche (propre aux universités traditionnelles), mais de la formation des techniciens qualifiés. L'identité même de l'institution est remise en cause. C'est néanmoins le point de vue d'un enseignant, qui par le passé a eu des statuts importants au niveau de l'institution mais aussi au niveau régional.

Pour les « professeurs de nouvelle génération », embauchés après la réforme des années 80, c'est enfin la possibilité de faire de la recherche. Ces enseignants ont « seulement » un doctorat et une expérience de cinq ans sur le marché du travail. Contrairement aux enseignants d'universités, ils n'ont pas besoin d'être habilités à diriger des recherches. Leur aspiration est stoppée par le manque de décharge horaire pour ceux qui le désirent :

« *On peut faire de la recherche mais sans aucune décharge* » (doyen allemand).

Les bouleversements dans les repères qui structurent les identités des acteurs s'expriment tout d'abord par un blocage. La plupart des acteurs interviewés avouent une forte résistance à ces changements. Elle peut être interprétée par la sociologie du système organisé, en approchant le changement comme un phénomène

systémique (CROZIER, FRIEDBERG, 1977) mais aussi par le paradigme de la complexité (MUCCELLI, 1994), car elle touche les fondements mêmes de l'identité des acteurs.

La situation actuelle correspond à une crise de l'identité des enseignants-chercheurs. « *Le changement de normes, de modèles, de terminologies provoque une déstabilisation des repères, des appellations, des systèmes symboliques antérieurs. Cette dimension, même si elle est complexe et cachée, touche une question cruciale : celle de la subjectivité, du fonctionnement psychologique et des formes d'individualité ainsi mises en question.* »³²⁶ Le besoin d'une période d'adaptation pour pouvoir dépasser cette crise identitaire est incontestable.

Cette crise peut aboutir à une remise en question. Quatre des personnes interviewées déclarent que l'application du processus de Bologne a impliqué une remise en question. L'exemple de cet enseignant-chercheur allemand est un des plus révélateurs:

« *C'est bien de se remettre en question de temps en temps. De secouer un peu la poussière.* » (doyen allemand)

Pour un autre enseignant français, travailler pour la mise en œuvre du processus de Bologne implique des inconvénients mais donne la satisfaction d'un travail bien mené.

« *On travaille dans un certain inconfort. On sait qu'on doit tout faire et que finalement les habilitations du ministère ne parviendront que tard. Ça me dérange ! En revanche ce que j'aime bien, c'est l'offre qu'on a proposée. Oui, c'est ça. Par rapport aux autres domaines de l'Université, nous présentons quelque chose d'assez homogène.* » (directeur d'UFR français)

Les acteurs ne savent pas encore quelles seront les conséquences de cette réforme et la nature du changement. La réflexion : « *nous ne savons pas ce que la réforme donnera* » est omniprésente dans tous les entretiens en renforçant le sentiment d'inconnu, de l'absence d'un but clairement circonscrit et des

³²⁶ DUBAR, C. (2000) *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris: PUF, p. 11.

conséquences à moyen et long terme sur l'enseignement supérieur en général, et sur ses acteurs.

Pourtant, « *une situation organisationnelle donnée ne contraint jamais totalement un acteur. Celui-ci garde toujours une marge de liberté et de négociation. Grâce à cette marge de liberté (qui signifie source d'incertitude pour ses partenaires comme pour l'organisation dans son ensemble), chaque acteur dispose ainsi de pouvoir sur les autres acteurs, pouvoir qui sera d'autant plus grand que la source d'incertitude qu'il contrôle sera pertinente pour ceux-ci, c'est-à-dire les affectera de façon plus substantielle dans leurs capacités propres de jouer et de poursuivre leurs stratégies. Et son comportement pourra et devra s'analyser comme l'expression d'une stratégie rationnelle visant à utiliser son pouvoir au mieux pour accroître ses 'gains', à travers sa participation à l'organisation. En d'autres termes, il tentera à tout instant de mettre à profit sa marge de liberté pour négocier sa 'participation', en s'efforçant de 'manipuler' ses partenaires et l'organisation dans son ensemble de telle sorte que cette « participation » soit « payante' » pour lui.* »³²⁷ A notre avis, les membres dirigeants des institutions ont profité de cette réforme pour mettre en œuvre leurs projets, leurs idées.

Les analyses de nos entretiens peuvent faire conclure à l'existence d'une situation de crise, telle qu'elle est théorisée par M. CROZIER et E. FRIEDBERG (1977) : « *Tout changement véritable signifie toujours rupture et crise, la crise à elle seule n'est pas une solution ni même l'événement clef d'où sortirait quasi magiquement le changement. Innombrables sont les exemples de crises qui n'ont déclenché que des mécanismes d'adaptation, voire qui ont été accompagnées d'une régression, au moins temporaire. Dans la minorité des cas seulement, elles ont déclenché des mécanismes d'innovation. Le problème sociologique posé n'est donc pas d'éviter les crises et les ruptures ou de les remplacer par une évolution graduelle. C'est de comprendre comment et à quelles conditions une crise peut être*

³²⁷ CROZIER, M. FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris: éd du Seuil, p. 91.

*au départ de mécanismes d'innovation et non pas de mécanismes régressifs. »*³²⁸

L'innovation est un possible aboutissement de cette réforme.

3.6.2 Les changements organisationnels et pédagogiques engendrés par la réforme

L'innovation concerne l'organisation du système d'enseignement supérieur ainsi que la pédagogie. Les organisations font l'objet de nombreuses études. L'organisation des cursus universitaires et le curriculum sont présents dans la littérature. La pédagogie est quasiment absente. Notre démarche a été de savoir si les personnes interviewées abordent ce sujet et de quelle façon.

Aucune personne interviewée ne prononce le mot pédagogie de façon spontanée. En France les personnes parlent des **supports** :

« Nous utilisons de plus en plus la téléconférence » (directeur d'UFR Français)

« Les nouvelles technologies sont une réalité dans la préparation des cours à l'université » (doyen allemand)

La formation des enseignants du supérieur à la « pédagogie » est inexistante dans le discours, comme dans la réalité. En France, quand les personnes interviewées parlent de la formation, de la pédagogie, elles se réfèrent à la formation des enseignants du secondaire.

« La formation pour l'agrégation se fait au sein de notre département. Il y a bien évidemment l'IUFM pour la formation des enseignants. » (directeur d'UFR français)

En Allemagne, le discours est similaire.

« La formation des enseignants (du secondaire) est faite ailleurs. Ce n'est pas à l'Université ». (doyen allemand) »

³²⁸ CROZIER, M. FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris: Ed du Seuil, p. 382.

La didactique est inexistante. Cependant, des pays comme la Norvège offrent des formations aux enseignants du supérieur. Est-ce que la construction de l'Europe des universités donne aux enseignants une liberté absolue de ce point de vue ? Nous ne le savons pas encore. Si nous regardons de façon rétrospective les projets européens dans le cadre du programme SOCRATES, nous retrouvons des initiatives de partage des expériences entre les enseignants. Il faut reconnaître que cela ne concerne pas tous les enseignants mais ceux désireux de s'informer, de se former, de s'améliorer en participant à des réunions, à des projets pilotes, etc. Il existe une certaine préoccupation d'améliorer les pratiques éducatives, en général. Reste à voir de quelle façon la didactique serait concernée par l'harmonisation de l'architecture de l'enseignement supérieur européen ?

Les personnes interviewées parlent plus facilement de l'organisation de **l'enseignement et de l'espace**. Cette relation couvre un large spectre : des relations impersonnelles qui existent dans les amphis aux échanges fructueux dans les petits groupes.

« Ce n'est pas évident d'avoir un feed-back avec des étudiants dans les grands amphis. » (directeur d'UFR français)

« Moi, j'aimerais bien que quelqu'un enquête sur tous ces étudiants qui se bousculent les premières années dans les amphis et qui disparaissent dans la nature. » (doyen allemand)

« Nous avons une relation privilégiée avec nos étudiants. En Master ils sont en groupe de douze. Nous les connaissons bien, nous pouvons suivre l'étudiant, l'aider. » (doyen allemand)

Un autre sujet partiellement abordé plus haut (sur la mise en œuvre du LMD) est celui de la construction du **curriculum**.

« Nous mettons les fondamentaux dans les premiers trimestres, c'est la logique de la discipline. Avec le processus de Bologne cela ne va pas changer » (doyen allemand)

La problématique liée aux programmes (au curriculum) est présente dans le projet TUNING qui, actuellement, occupe une place importante dans la recherche européenne. Il est vrai que ce programme de l'UE a une taille remarquable, par la

diversité des caractéristiques liées aux pays mais aussi aux disciplines. Ce projet montre l'exemple de la chimie, qui semblerait être un modèle à suivre pour la cohérence au niveau européen. Ce n'est pas un hasard, que se soit une discipline « exacte », avec des règles et lois universelles, dans laquelle des variations nationales ou locales ne peuvent pas exister. Selon ce projet, de grands objectifs sont à suivre, en respectant une méthodologie commune et un modèle de curriculum pour chaque discipline :

- élaborer une méthodologie pour analyser les éléments et les sphères de spécificité et diversité et comment les articuler ;
- développer et échanger des informations en relation avec le curriculum, et développer un modèle de structure curriculaire pour chaque sphère, incluant la reconnaissance et l'intégration des diplômes européens ³²⁹.

Pour les chercheurs de TUNING, la déclinaison des crédits est traduite en « *learning outcomes* », en compétences attendues (M-F. FAVE-BONNET, 2006). Pour nous, dans ce contexte, il se pose un problème pratique voire déontologique dans l'établissement des UE majeures et mineures.

Au moment de notre enquête, les deux universités étaient en train de mettre en œuvre la réforme. C'est au niveau des projets que cette problématique a été abordée. Rien n'était figé. Des négociations étaient en cours et le sujet très délicat. En France, la mise en place comporte une discrimination des UE et des EC (éléments constitutifs) dans le cadre d'une discipline. Les UE majeures « valent » plus de crédits que les UE mineures. La différence est importante quoique le volume de travail soit le même. Des effets pervers pourront apparaître. Les étudiants seront amenés à accorder plus d'importance aux UE majeures, qui apportent plus de crédits, en délaissant le travail pour les UE mineures. En supposant que dans chaque discipline il y a des UE de base, fondamentales, il est évident qu'elles seront considérées comme majeures. Mais, la situation est beaucoup plus délicate en ce qui concerne les piliers dans le cas d'une orientation multiple. Les UE en question ne peuvent pas être classées clairement en majeures ou mineures. Qui décide quelles

³²⁹ traduction personnelle de deux points inscrits dans la « Closing Conference » du programme TUNING, pp. 4-6.

UE sont majeures et quels en seront les EC constitutifs et sur quels critères ? Les acteurs, enseignants, seront obligés d'accepter une discrimination au niveau de leurs cours qu'ils enseignent. Il est évident que pour chaque enseignant chercheur, son domaine d'activité est fondamental. Par exemple, l'Université de Valenciennes et du Haut Cambrésis attire l'attention sur cette situation en considérant que: « *il est certain que l'établissement doit afficher fermement son soutien aux UE dites d'ossature ou transversales qui ne correspondent pas à des disciplines des champs majeurs ou mineurs* »³³⁰. Cette procédure pose la question de la modalité de validation des crédits lors d'une réorientation, sachant que la loi prévoit qu'un étudiant peut bénéficier d'une compensation. La problématique de l'évolution des crédits et des UE est située dans un processus de longue durée qui s'articule avec ce qui se passe dans les pays partenaires.

Les aspects pédagogiques et organisationnels dans les institutions d'enseignement supérieur sont des éléments clés, garants de la qualité de la formation. De ce fait nous abordons au sous-chapitre suivant la problématique de la qualité, de l'accréditation et de l'habilitation des nouveaux diplômes et parcours.

Cette réforme a aussi engendré un accompagnement pédagogique de l'étudiant dans certaines universités. Ainsi, en France (Comité de suivi de la Licence, 22/06/2005), sur les 46 établissements pris en compte pour l'enquête, des dispositifs d'accompagnement pédagogique ont été mis en place dans la plupart des cas. Ainsi :

- les étudiants ont bénéficié d'un dispositif de conseil pour le parcours (dans 33/39, domaine « science et technologie », et 28/32, domaine « lettres et langues ») ;
- les étudiants ont bénéficié d'un dispositif de conseil pour le choix des unités d'enseignement (UE), (dans 34/39, domaine « science et technologie », et 28/32, domaine « lettres et langues ») ;
- les étudiants ont bénéficié des deux dispositifs (dans 31/39, domaine « science et technologie », et 27/32, domaine « lettres et langues ») ;

³³⁰ repris par idem, p. 5.

L'orientation pour le parcours et les UE a déjà existé, mais il est important qu'elle se généralise. Cet intérêt pour le conseil et l'orientation est une réponse adéquate pour veiller au parcours balisé des étudiants (nécessité pointée dans la partie concernant le ECTS et le cumul des crédits).

L'interdisciplinarité est un autre point central de la vision sur la pédagogie. Dans les quatre institutions que nous avons analysées, il existe des formations interdisciplinaires (plus souvent au niveau du Master). Cependant il y a des filières très intéressantes dès le 1^{er} cycle à l'université française. Ces formations sont sélectives. Le Droit est la discipline la plus ouverte vers l'international, avec des filières double-diplôme. C'est le cas en France comme en Allemagne. Des chiffres sur les diplômes du 1^{er} cycle comme sur les Masters interdisciplinaires, transdisciplinaires ou pluridisciplinaires peuvent varier, car il y a actuellement un véritable mouvement vers ce type de formations.

J.M. MONTEIL (2003) rejoint les conclusions du rapport RENAULT & THIAW-PO-UNE (2002) sur l'importance de la culture générale dans l'enseignement supérieur. Pour lui « *la culture générale d'un universitaire réside dans sa capacité à contextualiser sa dominante disciplinaire.* » Le diplôme de Licence devient central dans cette perspective, comme fondement pour la construction ultérieure de la formation universitaire. Aux niveaux suivants, du Master et du Doctorat, lui correspondent des connaissances spécialisées. Cette vision est partagée par les enseignants. Certains vont encore plus loin vers la pluridisciplinarité. Le président de l'Université Lyon 2, fait part de l'expérience de la pluridisciplinarité (dans le cadre du Séminaire AMUE sur le LMD, 2003) dans son établissement. Pour la construction de l'offre de formation, elle s'impose comme une nécessité. Son discours est structuré autour de 3 constats :

- *la pluridisciplinarité est une nécessité.* Il existe une tendance de renfermement des disciplines. La spécialisation doit se faire au moment opportun, après une base solide de culture générale. Pour cette université, comme pour d'autres institutions « littéraires », cela permet d'avoir certains acquis, dans le cas d'un changement de parcours.

- *la pluridisciplinarité entraîne des contraintes de cohérence pédagogique.* Pour cette institution, dans certaines disciplines, « *il est possible d'aborder un même objet à travers deux méthodologies singulières* »³³¹
- *la pluridisciplinarité implique des contraintes de temps.* Pour ce président d'université il y a un actuellement un manque de moyens et de disponibilités.

A notre avis il existe en France un désir des professionnels de l'enseignement supérieur de construire un parcours cohérent pour les étudiants. Dans ce cadre, il existe une préoccupation pour « la valeur interne » du diplôme. La stratégie porte sur « *l'amélioration pédagogique, afin de favoriser les chances de succès d'un public étudiant hétérogène, ainsi qu'à son degré de professionnalisation pour les étudiants qui souhaitent s'insérer rapidement dans le monde du travail.* »³³² Le diplôme de Licence donne la possibilité aux étudiants d'accéder à des professions qualifiées soit par des formations qui ouvrent les portes de la fonction publique (l'IUFM, par exemple) soit à des stages en entreprise avec possibilité d'embauche. Ces textes rejoignent ceux du rapport RENAULT (2002) sur l'importance de la culture générale dans le premier cycle d'études.

L'interdisciplinarité et la pluridisciplinarité rejoignent « l'exigence professionnelle » qui fait partie intégrante de la réforme. Dans l'absolu, il nous paraît évident qu'une bonne orientation pédagogique garantit une meilleure adéquation entre le profil de l'étudiant et son parcours, ainsi qu'une formation de qualité.

3.6.3. Les changements paradigmatiques?

Les représentations des acteurs couvrent deux des trois niveaux de changement que nous avons distingués plus haut. Aucune des personnes interviewées n'affirme de façon implicite ou explicite que les modifications sont

³³¹ Idem, p. 14. Deux exemples ont été donnés en ce sens : « l'association des Lettres aux Sciences du langage est très cohérente pour un étudiant se destinant à être professeur de collège ou professeur des écoles. » C'est pareil pour le droit anglo-saxon. Il est important de mentionner que d'autres universités appliquent les mêmes principes. C'est le cas notamment à Paris X- Nanterre pour le droit qui rejoint l'anglais, l'allemand ou le russe.

³³² Construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur: déclinaison française, *Séminaire AMUE*, p. 7.

mineures et qu'elles ne touchent ni aux buts ni aux instruments. Pour tous, cette réforme engendre des changements relativement importants: majeurs ou paradigmatiques. Les représentations des personnes interviewées s'accordent sur un constat : le processus de Bologne apporte des changements majeurs dans les universités, et dans l'IUT, ils modifient les pratiques. Les IUT font des efforts majeurs pour ne pas être écartés de la réforme.

Les témoignages en France s'accordent sur la nécessité de reformuler l'offre de formation. Cette réforme n'est pas représentée comme étant un changement de paradigme, mais comme une réforme parmi d'autres. Un exemple révélateur est le suivant :

« Une chose est claire, c'est que ça a été pris comme une réforme de plus. Les gens se sont lancés dedans, ils voient ce qu'ils peuvent retirer. » (experte, enseignante-chercheuse française)

Les résultats de l'enquête montrent qu'en France, il y a des changements liés à la semestrialisation, à la nécessité de formations conjointes, au regroupement des équipes, etc. même si la semestrialisation est plutôt formelle, car la validation finale continue à se faire en fin d'année.

En Allemagne, le cas des universités est plus ambigu. Il n'y a pas véritablement de changement paradigmatique, car les objectifs ne changent pas. Mais cette réforme touche tout le système. Le système universitaire classique en Allemagne se caractérisait par l'absence de diplômes intermédiaires : diplôme final après 4 ou 5 ans, suivi d'une éventuelle inscription en thèse. Avec la mise en place du processus de Bologne, il y a des diplômes intermédiaires et une tendance à l'allongement des études. En Allemagne, le nouveau système fonctionne en parallèle avec l'ancien, sa construction dépend de la volonté des institutions de créer de nouveaux parcours. La réforme est de type bottom-up. Les universités de technologie sont plus actives dans la mise en place de nouveaux parcours, ce moyen permettra de s'aligner sur les diplômes délivrés par les Universités.

Il faut noter aussi une nette évolution dans la mise en œuvre du LMD. Ainsi, le nombre de programmes en Allemagne était, en février 2002³³³, de 549 pour le Bachelor et 371 pour le Masters. La formation des ingénieurs occupe la 1^e place en ce qui concerne le choix des filières, mais au niveau des universités ce sont les sciences humaines et sociales qui offrent le choix le plus vaste. Des changements dans les programmes ont eu lieu dans les filières internationales (*Internationaler Studiengang*), dans les programmes qui incluent un semestre d'expérience pratique (*mit Praxissemester*), dans les programmes qui offrent une jonction entre les études et le travail (*Duale Studiengang*), dans les temps partiels (*Teilzeit*), et dans l'enseignement à distance (*Fernstudium*). Dans les filières « Internationales », 40% des enseignements sont donnés en langue étrangère.

Certaines filières en France, comme le Droit et les sciences économiques au niveau du 2^{ème} cycle, suivent cette voie. Mais, à notre connaissance, ce type d'initiative est moins répandu. L'enseignement à distance, par contre, s'est développé et est apprécié. Les Masters professionnels qui prévoient des stages en entreprise, sont de plus en plus nombreux.

Une recherche menée une année plus tard au niveau fédéral dans les universités et Fachhochschulen, en Allemagne,³³⁴ montre des évolutions positives dans la mise en place de la réforme. Pour ces chercheurs, la période, dite expérimentale, est un succès. Des innovations sont constatées au niveau de la coopération internationale, du curriculum, de l'introduction des modules et dans le travail sur la qualité. Cela dépend des disciplines. Chaque cas est particulier. Les objectifs de la réforme, dans son ensemble, ne sont réalisés que partiellement dans

³³³ Le CHEPS (Centre for Higher Education Policy Studies) en coopération avec le « Centre de Développement dans l'Enseignement Supérieur » (CHE) et par la « Conférence des Recteurs Allemands » (HRK), ont mené une recherche nationale sur l'introduction du Bachelor et du Master dans les institutions d'enseignement supérieur du pays. Les chercheurs A. KLEMPERER, M. VAN DER WENDE ET J. WITTE ont mené une recherche nationale, par questionnaire, en 2002.

³³⁴ SCHWARTZ-HANN, S. REHBURG, M. (2003) *Bachelor und Master in Deutschland, Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*, Wissenschaftlichen Zentrum für Beruf und Hochschulforschung, Uni. Kassel, September 2003.

ces nouveaux cycles. Les étudiants ont le choix entre le diplôme de Licence, avec insertion dans le monde du travail, la Licence suivie du Master (konsekutive Programme) ou le Master. La recherche montre qu'en Allemagne, les étudiants poursuivent leurs études après la Licence, avec une spécialisation dans le Master correspondant, en proportion de 55%. Les universités proposent deux tiers de l'offre de formation Licence-Master, le reste est proposé par les Fachhochschulen. Les chercheuses montrent que les universités allemandes préfèrent les programmes de Licence et Master de type consécutif. En Allemagne, on constate, comme en France, que des anciens programmes universitaires se sont adaptés et intégrés au schéma Licence-Master. Malgré cette adaptation, des changements structurels sont constatés dans 85% de cas. Il y a une différence entre les catégories de disciplines, dans l'offre de formation proposée par les universités. Les sciences sociales et humaines et les sciences naturelles proposent des diplômes de Licences indépendants (Bachelor solo). Les disciplines commerciales, le droit et l'ingénierie proposent sensiblement plus de Master (Master solo) et vice-versa. L'offre consécutive (Konsekutive Programme) se retrouve dans toutes les catégories de formations. En Allemagne, l'offre de formation proposée au niveau de la Licence n'a pas la même durée en temps effective. En France, toutes les formations sont en théorie et en pratique alignées à bac +3 années (6 semestres). La consigne du temps est respectée pour presque 90% des Licences. En fait 12% des Licences ont une durée effective de 3 ans et demi et 1% une durée de 4 ans. Au niveau du Master le schéma se diversifie encore plus. Ainsi, la durée de 55% des Master est bien de 2 ans. Pour 30% des Master la durée est d'un an et demi et pour 10% d'entre eux elle est d'un an (SCHWARTZ-HANN, REHBURG, 2003). En Allemagne, l'ancien système (Diplom-, Magister- Staatsexamen) fonctionne en parallèle, tandis qu'en France il fonctionne par superposition.

Les Fachhochschulen sont des établissements qui innovent. Ces institutions n'avaient pas, auparavant, une offre de formation similaire. Au niveau fédéral et en général, la plupart des offres nouvelles sont des innovations. Les FH allemandes sont les institutions les plus innovantes.

Pour les personnes que nous avons interviewées, cette réforme apporte une meilleure reconnaissance des Fachhochschulen au niveau national. Elle implique la

même stratification des niveaux du cursus que celle des universités. Les changements sont fondamentaux dans les institutions allemandes. Pour une partie des personnes interviewées, la mise en place du processus de Bologne représente un changement de paradigme. Il implique un bouleversement de la pensée scientifique et culturelle nationale, une remise en question, auxquels ils doivent s'adapter pour pouvoir continuer d'exercer leurs activités.

Un interviewé allemand parle du changement de paradigme, en prenant en compte les modalités de fonctionnement de l'évaluation des étudiants et plus profondément du fonctionnement des institutions allemandes :

« Et maintenant il y a un changement de paradigme. Avec les modules, chaque module doit être rempli. (...) Tout doit être mis dans des paquets, et ça c'est nouveau pour la mentalité allemande, pour ce qu'on a réussi ces dernières années comme réforme, ça c'est comme une gifle au visage » (vice-président allemand)

Si cette réforme est complètement mise en oeuvre, nous assisterons, en effet, à un changement profond de paradigme, car il s'agit d'un changement radical des objectifs et des finalités de l'institution, en particulier pour les Fachhochschulen.

Ce constat apporte des réponses à notre hypothèse.

On peut conclure que la mise en oeuvre du processus de Bologne, malgré quelques protestations et réticences, a abouti en France, et est en train d'aboutir en Allemagne (à l'entrée universitaire 2005-2006). Cette réforme est appliquée avec une vision « administrative » en France. L'Allemagne a comblé son retard, en offrant des formations nouvelles ou en transformant d'anciens Diplôme en Master.

Les discours des acteurs couvrent deux des trois niveaux de changement, selon le classement établi par Hall en 1993. Aucune des personnes interviewées n'affirme de façon implicite ou explicite que les modifications sont mineures et qu'elles ne touchent ni aux buts ni aux instruments. Pour tous, cette réforme engendre des changements relativement importants: majeurs ou paradigmatiques.

Nous pouvons parler de changement de paradigme dans les FH, qui sont les institutions les plus innovantes en Allemagne, et qui offrent des formations inédites avec un grand travail au niveau du curriculum. Comme le montre C. MUSSELIN (2005), les universitaires se sont appropriés cette réforme en innovant.

La mise en œuvre du processus de Bologne, malgré quelques de protestations et réticences, a abouti en France et est en train d'aboutir en Allemagne (à la rentrée universitaire 2005-2006). Cette réforme est appliquée au niveau administratif en France. L'Allemagne a comblé le retard, en offrant des formations nouvelles ou en transformant des anciens Diplom en Master.

Conclusion

Au terme de cette étude, on peut affirmer que **le processus de Bologne est un élément majeur de la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. L'introduction de cette réforme au niveau des établissements se heurte, bien sûr, à la résistance aux changements des acteurs, et provoque, selon les cas, des changements mineurs, majeurs ou paradigmatiques. Ces enjeux dépassent le cadre strict des établissements.**

Les résultats de notre recherche confirment les points suivants :

Le processus de Bologne s'inscrit dans la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur

Notre partie historique a montré de façon très nette que le Processus de Bologne n'est pas une révolution : il ne marque pas une rupture avec l'ancien système, mais s'inscrit dans une continuité. Après la 2^{de} Guerre Mondiale, les pays européens, et en particulier le couple franco-allemand, ont veillé à préserver la paix du continent. A partir de ce défi et de l'ambition de rassembler les nations dans un ensemble géopolitique organisé, l'espace européen de l'enseignement supérieur s'est construit progressivement. Les documents montrent que cette progression n'a pas été linéaire : à des périodes de forte impulsion politique succèdent des moments de contraintes financières et organisationnelles ou d'oppositions sur le terrain. Cependant, l'Europe des universités s'est construite à partir d'un embryon de reconnaissance des études, d'échanges et d'un encouragement à la mobilité étudiante et enseignante.

Le processus de Bologne est le résultat d'un effort commun au niveau européen, national, mais c'est aussi le résultat du travail des établissements

d'enseignement supérieur et de leurs acteurs. Sa concrétisation en 2010 et sa poursuite dépendent de cet ensemble de facteurs.

L'introduction de cette réforme au niveau des établissements se heurte à la résistance des acteurs aux changements.

Les entretiens menés auprès des quatre institutions d'enseignement supérieur montrent que, dès le début, la mise en œuvre du processus de Bologne s'est heurtée à des résistances. Pour certains, elle est perçue comme une fatalité, « *une réforme de plus* », voire une obligation à laquelle il faut se soumettre et finalement accepter. Cependant, dans la littérature ainsi que dans les établissements, un courant « antimondialiste » rassemble ceux qui sont circonspects, qui craignent une homogénéisation, une perte du pouvoir des établissements. Un autre courant, que nous retrouvons dans certains entretiens de façon feutrée, prône « l'obligation » de répondre aux défis mondiaux et de fonctionner « à l'américaine ». Notons cependant que les interviewés semblent de plus en plus accepter cette réforme.

Les changements majeurs induits par cette réforme

Un changement dans la façon de voir l'éducation, dans l'enseignement supérieur, est tout à fait perceptible.

Il semble de plus en plus évident que les objectifs professionnels sont valorisés face aux aspects strictement académiques. De ce fait, la conception de l'Europe des universités place une ligne de démarcation entre l'académique (à l'ancienne) et le professionnel. La construction des cursus académiques se fait de plus en plus en fonction de la demande du marché. On ne peut nier l'importance d'un capital de connaissances permettant aux étudiants d'accéder à l'emploi, en particulier pour certaines disciplines (physique, économie, etc.). Mais il faut éviter, ou limiter, « la perte de valeur » de certaines disciplines qui, dans le contexte de la mondialisation ne seront plus « compétitives ». Une ségrégation pourrait se faire au sein même d'une discipline. Dans cette perspective, les contenus qui forment l'esprit et la pensée, mais qui n'ont pas de valeur sur le marché du travail, pourraient ne plus

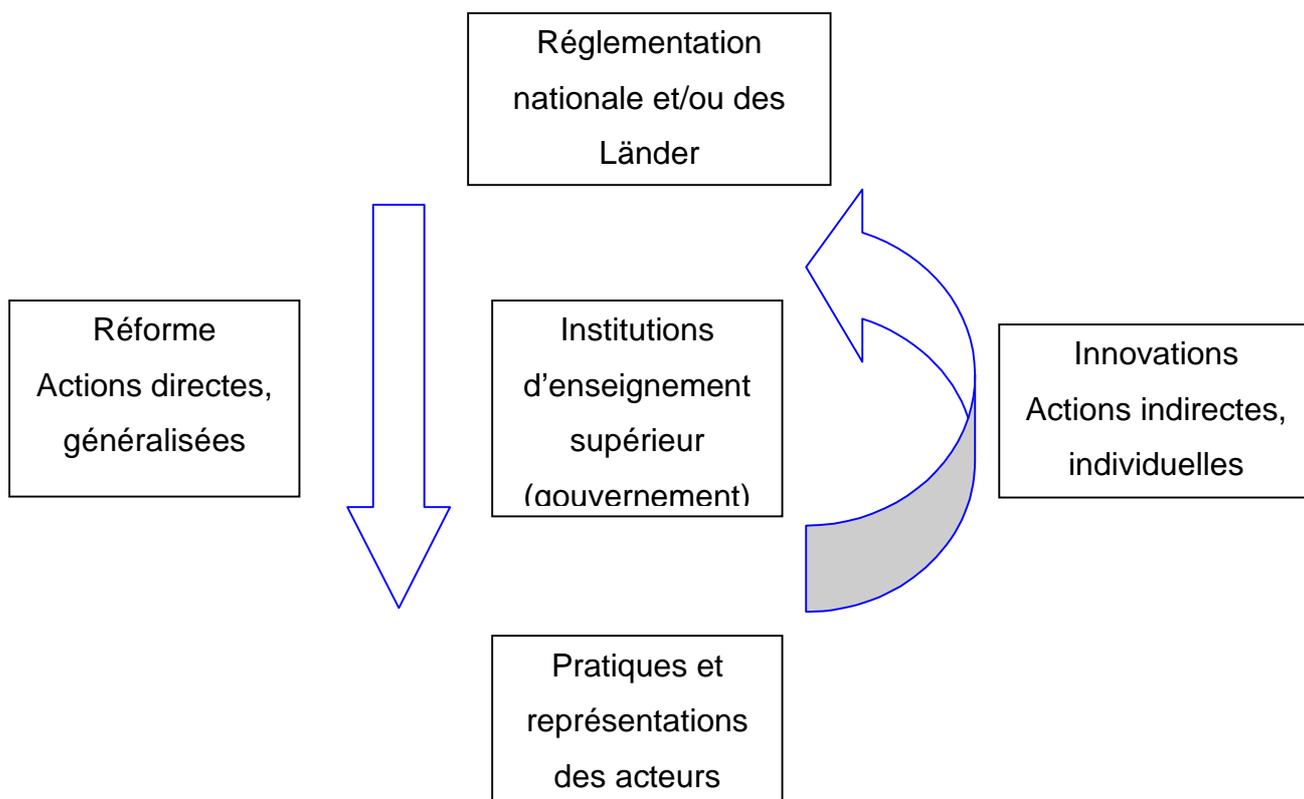
être enseignés. Exercer l'esprit pour le plaisir de la pensée ne doit pas devenir une vision du passé.

L'habilitation, l'accréditation et la qualité sont aussi des aspects centraux de cette réforme. C'est au niveau local, avec le projet d'établissement, que les démarches qualité sont mises en œuvre. La politique qualité, définie par les établissements pour répondre aux impératifs de l'habilitation et de l'accréditation, nécessite une planification rigoureuse. Cette réforme engendre donc des coûts humains et financiers importants qui nécessitent une bonne organisation du système de management, avec des acteurs qui n'ont pas été formés dans ce sens.

La nécessité d'élaborer des maquettes de « bonne qualité », pour répondre aux normes imposées, rapproche les institutions d'enseignement supérieur du fonctionnement du monde de l'entreprise. Les institutions d'enseignement supérieur sont amenées à mettre en place des outils de management des activités et des ressources. En France, c'est par l'auto-évaluation qui précède l'évaluation du CNE. En Allemagne, l'intervention d'une équipe juridique correspond à un audit interne, très important pour la « survie » institutionnelle. Ces démarches sont déjà présentes, en France, dans les Grandes Ecoles.

Autre changement d'importance : la façon dont les acteurs perçoivent les processus à l'œuvre. Nous avons rencontré la même représentation de la réforme : selon nos interviewés, les gouvernements (niveau national et Länder) exercent une influence directe sur les institutions d'enseignement supérieur. Et les acteurs s'approprient la réforme en innovant. Mais ils influencent, en retour, les réglementations nationales et celles des Länder, par des initiatives locales et individuelles.

Cette représentation de la réforme peut être résumée dans le schéma suivant :



Selon les cas, les changements sont mineurs, majeurs ou paradigmatiques, en particulier d'un pays à l'autre. Dans l'état actuel de la mise en place de la réforme, des différences sont liées à la structure de l'enseignement supérieur.

En France, les changements que nous avons pu observer sont essentiellement liés à la semestrialisation, au travail de redéfinition de l'offre de formation, aux diplômes conjoints, aux regroupements des équipes, etc. Cependant, à la rentrée 2005-2006, la semestrialisation n'est pas encore effective à l'université. Les procédés anciens de sélection sont maintenus : l'entrée en deuxième cycle continue de se faire après quatre années d'études. Les IUT ont fait des efforts considérables pour s'aligner sur le processus de Bologne, en proposant des licences professionnelles en complément de leur DUT.

En Allemagne, cette réforme a touché tout le système. Nous assisterons au remplacement progressif des anciennes formations. A la rentrée 2005-2006, les établissements analysés continuent à maintenir leurs anciens diplômes. C'est notamment le cas de l'université. L'introduction de la mission de recherche dans les

Universités de Technologie Allemandes (Fachhochschulen) est un exemple de ces changements très importants. Ce bouleversement peut apparaître comme un changement « paradigmatique ». En 2010, l'enseignement supérieur allemand suivra le schéma « LMD ».

La mise en œuvre du processus de Bologne se traduit en France comme en Allemagne par une balkanisation de l'offre de formation mais aussi par une augmentation des diplômés à vocation professionnelle. Il nous faudra attendre 2010 pour confirmer toutes ces observations.

Les véritables enjeux du processus de Bologne

Le processus de Bologne va bien au-delà des changements à l'intérieur des établissements. Il dépasse aussi le cadre du couple franco-allemand. Dans le contexte actuel de mondialisation, un enseignement supérieur attractif et dynamique est une nécessité. Ces défis sont européens, mais aussi mondiaux.

L'attractivité est le plus souvent liée à la « renommée » d'un établissement, ou d'une (ou plusieurs) discipline(s) dans celui-ci. Dans le « top 100 » des universités européennes du classement de Shanghai (2006), la 1^{ère} université française est au 7^{ème} rang (Paris 6). L'université allemande la mieux placée (Munich) est au 10^e rang. Ces constats alarmistes rejoignent ceux de E. DAVIDENKOFF et S. KAHN (2006) « *Insistons : il y a urgence. L'Espace européen d'enseignement supérieur, en 2006, – donc une année après la fin de notre recherche – se résume à des systèmes universitaires en crise, à un effort de recherche et de recherche-développement très insuffisants comparativement à ce qui se passe ailleurs, à 20 universités seulement parmi les 500 meilleures du monde dans le classement dit de Shanghai, à une attractivité moindre que les universités américaines.* »³³⁵

L'attractivité est une notion difficile à cerner qui mérite une réflexion approfondie, encore quasi- inexistante en France comme en Allemagne. Elle résulte sans doute d'un cocktail complexe, comprenant notamment la qualité des formations, donc de la pédagogie et de la recherche universitaire, et aussi de la qualité de

³³⁵ Opus cité p. 213.

l'accueil, des supports de toute nature, des infrastructures au sens large. En bref, elle est à penser et à construire.

La dynamique de changements, ce serait de sortir de ce que M. CROZIER nommait, en 1970 « *la société bloquée* ». Les institutions d'enseignement supérieur doivent suivre la voie de l'innovation, de la coopération, de l'ouverture. Nous avons vu, au cours de cette thèse, qu'en ce qui concerne le processus de Bologne et la construction de l'espace d'enseignement supérieur, des espaces de changements commencent à émerger. Cela se manifeste par des réseaux de chercheurs, de présidents et vice-présidents, de politiques, etc. qui s'investissent sur ces questions.

Tous les deux ans, pour faire le point sur l'avancée du processus de Bologne, les ministres se rencontrent, les chercheurs présentent des bilans et réfléchissent sur la stratégie à suivre, les experts proposent des changements et des améliorations. C'est peut-être cette nouvelle façon de travailler qui est le « vrai » changement de paradigme. Le travail est enfin mené en commun en Europe : gouvernements, établissements, enseignants-chercheurs, étudiants, etc. Des acteurs divers, qui habituellement ne travaillent pas ensemble et ne se connaissent guère, arrivent à faire vraiment connaissance et à réfléchir ensemble. C'est peut-être cela la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur : une démarche qui dépasse les frontières institutionnelles, géographiques et politiques.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux

AECSE, (1989) L'établissement politique nationale ou stratégie locale, *Actes du colloque L'établissement d'enseignement général et professionnel. Nouvelles relations avec l'environnement. Nouveaux modes d'action*, AECSE, Paris : Sorbonne, 21-22 octobre, 354 p.

ALTER, N. (1996) *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*, Paris : PUF, 241 p.

ALTER, N. (2000) *L'innovation ordinaire*, Paris : PUF, 276 p.

AMBALARD, H., BERNOUX, P., HERREROS, G., LIVIAN, Y-F. (1996) *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris :Seuil, 245 p.

ANSART, P. (1990) *Les sociologies contemporaines*, Paris : Seuil, 341 p.

AVERNARIUS, H. (2000) Ecole et politique éducative face à de nouveaux défis en Allemagne, *Administration et Education*, no 2 ,pp. 2-7.

BACK, S. (1997) Bildung und Kultur in der DDR, *Informationen zur politischer Bildung*, no 256, Deutschland in den fünfziger Jahren, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, p.49-55.

BAGLA- GÖKALP, L. (1998) *Sociologie des organisations*, Paris : éd. la Découverte, 122 p.

BALOCK, R. (1997) Les programmes d'échanges de personnes de la Communauté européenne, *Thèse en Droit*, Université de Toulouse I, 496 p.

BARKER, J. (1992) *Paradigms: The Business of Discovering the Future*, New York: Harper.

BEILLEROT, J. (1998), *L'institution. Textes français contemporains de base*, Université Paris 10- Nanterre : Centre de Recherches et Formation, 280 p.

BEILLEROT, J. (2000) L'innovation, emblème des Biennales de l'éducation et de la formation, *Recherche et Formation*. N° 34, Innovation et réseaux sociaux, Paris : INRP, pp. 69-75.

BELAND, D. (2002) Néo-institutionnalisme historique et politiques sociales : une perspective sociologique, *Politique et Sociétés*, vol 21, no.3, pp.21-39.

BERCHEM, T. (1993) *Rien n'es jamais acquis... 30 ans de coopération scientifique et culturelle entre la France et l'Allemagne*, Discours prononcé à l'université de Bonn, le 21 janvier, Bonn : éd. DAAD, 39 p.

BERNOUX, P. (1985) *La sociologie des organisations*, Paris : éd. du Seuil, 4^{ème} éd. 1990, 382 p.

BORANDI, M. BOUDON, R. CHERKAOUI, M. VALADE, B. (2005) *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris : PUF.

BOROWSKI, P. (1998a) Die DDR in den sechziger Jahren, *Informationen zur politischer Bildung*, no 258, Zeiten des Wandels. Deutschland 1961-1974, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, pp. 22-31.

BOROWSKI. P. (1998b) Die westeuropäische Integration 1963-1974. Verhältnis zu Frankreich, *Informationen zur politischer Bildung: Zeiten des Wandels. Deutschland 1961-1974*, no 258, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, pp. 2-10.

BOURDIEU, P. PASSERON, J-C. (1964) *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris : Ed du Minuit.

BOURDIEU, P. PASSERON, J-C. (1970) *La reproduction*, Paris : Éditions de Minuit, 279 p.

CHAMUSSY, H. (2003) *Les chemins de la géographie*, Grenoble : février 2003, disponible sur : <http://iga.ujf-grenoble.fr/> (2006).

CHARLOT, B. BEILLEROT, J. dirs. (1995) *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris : PUF 293 p.

COLLARD, D. (1999) *Le partenariat franco- allemand. Du Traité de l'Elysée à la République de Berlin (1963-1999)*, Paris : Gualino éditeur, Coll. Les carrés sup. 96 p.

COLLECTIF, (1993) *Dictionnaire pratique du Droit. Le droit dans la vie quotidienne*, Paris : Ed. Le particulier, Tome 1.

COLLECTIF (1995) *Encyclopaedia Universalis*, Paris : Ed Encyclopaedia Universalis, corpus 4, 7 et 23.

COLLECTIF (1998) *Dictionnaire de la langue française. Lexis*, Paris : Ed Larousse.

COLLECTIF (2001) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Ed. Nathan Université, 2^e édition.

COUSSY, J. (2003) Les politiques publiques dans la mondialisation libérale : un retour?, in *L'Economie politique*, no 17 du janvier-février-mars, pp. 42-58.

CRAHAY, M. (2006) Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 154 du janvier-février-mars, pp. 97-110.

CROZIER, M. (1963) *Le phénomène bureaucratique*, Paris : Seuil, 382 p.

CROZIER, M. (1970) *La société bloquée*, Paris : Seuil, 3^e ed.1994, 222 p.

CROZIER, M. FRIEDBERG, E. (1977) *L'acteur et le système*, Paris : Seuil, 500 p.

CROZIER, M. TILLIETTE, B. (2000) *Quand la France s'ouvrira*, Paris : Fayard, 203 p.

CRUCHANT, L. (2000) *La Qualité*, Paris : PUF, Coll. Que sais-je, 5^e édition, 127 p

DACHEUX, E. (2003) *L'Europe qui se construit. Réflexions sur l'espace public européen*, Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint- Etienne, 277p.

DESJEUX, D. (2004) *Les sciences sociales*, Paris : PUF, 127 p.

DUBAR, C. (2000) *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris : PUF, 239 p.

DUBAR, C. TRIPIER P. (1998) *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin.

DUHOT, J.-J. (1989) *La conception stoïcienne de la causalité*, Paris : Vrin.

FILLOUX, J-C. MAISONNEUVE, J. dir. (1993) *Anthologie des sciences de l'homme, tome 2. L'essor des sciences humaines*, Paris: Dunod, 410 p.

FRIEDBERG, E. (1992) Les quatre dimensions de l'action organisée, *Revue française de sociologie*, XXXIII-4, pp.531-557.

FRIEDBERG, E. (1993) *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Ed. du Seuil, 404 p.

FRIEDBERG, E. (2005) Comment lire les décisions ? in *Rationalités et Relations Internationales*. (vol. 1), *Culture et Conflits*.

GODARD-DELCROIX, C. (2003) Les analyses qualitatives de la pauvreté : continuité ou rupture ? , *Documents de travail du CED*, Centre d'économie et du développement, no. 81, Université Bordeaux 4, 19 p.

GOFFMAN, E. (1991) *Les Cadres de l'expérience*, (traduction française) Paris : Éditions du Minuit, Collection « Le sens commun », 576 p.

GREEN- COWLES, M.CAPORASO, J. RISSE, T. ED (2001) *Transforming Europe. Europeanization and Domestic Change*, Cornell University Press, 272 p.

HABEL, F. P. KISTLER, H. (1986) Die Entwicklung im kulturellen Bereich, *Informationen zur politischen Bildung*, no 168, Die Bundesrepublik Deutschland 1949-1955, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, pp. 26- 27.

HABERMAS, J. (1963) *Theorie und Praxis*, trad. en français par RAULET, G. (2006) *Théorie et pratique*, Paris : Payot, 522 p.

HALL, P. A. dir. (1989) *The political Power of Economic Ideas: Keynesianism across Nations*, Princeton: Princeton University Press.

HUMBOLDT, W. (1920). *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Potsdam : G. Kiepenheuer.

KUHN, T.S. (1983) *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, (trad. 1970), 284 p.

LECLERC J-M. dir. (1999) *L'éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones*, Paris, CNDP, AFEC, 287 p.

LECLERC, J.M. RAULT, C. (1989) *Les systèmes éducatifs en Europe*. Paris : La documentation française, 152 p.

LECOURS, A. (2002) L'approche néo-institutionnaliste en science politique: unité ou diversité? *Politique et Sociétés*, vol 21, no. 3, pp 3-19.

LEGRAND, L. (1988) *Les politiques de l'éducation*, Paris : PUF, Que sais-je, 127 p.

MARCH J. OLSEN J. (1989) *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New-York : Free Press.

MARCHAND-TONEL X. SIMOULIN, V. (2003) Les fonds européens régionaux en Midi-Pyrénées, une gouvernance en trompe-œil? *Journée d'études CERTOP, CSO, LEREPS, Dynamiques organisationnelles et territoriales*, Université Toulouse Le Mirail, 16 juin.

MATHIEU, J-L. (1994) *L'union européenne*, Paris : PUF, 4^e édition 2002, 127 p.

MELLUCI, A. (1989) *Nomads of the Present: Social Movements and individual Needs in Contemporary Society*, Philadelphia, Temple University Press.

MERCIER, A. (2003) *Vers un espace public européen? Recherches sur l'Europe en construction*, Paris : L'Harmattan.

MEURIS, G. DE COCK, G. éd. (1997) *Education comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*, Bruxelles, De Boeck Université, 154 p.

MICHEL, A. (2001) Six scénarios sur l'Ecole, *Futuribles*, no. 266, juillet- août, pp. 67-74.

MULLER, P. (2003) *Les Politiques Publiques*, Paris : PUF, Coll. Que sais-je, 5^{ème} éd.

MULLER, P. SUREL, Y. (1998) *L'analyse des politiques publiques*, Paris : Editions Montchrestien, Coll. Clefs Politique.

MUSSELIN, C. PARADEISE, C. (2002), Le concept de qualité : où en sommes-nous ?, *Sociologie du travail*, 44(2), pp. 255-260.

POUTS-LAJUS, S. (2003) *Analyses comparatives des usages des TICE dans différents établissements scolaires en Europe*, Paris : Observatoire des Technologies pour l'Éducation en Europe (OTE).

POWELL, W.W. DI MAGGIO, P.J. éds (1991) *The New Institutionalism in Organisational Analysis*, Chicago: The University of Chicago Press.

REMOND, R. (1979) *La règle et le consentement : gouverner une société*. Paris : Ed Fayard.

SIROTA, R. (dir.), (2001) *Autour du comparatisme en éducation*. Paris: PUF, 256 p.

SMITH, A. SMYRL; M. (1995) A la recherche d'interlocuteurs... La Commission européenne et le développement territorial, *Sciences de la Société*, no 34, pp. 41-58.

VERDIER, E. (1998a) La certification de la formation professionnelle des jeunes en Allemagne et en France : des innovations problématiques, Communication au Colloque de l'IRIS : *Changement institutionnel et dynamique de l'innovation*, Paris 2-3-4 décembre 1998.

VERDIER, E. (1998b) Communication aux journées de l'Association Recherche et Régulation : *Convergences et divergences des approches « institutionnalistes » dans l'analyse des capacités d'innovation des pays*, Aix-en-Provence, 27-28 novembre 1998.

WEBER, M. (1904) *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris: Plon, (éd 1964).

WEBER, M. (1917) *Essais sur la théorie de la science*, Paris: Plon, 1965, 539 p. (éd 1965).

WEBER, M. (1922a) *Economie et Société*, Tome 1 Les Catégories de la sociologie, Paris : Pocket, 410 p.(éd 2003).

WEBER, M. (1922b) *Economie et société* : Tome 2, l'organisation et les puissances de la société dans leur rapport de l'économie, Paris : Pocket, (éd .1995).

WEINFELD, W. ZIMMERMANN, H. Hrsg., (1989) *Deutschland-Handbuch. Eine doppelte Bilanz 1949-1989, Studien zur Geschichte und Politik*, Band 275, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 860 p.

WHITE, H. C. (2004) *Markets from Networks: Socio-economic Models of* , Princeton University Press.

ZAMFIR, C. VLASCEANU, L. (1993) *Dictionar de sociologie*, Bucuresti : Ed. Babel.

ZANTEN (van), A. (2004) *Les politiques de l'éducation*, Paris : PUF, Que-sais-je ?, 126 p.

Ouvrages, articles et documents sur l'enseignement supérieur

ACCORD (1963) portant création de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, Bonn, 5 juillet 1963, repris par l'OFAJ, en Info OFAJ, <http://www.ofaj.org>

ACCORD (1998) sous forme d'échange de lettres entre le gouvernement de la République Française et le gouvernement de la République fédérale d'Allemagne portant création du Collège Franco-Allemand pour l'Enseignement supérieur, J.O. du 8 mai 1998.

ACCORD DE WEIMAR (1997) portant sur la création de l'université Franco-Allemande du 17 septembre, Saarbrücken : UFA.

ADAMS, S. GEMLICH, V. dirs. (2000) *Report for the European Commission. ECTS extension feasibility project*, January.

AEF (2004) *Habilitations 2004* : le CNESER demande à connaître les critères d'évaluation retenus par le ministère de l'Éducation nationale, 28/04/2004.

ALESSI, B. BÜRGER, S. KEHM, B.M. TEICHLER, U. (2004-2005) *Implementation von Bachelor- und Master-Programmen: Eine vergleichende Studie in sieben ausgewählten europäischen Ländern einschließlich Deutschland*, Kassel: Wissenschaftlichen Zentrum für Beruf und Hochschulforschung, Uni. Kassel.

ALLEGRE, C. (1999) Construire l'espace européen de l'enseignement supérieur, *Communiqué du Ministère de l'Éducation Nationale* du 7 juillet 1999.

ALTBACH, P. TEICHLER, U. (2001) Internationalization and Exchanges in a Globalized University, *Journal of Studies in International Education*, 5(1), pp. 5-25.

AMMARAL, A. MAGALHAES, A. (2004) Epidemiology and the Bologna saga, in *Higher Education*, no. 48, pp. 79-100.

AMUE (2004) Gestion financière des établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Vade-mecum *Les dossiers de l'Agence*, octobre 2004.

ARRETE (1997) relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, JO du 15 avril 1997.

ASH, M. (2005) Bachelor of what? Master of whom? The Humboldt myth and the historical transformation of higher education in Germany, Austria and the United States, *The Third Conference on Knowledge and Politics* at the University of Bergen, May 18-20th.

ATTALI, J. (1998) Pour un model européen d'enseignement supérieur, *Rapport*, MEN, 12 décembre.

AVERNARIUS, H. FÜHR, C. LAUTERBACH, U. (1989) *Bericht zur Bundesrepublik Deutschland: Qualifikationen am Ende der Pflichtschule, der Sekundarschule und der Berufsausbildung. Vergleichende Studie der Kommission der Europäische Gemeinschaften*. Frankfurt/ Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 67 p.

AVVEDUTO, S. BRANDI, M.C. (2002) International Mobility: Students Vagantes, *Consortium of Higher Education Researchers (CHER)*, "Higher Education in the Global Age", Vienna, 5-7 September, 13 p.

BARKHOLT, K. (2005) Le processus de Bologne et la théorie de l'intégration : convergence et autonomie, *Enseignement supérieur en Europe*, n° thématique *Le Processus de Bologne: rétrospective et perspectives*, UNESCO –CEPES, vol XXX, no 1, mars, pp. 23-30.

BEERKENS, E. KAISER, F. BOEZEROOIJ, P. HUISMAN, J. JONGBLOED, B. KAULNISCH, M. LUIJTEN-LUB, A. MAASSEN, P. SALERNO, C. THEISENS, H.VOSSENSTEYN, H. , (2005) *Issues in higher education policy; An update on higher education policy issues in 2004 in 11 Western countries*, Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 58 p. Series: *Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek*, 115.

BERCHEM T. (1991) The internationalisation of higher education: the German perspective, *Higher Education*, vol. 21, no. 3, pp. 297-304.

BERCHEM, T. (1995) Wie kann man die Attraktivität deutscher Hochschulen für hochqualifizierte Ausländer steigern? In *Stifterverband für die Deutsche*

Wissenschaft (Hg): Hochschulstandort Deutschland, Sind die deutschen Hochschulen international wettbewerbsfähig? Essen, pp.127-139.

BOUKHARI, S. (1998) Diplômes aux enchères, dans le Dossier:L'enseignement supérieur, et après ? , *Le courrier de l'UNESCO*, septembre, pp. 31- 33.

CATSAROS C. (1999) Des chiffres pour avoir des lettres, *Le Monde de l'Education*, no. janvier, pp. 57.

CHARLE, C. VERGER, J. (1994) *Histoire des universités*, Paris : PUF, 126 p.

CHAUVIGNE, C. ed. (2004) *Accreditation of higher vocational education and continuous improvement of quality*, Rennes : Editions ENSP.

CHAUVIGNE, C. (2005) L'assurance qualité des formations supérieures professionnelles: Entre normalisation des pratiques et développement de l'initiative, *Troisième Colloque, Questions de pédagogie dans l'enseignement : nouveaux contextes, nouvelles compétences*. École Centrale de Lille, du 1^{er} au 3 juin, éd. Centrale Lille, pp. 281-286.

CHEVAILLIER, T. EICHER, J-C. (2002) Le financement de l'enseignement supérieur : une décennie de changements, *Enseignement supérieur en Europe*, Bucarest : CEPES, UNESCO vol XXVI, no 1-2, pp 98-100.

CIDAL. (2002) Un an de débats sur l'éducation en Allemagne. Les leçons tirées de l'étude Pisa, en *Culture et Éducation* du 16/12/2002, www.amb-allemande.fr

CIDAL. (2002)La réforme du système universitaire allemand, en *Culture et Éducation* du 27/11/2002, www.amb-allemande.fr

CIDAL. (2002)Les innovations en vue dans le domaine de l'éducation, en *Culture et Éducation* du 22/01/2002, www.amb-allemande.fr

CIDAL. Les étudiants étrangers souhaitent l'internationalisation des cursus en Allemagne en *Culture et Éducation* du 22/06/1999, www.amb-allemande.fr

CIDAL (2001) Le plus grand budget pour l'éducation et la recherche de toute l'histoire de la République fédérale d'Allemagne en *Culture et Éducation* du 04/12/2001, www.amb-allemande.fr

CIRCULAIRE (2002) D.E.S. relatif à la mise en œuvre de schéma licence-master- doctorat (LMD), 14 novembre 2002.

CLARCK, B. (1993) The problem of complexity in modern higher education. in S. ROTHBLATT and B. WITTROCK (dirs)Cambridge; Cambridge University press, *The European and American University since 1880*, pp. 263-279.

CNE (1999) *Enseignement supérieur : autonomie, comparaison, harmonisation. Rapport au Président de la République. 1995-1999*, Paris : La documentation française, 116 p.

CNE (2003) *Le livre des références et la logique de la démonstration. Une nouvelle approche de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur*. Bulletin no 38, novembre 2003

COLLECTIF, (1987) *Erasmus* (Programme d'action de la Communauté européenne en matière de mobilité des étudiants). *Enseignement supérieur en Europe*, Réformes des systèmes d'enseignement supérieur, CEPES, UNESCO, Bucarest, pp 75-77.

COLLECTIF, (1992) *Qualität und Effizienz von Bildungseinrichtungen*, Frankfurt/ Main: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung, 202 p.

COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES, (1985) *Rapport du Comité des Citoyens, approuvé par le Conseil européen de Milan*, 28-29 juin 1985, Bruxelles, juin, 12 p.

COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES, (1995) La coopération en éducation dans l'Union européenne. 1976 – 1994, *ETUDES*, no. 5, Luxembourg, pp. 12-25.

COMMISSION EUROPEENE (2004) *Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS). Caractéristiques essentielles*, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004, 9 p.

COMMISSION EUROPEENNE (2003)*From Berlin to Bergen. The EU Contribution*, Brussel, 2 October 2003, 9 p.

COMMISSION EUROPEENNE (2005) *ECTS European Credit Transfer Système. Quoi de neuf ?* <http://www.europa.eu.int>

COMMUNICATION (1999) du ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Claude Allègre au Conseil des Ministres, *Construire l'espace européen de l'enseignement supérieur*, 7 juillet.

COMMUNICATION (2001) de la Commission. Projet de programme de travail détaillé sur le suivi du rapport concernant les objectifs concrets des systèmes d'éducation et de formation (COM 2001/ 501 final), 7 septembre 200, <http://www.europa.eu.int> (2005).

COMMUNIQUE (2002) *Validation des études supérieures accomplies en France ou à l'étranger* Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, vient de signer un décret relatif à la validation des études supérieures accomplies en France ou à l'étranger. 10 avril <http://www.education.gouv.fr/presse/2002/etudsupcp.html>

COMMUNIQUE (1994) de la Commission sur la reconnaissance des diplômes à des fins académiques et à des fins professionnelles, du 10 décembre, <http://www.europa.eu.int> (2005).

COMMUNIQUE (2001) de la conférence des ministres de l'enseignement supérieur Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur, Prague, 19 mai, 2001, 5 p.

COMMUNIQUE FINAL N° 381 DE LA COMMISSION EUROPEENNE (2000) Journal officiel des Communautés européennes n° C 275/11(1) du 27 septembre 2000, 22 p.

COMMUNIQUE-(2005)The European Higher Education Area - Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005,6 p.

CONSEIL DES COMMUNAUTES EUROPEENNES. SECRETARIAT GENERAL (1987), *Textes relatifs à la politique européenne en matière d'éducation*, Luxembourg, Office des publications officielles des communautés européennes, 3e édition , juin, 221 p.

CONVENTION (1979) sur la reconnaissance d'études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les états de la région Europe, Paris :UNESCO, 21 décembre 1979, 55 p.

CONVENTION (2001) *Student Göteborg Declaration*, 25 March 2001, <http://www.eduserver.de/>

CONVENTION EUROPEENNE (1953) relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires *Conseil de l'Europe*, Paris, 11.XII.1953.

CONVENTION EUROPEENNE (1959) sur l'équivalence des périodes d'étude *Conseil de l'Europe*, Paris, 4 XII 1959.

CORBETT, A. (2004) The forces for the creation of international relationships between universities, *First Euredocs International conference Transformations experienced by higher education and research institutions in European countries ?*. Paris : Sciences Po., 21-22 June.

CPU, (2005a) L'Université. Acteur majeur dans l'Europe des formations supérieures, Texte d'orientation. *Colloque annuel des présidents*, Université Lyon.

CPU, (2005b) Une évolution dans le système LMD : vers un nouveau mode d'accès en Master, *plénière CPU*.

CRE, (1998) *The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation*, Luxembourg, Office des publications officiels des communautés européennes, 10 p.

CRESPO, M. FAVE-BONNET M.-F. dir. (2003) *Les transformations de l'Université : regards pluriels*, Revue des Sciences de l'Éducation, , vol. XXIX, No 2, 464 p.

DAAD (2000) *Cursus d'étude dans les établissements d'enseignement supérieur en Allemagne*, Bonn : Ed. DAAD et Bildung und Wissen, 6^e édition. 148 p.

DAAD (2001) *Les équivalences France/Allemagne* Bonn : Ed. DAAD et Bildung und Wissen, 23 p.

DAMME (van), D. (2001) L'enseignement supérieur à l'ère de la mondialisation : le besoin d'un nouveau cadre régulateur pour la reconnaissance, l'assurance qualité et l'accréditation, *Document introductif de la réunion d'experts*, UNESCO, Paris 10/11septembre.

DANIEL, J. (2002) Incentives and Accountability: Instruments of Change in Higher Education, *CERI/IMHRE General Conference*, Paris, 16-18 September, 8 p.

DARREON, J-L, FILATRE, D. dirs. (2003) Les universités à l'heure de la gouvernance, Toulouse : PUM, *Sciences de la société*, n° 58, février 224 p.

DATAR, (1998) *Développement universitaire et développement territorial. L'impact du Plan U 2000 (1990-1995)*, Paris : La documentation Française, 209 p.

DAVIDENKOFF, E. KAHN, S. (2006) *Les universités sont-elles solubles dans la mondialisation ?*, Paris, Hachette Littérature, 214 p.

DEBOUZIE, D. (2002) Crédits et approche pédagogique in *AMUE Séminaire Construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur : déclinaison française*, mardi, 5 novembre, pp.1-7.

DÉCISION N° 2517/2003/CE DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL (2003) établissant un programme pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et promouvoir la compréhension interculturelle au travers de la coopération avec les pays tiers (ERASMUS MUNDUS) (2004-2008) *Journal officiel* L 345 du 31.12.2003.

DÉCISION N° 253/2000/CE DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL (2000) la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière d'éducation "SOCRATES" Accord entre la Communauté économique européenne et la République d'Islande instituant une coopération en matière d'éducation et de formation dans le cadre du programme ERASMUS *Journal officiel* n° L 332 du 03/12/1991 p. 0022 - 0030 Modifications: Adopté par 391D0613, JO L 332 du 03.12.1991.

DECLARATION DE LA SORBONNE, (1998) Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur, des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni à l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris, 25 mai 1998 <http://www.education.gouv.fr/déclaration/>

DEMAILLY, A. (2005) La construction européenne entre discours et action, in *Connexions : No 84. L'Europe dans le champs des sciences humaines et sociales*, pp. 14-34.

DEMICHEL, F (2002) Offre de formation et vie étudiante, organisation et gestion, *Note d'orientation relative à la contractualisation 2003*, Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.

DEUTSCHER BUNDESTAG (2003) *Für mehr Wettbewerb und Flexibilisierung in Hochschulbereich- Bologna-Prozess als Chance für den Wissenschaftsstandort Deutschland* Drucksache des Deutschen Bundestags, 13/8796.

DILL, D. D. (2003) Le paradoxe de la qualité académique : implications pour les universités et les politiques publiques, in *Revue des sciences de l'Éducation, No thématique : Les transformations de l'Université : Regards pluriels*, vol XXIX, No 2.

DILL, D. D., (2000) Designing Academic Audit: Lessons Learned In Europe And Asia," *Quality in Higher Education*, 6(3): pp. 187-207.

DIRECTIVE (2001) du Parlement européen et du Conseil, modifiant les directives 89/48/CEE et 92/51/CEE du Conseil concernant le système général de reconnaissances des qualifications professionnelles, du 14 mai 2001.

DIRKENS, C. (2003) Construction et partage des savoirs en éducation. Évocation d'un itinéraire de recherche ou recherche d'un itinéraire, Conférence au *Consortium régional de recherche en éducation CREE*, Québec, 9 p.

DISCOURS (1999) de Claude Allègre au 40e anniversaire de la conférence des recteurs européens - 20 et 21 mai 1999 - Bordeaux <http://www.education.gouv.fr/discours/>

DUBOIS, P. (2003) Le lent démarrage de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur en France, *Rassegna italiana di Sociologia*.

DUBOIS, P. (dir), (1998) EVALUE, Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe. European Commission, Luxembourg.

DUBOIS, P. GATEAUD, N. LEPAUX, V. (2004) Follow - Up of French University Students and Graduates, Conférence *Human Capital Quality in European and Italian Universities*, Turin, June, 16 p.

DUBOIS, P. LEPAUX, V. THOCKLER. K. (2004) Le devenir professionnel des diplômés de l'enseignement supérieur long. Le cas de la France", communication pour le *10ème anniversaire d'Almalaurea, University-to-Work transition in Europe and in Italy*, Bologne, février, 16 p.

DUBOIS, P. VOUREC'H, R. (2002) Le devenir professionnel des diplômés de DESS, *Formation Emploi*, n° 79, juillet-septembre, pp. 51-65.

DUCLAUD-WILLIAMS, R. (2006) Implementing Bologna in France, Italy and the UK: National and sectoral variation, Journée d'études : *Les politiques d'enseignement supérieur en question : une analyse du processus de Bologne* Paris : CSO et CIERA, 22 mai.

EICHER, J.C. CHEVALIER, T. (2002) Repenser le financement de l'enseignement post-obligatoire, *Enseignement supérieur en Europe*, Bucarest : CEPES, UNESCO vol XXVII no 1-2, pp. 69-88.

ENDERS, J. (2002) Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory, *Consortium of Higher Education Researchers (CHER)*, "Higher Education in the Global Age", Vienna, 5-7 September, 15 p.

ENQUETE (2005) sur la mise en œuvre du LMD de 2002 à 2004, Comité de suivi de la Licence, Paris, 22 juin 2005.

ESCARPIT, R. (1972) *Les IUT : du temps gagné*, Paris : Seuil.

ESIB, (2006) ESIB and the Bologna Process, creating a European Higher Education Area for and with students, 8 p. <http://www.esib.org/>

EURYDICE, (2003) Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe-2003/2004. Évolutions nationales dans le cadre du processus de Bologne. http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/fr/focus_frameset_Fr.html

FAVE- BONNET, M-F. (1997) Université : les conséquences de la croissance, *French Politics and Society*, vol 15, n ;1, pp.18-28.

FAVE-BONNET (2003) L'évaluation dans les universités en Europe : une décennie de changements, *Revue des Sciences de l'Éducation* (Montréal), Les transformations de l'Université : regards pluriels, Vol XXIX, n°2, pages 319 à 336.

FAVE-BONNET, M.-F. SERBANESCU-LESTRADE, K. (2004) : L'harmonisation européenne de diplômes: convergences et divergences entre la France et l'Allemagne Communication au Colloque du Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur (RESUP) *Les figures territoriales de l'université*, Toulouse, 3-4 juin, actes du colloque sur [http : www.u-resup-bordeaux2.fr/](http://www.u-resup-bordeaux2.fr/)

FAVE-BONNET, M-F. (1992) *Du Campus incomplet au quartier universitaire urbain*, Université de Paris X –Nanterre : Laboratoire de Géographie urbaine, 63 p.

FAVE-BONNET, M-F. (2006) Assurance-qualité et évaluation de programme, Symposium : L'évaluation de programme : notions, modèles et méthodologies, 19^{ème} Colloque International de l'ADMEE- Europe : L'évaluation au 21e siècle. Vers de nouvelles formes, modélisations et pratiques de l'évaluation? Luxembourg : les 11, 12 et 13 septembre.

FAVE-BONNET, M-F. (2006) Les enjeux du processus de Bologne, *Les Cahiers de l'École. Numéro Thématique : l'Europe enseignante et étudiante*, École doctorale "Connaissance, langage, modélisation", no.4, janvier, Université Nanterre Paris-X, pp. 5-13.

FEUTRIE, M. (2002) Une formation tout au long de la vie qui combatte l'exclusion sociale. Un enjeu pour les universités européennes. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, Bruxelles, De Boeck, no 2/4, pp. 25-34.

FILATRE, D. (2002) Les universités et le territoire: nouveau contexte, nouveaux enjeux, *Colloque du RESUP, L'enseignement supérieur en questions. LAPSAC- Université Bordeaux 2*, 16-17 mai.

FINAL REPORT (1998) Second Joint Meeting of the six Intergovernmental Committees en charge of the Application of the Regional Conventions of the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees en Higher Education, UNESCO, Paris 29 September- 2 October, 71 p.

FOURCADE, B. HASS, J. (2002) L'université moins attractive? Les transformations récentes de l'accès à l'enseignement supérieur en France et en Allemagne, *Les notes du LIRHE*, no. 367 mai 2002, 28 p.

FRIEDBERG, E. MUSSELIN, C. (1989) *En quête des universités, étude comparée des universités en France et en RFA*, Paris : L'Harmattan, 213 p.

FRIEDBERG, E. MUSSELIN, C. (1992) *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatives*, Paris : L'Harmattan, 351p.

FRIEDBERG, E. MUSSELIN, C. (1993) *L'état face aux universités en France et en Allemagne*, Paris : Anthropos, 186 p.

FROMENT, E. KOHLER, J. WILSON, L. éd. (2006) *Bologna Handbook-Making Bologna Work*, Stutgard, Berlin : EUA, Dr. Joseph Raabe Verlags GmbH.

GERARD, A. (2002) Rentrée universitaire 2002 : le système de crédits ECTS et l'harmonisation européenne aux niveaux 3-5-8 sont des réalités françaises, inscrites dans la réglementation, assure Jack Lang, *L'Agence Education Emploi Formation*, Paris 05-04-2002, pp. 1-2.

GIROD DE L'AIN, B. dir. (1996) *L'avenir des universités européennes*. Paris : Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP, Les Dossiers de l'Education et de la Formation no. 68, avril, 178 p.

GONZALES, J. WAGENAAR, R. dirs. (2002) *Tuning Educational Structures in Europe 2001-2002* www.relint.deusto.es/TuningProject.

GROUPE DE SUIVI DE BOLOGNE (2000) *Vers un espace européen de l'enseignement supérieur : étude des changements et des réformes de Bologne à Prague* Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes.

GROUPE DE SUIVI DE BOLOGNE (2000) *Vers un espace européen de l'enseignement supérieur : étude des changements et des réformes de Bologne à Prague*.

GUTIERREZ-CORTINES, C. (2002) Les universités et l'enseignement supérieur dans l'espace européen de la connaissance, *Rapport pour le Parlement européen*, 24 mai 2002.

HØSTMARK-TARROU, A-L. (2003) Academic freedom as an issue of new market forces. *Meeting of Higher Education Partners, World Conference on Higher Education*, UNESCO, Paris 23-25 June, 6p.

HACKEL, E. (2001) Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence", *European Higher Education, RSC, EUI*, Florence, 39 p.

HACKEL, E. (2001) Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education, *RSC, EUI*, Florence, 39 p.

HACKL, E. (2001) The European Higher Education Area and its Legitimacy, *Consortium of Higher Education Researchers, Annual Conference*, Dijon, 2-4 September.

HALL, P. TAYLOR, R.C. (1996) Political Science et the Three New-Institutionalism, *Political Studies*, vol. 44, pp. 936-957.

HAUG, G. (2000) Response to Prof. Sergio Machado's presentation. Introduction to the theme of transnational education" *Conference of the Directors General for Higher Education and the Heads of the Rectors' Conferences of the European Union*, Aveiro, 3-4 April, pp. 1-10.

HAUG, G. (2001) L'employabilité en Europe, dimension-clé du processus de convergence vers un espace universitaire européen, *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales-2001/02*, Bruxelles, pp. 11-26.

HELSPER, W. KOLBE, F-U. (2000) Bachelor/ Master in der Lehrbildungs-Potential für Innovation oder Verhinderung, *Zeitung für Erziehungswissenschaft*, Berlin: Lerke und Budrich Verlag, 3, pp. 384-401.

HØSTMARK-TARROU, A-L. (1999) *Inégalités des cultures professionnelles techniques et humaines des enseignants*, Paris : PUF, 306 p

IGAENR (SOULAS, J. DESCAMPS, B. MORAUX, M.-F. SAUVANNET, P. WICKER, B.) (2005), *La mise en place du LMD*, rapport N° 31, Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

IHEP (2002) The policy of choice Expanding Student Options in Higher Education, Washington, *The Institute for Higher Education*, 58 p.

INSTITUT DE RECHERCHE DE LA FSU, LAVAL, C. WEBER, L. dirs.. (2002) *Le nouvel ordre éducatif mondial, OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris: Ed. Nouveaux Regards Syllepse, 2002, 143 p.

JABLONSKA-SKINDER, H. TEICHLER, U. (1992) The Informational Value of Higher Education Diplomas and the Information Needed to Understand them. in JABLONSKA-SKINDER, H. TEICHLER, U. Dirs/, *Handbook of Higher Education Diplomas in Europe. A Survey of Study Programmes and of Diplomas Degrees and Other Certificates* Granted by Higher Education Institutions in the Europe Region, Munich, Londres, New-York, Paris : K.G.Saur, pp. 15-29.

JALLADE, J.P. (2002) Les universités entre l'utopie sociale et les pratiques de terrain, in *La formation tout au long de la vie : du slogan aux pratiques*, *Politiques*

d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales, Bruxelles : De Boeck, no 2/4/ pp. 11-24.

KAISER, F. HILLEGERS, H. LEGRO, I. (2005) Lining up higher education. Trends in selected higher education statistics in ten Western countries, *CHEPS Report Higher Education Monitor Trend report*, 74 p.

KAISER, F. LUB, A. BOEZEROOY, P. (2000) *Trends in Higher Education. Statistical Trends in Nine Western-European Countries; 1990-1999*, Nederland : CHEPS, 54 p.

KANEKO, M. (2002) From State Facility to Corporate Model ? Consequences of Quasy-Marketisation, *CERI/IMHRE General Conference*, Paris, 16-18 September, 14 p.

KARRAN, T. (2005) Systèmes de notations paneuropéennes leçons tirées de systèmes nationaux et de l'ECTS in *Enseignement supérieur en Europe*, no. thématique *Le Processus de Bologne: rétrospective et perspectives*, UNESCO – CEPES, vol XXX, no 1, mars, pp.5-22.

KAUFMANN, C. (1998) Réflexion sur la déclaration conjointe relative à l'harmonisation de l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur, *Rapport*, septembre, <http://www.cfwb.be/infosup/pg061.htm>

KLEMPERER, A., WENDE (van der) M., WITTE, J. (2002) *The Introduction of Bachelor and Master Programmes in German Higher Education*, Nederland: CHEPS, 108 p.

KLETZ, F. PALLEZ, F. (2003) La constitution de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement ? in FELOUZIS, G. (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, PUF, pp. 201-213.

KMK, HRK und BMBF (2002) *Länderbericht Bundesrepublik Deutschland. Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland. Sachstandsdarstellung und Ausblick auf Berlin 2003*, <http://www.bologna-berlin2003.de/>

KMK, HRK und BMBF (2005) *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*, im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz,

Kulturministerkonferenz, und Bundesministerkonferenz, Bonn: Sekretariat der Kulturministerkonferenz, 21.04.2005.

KRÜCKEN, G. (2004) Hochschulen im Wettbewerb - eine organisationstheoretische Perspektive, in: Wolfgang Böttcher / Ewald Terhardt (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 286-301.

KRÜCKEN, G. (2005) *Hochschulen im Wettbewerb - Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten*, <http://www.unibielefeld.de/soz/personen/kruecken/pdf/Einleitung.pdf>

KRÜCKEN, G. KLOKE, K. (2006) The Bachelor/Master introduction in Germany: Towards a New Mode of Regulation, Journée d'études : *Les politiques d'enseignement supérieur en question : une analyse du processus de Bologne* Paris : CSO, 22 mai 2006.

KRÜCKEN, G. MEIER, F. (2005) Der gesellschaftliche Innovationsdiskurs und die Rolle von Universitäten. Eine Analyse gegenwärtiger Mythen. *Die Hochschule, Journal für Wissenschaft und Bildung*, Nr. 14, pp. 157-170.

L'ANNUAIRE DES UNIVERSITES (1995) L'université de A à Z, Relations internationales, Paris.

LANG, J. MELENCHON, J-L. (2000) de La Lettre du Ministre de l'Education nationale et du Ministre délégué à l'Enseignement professionnel : *Pour un vouloir vivre ensemble européen*, janvier 2000, <http://www.education.gouv.fr/>

LADERRIERE, P. (1999) *L'enseignement: une réforme impossible? Analyse comparée*, Paris : L'Harmattan, 390 p.

LANDFRIED, K. (2001) German Experiences in Higher Education Reform-the Two-tier System of Degrees, International Seminar, The Bologna Declaration and the Greek Approach, Athens, 19 January, pp.1-5.

LANDFRIED, K. (2002) Keynote Address- Accountability and Incentives : Instruments of Change in Higher Education, *CERI/IMHRE General Conference*, Paris, 16-18 September, 4 p.

LANG, J. (2001) L'université de la professionnalisation: vers un Master européen. *Discours du ministre de l'éducation nationale*. Colloque sur l'université et la professionnalisation : vers un mastaire européen.

LANGELLIER J-P. (1999) Le sésame des « euro »-diplômes, *Le Monde de l'Education*, no. janvier, pp. 56-57.

LASSERRE, R. (2004) L'exemple allemand : une modernisation sous contrainte, *Sociétal, dossier : « L'enseignement supérieur dans la compétitivité mondiale »* vol. 44, pp. 82-85.

LOI (1984) n° 84-52 du 26 janvier, *Journal Officiel* du 27 janvier 1984.

LOI (1999) n° 99-587 du 12 juillet, *Journal Officiel* du 13 juillet 1999.

LUB, A. (2002) Europeanisation, internationalisation and globalisation in higher education, *CHEPS*, May-June.

MAGNA CHARTA (2001) de la réunion des Recteurs des Universités européennes réunis à Salamanca, 2 p,
http://147.83.2.29.salamanca2001/documents/main_texts/f_magna_charta.html

MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM (1998) de la réunion des Recteurs des Universités européennes réunis à Bologne, 3 p.

MAROY, C. (2002) Introduction aux journées, *Réseau Analyse Pluridisciplinaire des Politiques Éducatives (RAPPE) « Changements organisationnels et changements des professions : les établissements scolaires en transformation »*, Université de Louvain, 24 et 25 Janvier, 9 p.

MASSIT-FOLLEA, F. EPPINETTE, F. (1992) *L'Europe des universités. L'enseignement supérieur en mutation*, Paris : La documentation française, 173 p.

MAURICE, M. SELIER, F. SILVESTRE, J-J. (1985) *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris : PUF, 382 p.

MAYOR, F. TANGUIANE, S. (2000) *L'enseignement supérieur au XXIe siècle*. Paris : Hermes Sciences, 298 p.

MEN (2000) L'espace européen d'enseignement supérieur se précise. *Le magazine du ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie*, Numéro 7, mars-avril 2000.

MENESR (2005) La recherche universitaire, <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/univ/rechuniv.htm> (2005).

MIGNOT-GERARD, S. (2002) Deconstructing Leadership and Governance Systems within Universities, *Consortium of Higher Education Researchers (CHER)*, "Higher Education in the Global Age", Vienna, 5-7 September 23 p.

MIGNOT-GERARD, S. MUSSELIN, C. (2005) *Synthèse du rapport CEO ESEN* Chacun cherche son LMD. L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles. CSO, Sc. Po. CNRS, 31 p.

MOBUS, M. VERDIER, E. éd(s) (1997) *La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeu d'acteurs*. Paris : L'Harmattan, 314 p.

MONTEIL, J-M. (2003), LMD : les instituts universitaires de technologie dans le cursus licence, *Circulaire du Ministère de la jeunesse de l'éducation nationale et de la recherche*, Paris, 5 mars.

MURDOCH, J (2001) Standardisation and differentiation in the levels of diplomas in Higher Education systems in Europe. *European Conference on Educational Research*, Lille, France, 5-8 September.

MURDOCH, J. (2003) The Standardization and differentiation in the levels of diplomas in Higher Education systems in Europe, in D. PHILLIPS et H. ERTL (eds.), *Interpreting European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States*, Kluwer Academic Publishers, pp.265-276.

MURDOCH, J. Paul, J-J. (2001) L'enseignement supérieur européen au regard de la préparation professionnelle de ses étudiants, *Politiques d'éducation et de formation*, vol.1, no. 2, pp. 49-61.

MUSSELIN, C. (1987) Système de gouvernement ou cohésion universitaire : les capacités d'action collective de deux universités allemandes et deux universités françaises, *Doctorat de l'institut d'études politiques de Paris*, sous la direction de M CROIZIER, IEP-Paris.

MUSSELIN, C. (2000) Les configurations universitaires. Analyse comparative et longitudinale de l'articulation entre l'Etat, les universités et les universitaires,

Mémoire pour l'Habilitation à diriger des recherches, sous la direction de PARADEISE, Université Paris 10- Nanterre.

MUSSELIN, C. (2001) *La longue marche des universités françaises*, Paris : PUF, 218 p.

MUSSELIN, C. (2002) *Marché du travail internes versus marchés du travail externes, Conférence Générale IMHE, Incitations et transparence : instruments de changement dans l'enseignement supérieur*, Paris : OCDE, 16-18 septembre, 10 p.

MUSSELIN, C. (2005) *Is the Bologna Process a move towards a European Higher Education Area? The Third Conference on Knowledge and Politics at the University of Bergen*, May 18-20th.

NAVARRO DIAZ De LEON, G.I. (2006) *L'évaluation des étudiants dans les universités françaises Thèse en Sciences de l'Education*, sous la direction de M.F. FAVE-BONNET, Université Paris X- Nanterre.

NEAVE, G. (2003), *The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas posed by the Reconstruction of the Community in Europe's systems of Higher Education*", *Educational Policy*, 17.1, pp. 141-164.

NEWBY, H. (2002) *The Management of Change in Higher Education, CERI/IMHRE General Conference*, Paris, 16-18 September, 11 p.

NOTE D'ORIENTATION (2001) *Construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur: Orientations pour une nouvelle étape*, Paris : Ministère de l'éducation Nationale.

ORIVEL, F. (2005) *The Bologna process in France, origin, objectives and implementation, for the project directed by PALOMBA. D. Comparative Study of the implementation of the Declaration of Bologna in the European countries with specific reference to the adoption of a system based on two main cycles (3+2) and the implementation of a diploma supplement* , Tor Vergata University, Rome, second draft, September 2005.

ORIVEL, F. MURDOCH, J. (2003) *A Comparative Approach to Education Economics*, Cadernos Prestige, Final Series 4/7, Educa, Lisbon, 41 p.

PALOMBA, D. (2003) Education comparée et Europe de l'Education : quelles perspectives ? , in P. LADERRIERE et F. VANISCOTTE dir. *L'éducation comparée : un outil pour l'Europe*, Paris : L'Harmattan, col. Education et sociétés.

PAPATSIBA, V. (2005) Higher education and student mobility in the EU: action and rationales, *The Third Conference on Knowledge and Politics* at the University of Bergen, May 18-20th.

PAPATSIBA, V. (2001) Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience. Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus, Thèse en Sciences de l'Education, sous la direction de J. BEILLEROT, Université Paris X Nanterre.

PERTEK, J. (1999) *La reconnaissance des diplômes en Europe*, Paris , PUF, « Que sais-je ? », no. 3419, 126 p.

PERUCCA, B. (2006) Pas facile de devenir adulte en Europe, *Le Monde de l'Éducation*, no. 346, avril, pp. 34-37.

PHILIP, C. (dir.), (1989) *L'Enseignement supérieur et la dimension Européenne*, Travaux de la Commission pour l'Etude des Communautés Européennes, Paris, éd. Economica, 131 p.

PREMIÈRES ASSISES DES ÉTUDIANTS EUROPÉENS (2000) Cité internationale universitaire de Paris 27, 28 et 29 octobre 2000, <http://www.education.gouv.fr/discours/>

PRESSE, M-C. (2005) « Quel nouveau dispositif pour faire face aux transformations dans la formation ? », dans *3^e Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : Nouveaux contextes, nouvelles compétences*, Lille 1^{er} au 3 Juin 2005, pp.149-152

RACKE, C. (2006) The Bologna process and the E.U: neither Within nor Without, Journée d'études : *Les politiques d'enseignement supérieur en question : une analyse du processus de Bologne* Paris, CSO et CIERA, 22 mai.

RAPPORT (2002) *Rapport d'activité Suivi de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur*, UNESCO, 49 p.

RAPPORT DE LA COMMISSION (2000) *La situation socio-économique des étudiants ERASMUS*, CE-OP, Bruxelles, 21 janvier 2000.

RAPPORT DE LA COMMISSION (2001) *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*, COM (2001)59 final, non publié au JO, du 31 janvier 2001.

RAPPORT DE LA COUR DE COMPTES (2006) *La carte universitaire d'Ile de France-une recomposition nécessaire*, 20 décembre 2006.

RAPPORT DU COMITE DES CITOYENS (1985) approuvé par le Conseil européen de Milan, Bruxelles, juin 1985.

RAPPORT FINAL (2000) *Réunion des partenaires de l'enseignement supérieur. Suivi de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur du 5-9 octobre 1998*, UNESCO Paris 14 juin, 68 p.

RAPPORT, (2002) *Rapport d'activité 2001 de l'Université Franco-Allemande Saarbrücken* : Krüger Druck und Verlag, 56 p.

RAPPORT, (2006) *Rapport d'activité 2005 de l'Université Franco-Allemande Saarbrücken* : Krüger Druck und Verlag, 102 p.

RAVINET, P. (2005): *The Sorbonne Meeting and Declaration: Actors, Shared Vision and Europeanization*, second Euredocs International conference, Transformations of higher education and research policies, systems and institutions in European countries, Bergen. May 2005.

RAVINET, P. (2006) *Quand des liens contraignants naissent d'une coopération souple : la naissance du processus de Bologne en tant qu'organisation*, Journée d'études : *Les politiques d'enseignement supérieur en question : une analyse du processus de Bologne* Paris : CSO et CIERA, 22 mai.

READING, V. (2003) *University Communication – Preliminary Outcomes of the Public Consultation*, Address by Viviane READING, Member of the European Commission responsible for Education and Culture, European Commission, 2 p.

RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPEEN ET DU CONSEIL (2001) relative à la mobilité dans la Communauté des étudiants, des personnes en formation, des volontaires, des enseignants et de formateurs, du 10 juillet 2001, *Journal officiel des Communautés européennes* du 9 août 2001 pp. 30-37.

RENAUT, A. (1995) *Les révolutions de l'université*, Paris : éd. Calmann-Lévy, 281 p.

RENAUT, A. THIAW-PO-UNE, L. (2002) Mission d'étude et de proposition sur la culture générale dans les formations universitaires, *Rapport d'étape*, MEN, février.

SAARIEN, T. (2004) Transformations experienced by higher education and research institutions in European countries? *First Euredocs International conference: Transformations experienced by higher education and research institutions in European countries?* Sciences Po. Paris, 21-22 June.

SCHOMBURG, H. TEICHLER, U.(1) (2001) Beschäftigungssituation : Vier Jahre nach Studienabschluss. In: SCHOMBURG, H. TEICHLER, U. DOERRY, M. MOHR, J. Eds. *Erfolgreich von der Uni in den Job*. Regensburg, Düsseldorf und Berlin, Fit for Business, pp. 101-108.

SCHOMBURG, H. TEICHLER, U.(2) (2001) Das Studium: Optimale Voraussetzung für einen attraktiven Beruf. In: SCHOMBURG, H. TEICHLER, U. DOERRY, M. MOHR, J. Eds. *Erfolgreich von der Uni in den Job*. Regensburg, Düsseldorf und Berlin, Fit for Business, pp. 25-34.

SCHREIWER, J. KEINER, E. CLARLE, C.. (1993), *Sozialer Raum und akademische Kultur/ A la Recherche de l'espace universitaire européen*, Frankfurt, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lag, 470 p.

SCHWARZ-HANN, S. REHBURG, M.; (2003) *Bachelor und Master in Deutschland, Empirische Befunde zum Studienstrukturreform*, Wissenschaftlichen Zentrum für Beruf und Hochschulforschung, Uni. Kassel, September 2003.

SEIDEL, H. (1991) Internationalisation: a new challenge for universities, *Higher Education*, vol. 21, n°3, , pp. 289-296.

SEMINAIRE AMUE (2002) *Construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur : déclinaison française*, Paris, 5 novembre 2002.

SEMINAIRE AMUE (2003a) *Mise en place du LMD dans les universités françaises*, Paris, 2 juillet 2003.

SEMINAIRE AMUE (2003b) *Construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur: déclinaison française*, Paris, 5 novembre 2003.

SEMINAIRE AMUE (2004a) *La déclinaison des diplômes LMD en compétences et la présentation de l'annexe descriptive*, Paris, 6 juillet 2004.

SEMINAIRE AMUE (2004b) *Construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur : regards d'Europe*, Paris, 28 janvier 2004.

SEMINAIRE AMUE (2005) *Construire l'espace européen de l'enseignement supérieur : dispositifs et pratiques d'un pays à l'autre*, Paris, 2 juin 2005.

SEMINAIRE AMUE (2006a) *Espace européen de l'enseignement supérieur : ECTS et compétences d'un pays à l'autre*, Paris, 9 mai 2006.

SEMINAIRE AMUE (2006b) *Espace européen de l'enseignement supérieur : stimuler la mobilité - initiatives, outils et accompagnements*, Paris, 5 octobre 2006

SEMINAIRE AMUE (2006c) *Charte des examens et la valorisation des initiatives étudiantes dans le cursus LMD*, Paris, 15 juin 2006.

SEMINAIRE AMUE (2006d) *Innovations pédagogiques - La notion de tronc commun*, Paris, 30 mars 2004.

SEMINAIRE AMUE (2006e) *Apogée IUT et LMD : conseils à la modélisation*, Paris, 30 janvier 2006.

SÉMINAIRE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2005a) *Europeanisation or Internationalisation of Higher Education? The Bologna Process under Scrutiny*, RAVINET, P. (CEVIPOF et CSO, Sciences Po et CNRS), VAN DER WENDE, M. (CHEPS, University of Twente), Paris, CSO, 18 novembre 2005.

SÉMINAIRE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2005b) *Chacun cherche son LMD : comment les universités françaises ont-elles mis en place le processus de Bologne ?*, MIGNOT-GERARD S et MUSSELIN C, CSO, (Sciences Po et CNRS), Paris, CSO, 13 décembre 2005.

SERBANESCU-LESTRAD K. (2006a) La mise en place du processus de Bologne en France et en Allemagne : la perspective des acteurs des institutions. *Les Cahiers de l'École. Numéro Thématique : l'Europe enseignante et étudiante*, École doctorale "Connaissance, langage, modélisation", no.4, janvier, Université Nanterre Paris-X, pp.14-21.

SERBANESCU-LESTRAD, K. (2002) Les diplômes universitaires en Europe : de la reconnaissance à l'harmonisation, DEA en sciences de l'éducation, sous la direction de MF. FAVE-BONNET, Université Paris 10 Nanterre.

SERBANESCU-LESTRADE, K. (2003) Les diplômes universitaires en Europe, de la reconnaissance à l'harmonisation, *Réseau sur l'enseignement supérieur (RESUP)*, Journée « Jeunes chercheurs », IREDU, Dijon, 19 septembre, 18 p.

SERBANESCU-LESTRADE, K. (2004) – L'harmonisation des diplômes universitaires en Europe: fin ou début d'un parcours balisé. Communication à la 7^e *Biennale de l'Education et de la Formation : Débats sur les recherches et les innovations* Lyon, 14-15-16-17 avril, Résumés de Contributions, pp 316 à 317.

SERBANESCU-LESTRADE, K. (2005) Le processus de Bologne est-il un effet de la mondialisation dans l'enseignement supérieur ?, *Troisième Colloque, Questions de pédagogie dans l'enseignement : nouveaux contextes, nouvelles compétences*. École Centrale de Lille, du 1^{er} au 3 juin, éd. Centrale Lille, pp. 276-281.

SERBANESCU-LESTRADE, K. (2006b) L'impact du processus de Bologne sur les institutions d'enseignement supérieur françaises et allemandes, Communication à la 8^e *Biennale de l'Education et de la Formation*, Lyon, 11-12-13-14 avril 2006 Résumés de Contributions, pp. 332-333.

SIMONY, A. (1999) The Evaluation of University-Region Relationship, in *European Journal of Education*, vol. 34, nr. 3 September 1999.

SLAUGHTER, S. LESLIE, L.L. (1997) *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press, 276 p.

STAMELOS, Y. (2001) La déclaration de Bologne et ses conséquences sur le système de l'éducation tertiaire : l'exemple grec. In PHILIPPART, A. VADEVELDE, L. *L'éducation dans tous ses Etats. Influences européennes et internationales sur les politiques nationales*. Actes du Colloque international organisé à Bruxelles du 9 au 12 mai 2001, Bruxelles : CEDDF/AFEC, pp. 45- 55.

TAUCH, C. (2004) Almost Halftime in the Bologna Process-Where do we stand? *European Journal of Education*, vol.39, N.3 September 2004.

TAUCH, C. RAUHVARBERS, A. (2002) *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*, EUA, CE, 45 p.

TEICHLER, U. (1986) *L'enseignement supérieur dans la communauté européenne, reconnaissance des périodes des études à l'étranger dans la*

communauté européenne, Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes, 111p.

TEICHLER, U. (1996) Comparative Higher Education: Potentials and Limits, *Higher Education*, 32(4), pp.431-465.

TEICHLER, U. (1996) The Changing Nature of Higher Education in Western Europe, *Higher Education Policy*, vol. 2, n° 9, pp. 89-111.

TEICHLER, U. (2002) The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education, *Consortium of Higher Education Researchers (CHER)*, "Higher Education in the Global Age", Vienna, 5-7 September, 16 p.

TEICHLER, U. MAIWORM, F. Dir (1997) *The ERASMUS experience: major findings of the Erasmus evaluation research*, Luxembourg, Office des publications des communautés européennes , 209 p.

TUNING. (2002-2006) Educational Structures in Europe, Socrates, Tempus, <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

UNESCO (2003) Rapport sur les tendances et les développements dans l'enseignement supérieur en Europe : 1998-2003 Suivi de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, Réunion des partenaires de l'enseignement supérieur, Paris : 23-25 juin 2003.

UNIVERSITY OF DURHAM (2001) European Credit Transfer System (ECTS), International Office, Durham, 4 April, <http://www.durham-u.uk/>

VAN STEENKISTE, G. (2004) Les instituts universitaires de technologie : une culture spécifique? *DEA en Sciences de l'Education*, sous la direction de M-F. FAVE-BONNET, Université Paris 10 Nanterre.

VANT, Th. R. (2004) Les entreprises, partenaires d'une meilleure éducation, *l'Observatoire de l'OCDE*, mai 2004.

VASSAL, S. (1998) *L'Europe des universités*, Orléans : Ed. S. Vassal, 629 p.

VEIGA, A. (2005) Europeanization of Higher Education Area, contribution to a definition of the theory, *Second International Euredocs Conference "Transformations of higher education and research policies, systems and institutions in European countries."* Rokkan Center, Bergen, May 19th to May 21.^{st.}

VERGER, J.(1986) dir. *Histoire des universités en France*, Paris : Bibliothèque historique Privat, 425 p.

VINOKUR, A. (2002) Les enjeux internationaux de la certification dans l'enseignement supérieur. *HCCI Paris X*.

VINOKUR, A. (2005) Mesure de la qualité des services d'enseignement et construction des marchés transnationaux. *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs-ARES*.

WEBB, M. (2005) Affordances of ICT in science learning: implications for an integrated pedagogy, : *International Journal of Science Education*, Volume 27, Number 6, 16 May, pp. 705-735(31).

WENDE (van der) M. (2004) Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms, in *Higher education policy*, Vol. 14, pp. 249-259.

WENDE (van der) M. WESTERHEIJDEN, D. (2002) The European Dimension of Quality Assurance, *Report of the Conference "Working on the European Dimension of Quality" of the Joint Quality Initiative*, Amsterdam, 12-13 March.

WENDE (van der), M. BEERKENS, E. TEICHLER, U. (1999) Internationalisation as a cause for innovation in higher education. A comparison between European cooperation and the Dutch cross-border cooperation programme. In JONGBLOED, B. MAASSEN, P. NEAVE, G. (Dir.), *From the Eye of the Storm. Higher Education's Changing Institution*, CHEPS, Kluwer Academic Publishers, pp. 65-93.

WESTERHEIJDEN, D.F. LEEGWATER, M. (Ed.), (2002) Working on the European Dimension of Quality. *Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process*, Amsterdam, 12-13 March

WISSENSCHAFTSRAT (1988) *Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren*, Köln.

WISSENSCHAFTSRAT (1999) *Empfehlungen zur Entwicklung des Fachhochschulen in den 90er Jahren*, Köln.

WISSENSCHAFTSRAT (2000) *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und – Ausschlüsse (Bakkalaureaus/ Bachelor; Magister/ Master) in Deutschland*, Köln.

WITTE, J. (2006) *Change of Degrees and Degrees of Change Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna Process*, Enschede, CHEPS/Universiteit Twente, 634 p.

WITTE, J. OTTO, E. (2003) *Der Bologna-Prozess, Wissenschaftsmanagement*, Nr. 3, pp. 29-33.

YOUNES, N. (2005) Effets d'un dispositif informatisé d'évaluation de l'enseignement par les étudiants, Communication à la journée d'études : *L'offre de formation dans les universités françaises*, vendredi, 4 février.

Ouvrages de méthodologie

AKTOUF, O. (1990) *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Presses de l'Université du Québec, 213 p.

ALBARELLO, L. DIGNEFFE, F. HIERNAUX, J-P. MAROY, C. RUQUOY, D. SAINT-GEORGES (de), P. (1995) *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris : Armand Colin.

BARDIN, L. (1977) *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, 288 p.

BEAUD, S. WEBER, F. (1997) *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : éd. la Découverte, 327 p.

BERCOVITZ, A. BLANCHET, A. BORDET, J. CHABROL, C. DIET, E. LUCAS, P. PALMADE, J. TROGNON, A. (1988) *L'entretien. Lieux et méthodes*, Revue *Connexions*, Paris : éd Errés, 145 p.

BEZILLE, H. (2000) De l'usage du témoignage dans la recherche en sciences sociales, in FELDMAN, J. KOHN, R. *Dilemmes. Questions éthiques dans la pratique des sciences sociales*, Paris : L'Harmattan.

BLANCHET, A. et al. (1985) *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris : Dunod.

BLANCHET, A. GOTMAN, A. (1992) *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*, Paris : Nathan Université, 125 p.

BOUDON, R. (1969) *Les méthodes en sociologie*, Paris : PUF, Que sais-je, 126p.

FERRERO, M. CLERC, N. FAVE-BONNET, M-F. (1999) *Eléments de méthodologie en sciences de l'éducation*, Méthodologie en sciences sociales et humaines année 1999-2000, Ed. Université Paris X Nanterre.

KAUFMANN, J-C. (1996) *L'entretien compréhensif*, Paris: Nathan Université, 126p.

MUCCHELLI, A. (1994) *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, « Que sais-je », 128 p.

PAQUAY, L. CRAHAY, M. DE KETELE, J-M. (2006) *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles, éd. De Boeck Université, 280 p.

POURTOIS, J.P. DESMET, H. (1997) *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, éd. Pierre Mardaga, 235 p.

UNRUG, (d') M. C. (1974) *L'analyse de contenu*, Paris : Ed Universitaire, 270 p.

WINTER, G. (1984), Deux méthodes d'investigation irréductibles mais complémentaires, *Cahiers de l'O.R.S.T.O.M* (Organisme de Recherche Scientifique et Technique d'Outre Mer), Série Sciences Humaines, vol. 20, n°1, Institut de Recherche pour le Développement, Paris, pp 17-24.

Journaux et entretiens radio

AUFFRAY, A. (2003) Universités : la grogne vient par le haut, *Libération* du 25 janvier.

BAUDET, M-B. (2002) Les rancœurs du vieux couple école entreprise, *Le Monde Campus* du 19 novembre, pp. 32-34.

BRESSON (de), H. (2003) L'OFAJ tente de développer de nouveaux échanges, *Le Monde*, du 21 janvier 2003.

BRONNER, L. (2003a) A gauche deux campus opposés sur la mise en œuvre du LMD, *Le Monde* du 27 novembre 2003.

BRONNER, L. (2003b.) Les trois points de l'harmonisation européenne qui inquiètent les étudiants, *Le Monde*, du 21 novembre 2003.

BRONNER, L. JOLLY, P. (2003) L'université d'Orsay ferme quinze jours faute de moyens, *Le Monde*, du 28 janvier 2003.

BRONNER, L. LAROCHE, M. (2003a) AG, manifestations, piquets de grève : le mouvement de protestation s'étend, *Le Monde*, du 20 novembre 2003.

BRONNER, L. LAROCHE, M. (2003b) La France en avance dans la mise en place du système européen « licence –master-doctorat », *Le Monde*, du 9 octobre 2003.

BRONNER, L. LAROCHE, M. (2003c) Luc Ferry entend soumettre en décembre un nouveau « document de travail » sur les universités, *Le Monde*, du 22 novembre 2003.

BRUNER, L. (2003) Faut-il toujours plus de moyens pour l'éducation nationale? *Le Monde*, du 25 janvier 2003.

CONTI, A. (1999) Côté Facs, *Nice Matin* du janvier 21 janvier 1999.

COURTOIS, G. (1990) Les assises nationales Universités 2000 à la Sorbonne. L'Université fait peau neuve. », *Le Monde* du 27 juin 1990.

COURTOIS, G. (1992) Incertitudes de l'Europe. Le rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur des Douze soulève de délicats problèmes académiques et politiques », *Le Monde* du 26 octobre 1992.

COURTOIS, G. (1992) L'Europe au creuset de l'école. Le rapprochement des systèmes éducatifs du Vieux Continent ne pourra être que progressif. Mais il est inévitable, car les systèmes d'enseignement supérieur de la Communauté européenne affrontent les mêmes défis. *Le Monde* du 26 mars 1992.

COURTOIS, G. (1993) Un entretien avec M. Domenico LERNARDUZZI. La Commission de Bruxelles redéfinira avant l'été ses politiques d'éducation, nous déclare le patron du programme Erasmus, *Le Monde* du 25 mars 1993.

COURTOIS, G. (1998) Erasmus II et ouverture à l'Est. Les ministres de l'éducation des Douze développent les échanges universitaires. *Le Monde* du 16 décembre 1989.

DAVIDENKOFF, E. (2003) En route vers l'harmonisation des diplômes en Europe, *Libération*, 31 janvier 2003.

FRITZ-VANNAHME, J. MONNINGER, M. (2003) Tradition ist wichtig, ein Gespräch mit Luc Ferry, dem französischen Minister für Jugend, Bildung und Wissenschaft, *Die Zeit*, no. 04 2003.

GAUDEMER, A. (2001) L'ECTS conduit à revoir les programmes, La lettre de l'éducation. *Le Monde*, no 342, 14 mai 2001.

GAUSSEN, F. (1988) Succès des programmes Comett et ERASMUS. Les universités conquises par l'Europe », *Le Monde* du 26 janvier 1988.

GUIBERT, N. (2001) Jack Lang présente ses orientations pour l'université *Le Monde*, du 14 mai 2001.

GUIBERT, N. (2002) L'université française séduit enfin les étudiants étrangers, *Le Monde* du 31 août 2002.

GURREY, B. (2003) A l'Elysée, la réforme de l'université n'est pas à l'ordre du jour, *Le Monde* du 20 novembre 2003.

HERMANN, W. A. (2002) Bildung hat ihren Preis, *Der Spiegel*, no.50.

HIELSCHER, A. KOCH, J. SCHMIDT, C. (2002) Uni zum Wohlführen, *Der Spiegel*, 22 Juli 2002.

LAROCHE, M. (2003) Entretien avec Christine Musselin, directrice de recherche au Centre de sociologie des organisations, *Le Monde* du 2 janvier 2003.

LAROCHE, M. BRONNER, L. (2003) Entretiens avec quatre personnalités de secteur de l'éducation, *Le Monde* du 28 janvier 2003.

LAVAL, G. (2003) Menace de « lock-out » à Toulouse III, *Libération* du 25 janvier 2003.

LEMAITRE, P. (1995) Le programme d'éducation « Socrates » est lancé, *Le Monde* du 28 janvier 1995.

LINDEN, M. (2004) *La Libre Belgique* 12 janvier 2004. <http://www.lalibre.be/> (2004).

MALEIKE, K. (2002) Interview der Woche mit Edelgard Bulmahn, Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (SPD), Deutschlandfunk, 8 Dezember, <http://www.dradio.de/>

MAUGER, M. (2000) La mobilité des étudiants encore embryonnaire, *La Tribune de l'Europe* du 20 octobre 2000.

MOHR, J. (2000) Jeder sein eigener Manager. Der Bildungs- und Berufsforscher Ulrich TEICHLER über die Fähigkeit von Hochschulabsolventen, den Zustand des Universitäten und den Arbeitsmarkt des Zukunft, *Der Spiegel* 13 November 2000.

MOHR, J. (2000) Studieren lohnt sich. Was ist das Studium für den Beruf wert? Zum ersten Mal haben deutsche Forscher detailliert die Karrierechancen der Studenten untersucht. Die größte je in Europa unternommene Befragung von Absolventen zeigt: Akademiker sind auf dem Arbeitsmarkt wieder gesucht. *Der Spiegel* 13 November 2000.

MOHR, J. (2000) Studieren zum Erfolg. Die Berufschancen der Studenten. *Der Spiegel*, Nr.46-13.11.2000.

MONTEIL, J-M. (2002) Les diplômes européens, nouvelle monnaie unique des qualifications, La lettre de l'éducation. *Le Monde*, no 370, 4 mars 2002.

PERRIER, S. (1999) Le boom du Brabant profite aux bras irlandais La libre circulation des individus favorise l'emploi transnational, *Libération* du 25 janvier 1999.

REDING, V. (2003) Vive « l'Airbus universitaire », *Le Monde* du 28 janvier.

REVERCHON, A. (1991) La difficulté de l'harmonisation. La coordination des programmes et des calendriers universitaires est une tâche extrêmement complexe : seuls les établissements qui ont des moyens d'investir parviennent à développer leur échanges internationaux, *Le Monde* du 13 mars 1991.

RIEGER, A. (2003) Diplom und Magister haben beide ausgedient, *Stuttgarter Nachrichten*, 18 Juni 2003.

ROLLOT, C. (2006) Un rapport fustige l'éclatement des universités d'Ile de France, *Le Monde*, du 19 décembre 2006.

SABATIER, P. (1999) Le tour d'Europe d'une jeune diplômée, *Libération*, du 31 mai 1999.

SPIEWAK, M. (2003) Mehr Masse und mehr Klasse, *Der Spiegel*, no 7.

VEDRINE, H. (2003) Allemagne-France : un moteur de l'UE...parmi d'autres, *Le Monde*, du 17 janvier 2003.

WELP, C. (2003) Bachelor statt Diplom . *Wirtschaftswoche*, Nr 82, 17.06.2003.

ZAPPI, S. (1988) Le coup de pouce des régions, *Le Monde* du 26 janvier 1988.

ZAPPI, S. (1993) ERASMUS sous la pression des étudiants. Face au développement des échanges, les établissements s'efforcent d'améliorer les conditions d'accueil et de financement, *Le Monde* du 25 mars 1993.

— (1999) Coté Facs, Etudiants l'Europe est à vous, *Nouvel Observateur*, 21 janvier.

ANNEXES

Glossaire

ABREVIATION	SIGNIFICATION, TRADUCTION
AEF	Agence Education, Emploi, Formation
AFICIQ	Association française pour le contrôle industriel de la qualité
AMUE	Agence de mutualisation des universités et des établissements
ANAB	Agences nationales d'administration des bourses
ANR	Agence nationale de la recherche
BEP	Brevet d'études professionnelles
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPE	Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Secondaire
CE	Commission Européenne
CECA	Communauté du Charbon et de l'Acier
CEPES	Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur
CERTOP	Centre d'Etude et de Recherche Travail Organisation Pouvoir
CEVU	Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung (Allemagne : Centre pour le développement universitaire)
CHEPS	Center for Higher Education Policy Studies (Pays-Bas: Centre d'études politiques pour l'enseignement supérieur)
CNE	Comité National d'évaluation
CNESER	Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche
CNRS	Centre National de la recherche scientifique
CPER	Contrat de plan Etat- Région
CPU	Conférence de présidents des universités
CSO	Centre de Sociologie des Organisations
DAAD	Deutscher Akademischer Auslandsdienst (Service Allemand d'Echanges Académiques)
DEA	Diplôme d'études approfondies

DESS	Diplôme d'études spécialisées
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DIPF	Deutsches Institut für Pädagogische Forschung,(Allemagne: Institut Allemand de Recherche Pédagogique)
DNM	Diplôme national de Master
DRIC	Direction des relations internationales et de la coopération
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EC	Elément constitutif
ECTS	European Credit Transfer System (système européen de transfert de crédits)
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
EI	Internationale de l'Education
ENQA	European Association for Quality Assurance (association européenne pour l'assurance qualité)
EPSCP	Etablissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel
ESIB	The National Union for Students in Europe (les unions nationales d'étudiants européens)
EUA	European University Association
EURASHE	Association Européenne des Etablissements d'Enseignement Supérieur
FEDER	Fond Européen de Développement Régional
FEF	Fédération des Etudiant(e)s Francophones
FH	Fachhochschule (Universités de Sciences Appliquées)
HRG	Hochschulrahmengesetz (Allemagne: Cadre juridique Fédéral pour l'enseignement supérieur)
HRK	Hochschulrektorenkonferenz (Allemagne: Conférence des recteurs)
IGAENR	Inspection générale de l'administration, de l'éducation nationale et de la recherche
INRA	Institut national de la recherche agronomique
INRIA	Institut National de Recherche en Informatique et en

	Automatique.
INRP	Institut National de recherche pédagogique
INSERM	Institut national de la santé et de la recherche médicale
ISF	Institut für Sozialforschung(Institut pour la Recherche Sociale)
IREDU	Institut de Recherche sur l'Éducation
ISO	International Organisation of Standardisation (Organisation Internationale de Standardisation)
IUE	Institut Universitaire Européen (Florence)
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
IUP	Institut universitaire professionnalisé
IUT	Institut universitaire de technologie
KMK	Kulturministerkonferenz (Allemagne: Conférence de ministres de l'éducation et de la culture des Länder)
LMD	Licence-Master-Doctorat
MEDEF	Mouvement des Entreprises de France
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MENESR	Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
OCDE	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation de coopération et de développement économiques)
OFAJ	Office Franco-Allemand pour la Jeunesse
OMC	Organisation mondiale du Commerce
OTE	Observatoire des Technologies pour l'Éducation en Europe
PIC	Programmes Inter-universitaires de Coopération
QCM	Questionnaire à choix multiples
RESUP	Réseau d'Étude sur l'Enseignement Supérieur
SFERE	Société Française d'exportation des ressources éducatives
SNESUP	Syndicat National de l'Enseignement Supérieur
TICE	Technologies de l'information et de la communication dans l'éducation
TD	Travaux dirigés

U3M	Universités du troisième millénaire
UE	Unité d'enseignement
UFA	Université Franco-Allemande
UFR	Unité de formation et de recherche
UNEF	Union Nationale des étudiants de France
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unis pour l'Éducation, la Science et la Culture)
UNICE	Union des Confédérations des Employeurs et des Industries d'Europe
VAE	Validation des acquis de l'expérience

Chronologie des réformes et des grèves étudiantes en France après la 2^e guerre mondiale³³⁶

1945

Décret instaurant la participation des étudiants élus aux conseils d'Université (4 % des élus). En effet, beaucoup d'étudiants avaient participé à la résistance, et conservaient encore des armes et la volonté de s'en servir.

1947

Projet d'augmentation des droits d'inscription et de réduction des bourses. Grève nationale pour les bourses et contre les droits d'inscription.

1948

Sécurité sociale étudiante. Création de la Mutuelle Nationale des Etudiants de France.

1951

Projet d'allocation d'études soumis au Parlement. Mobilisation pour la défense des crédits de la sécurité sociale étudiante.

1953

Mise en route du plan Le Gorgeu (constructions universitaires). Mobilisation pour réclamer des aides étudiantes plus importantes.

1954

Grève contre les crédits budgétaires insuffisants.

1956

Grève nationale du « déjeuner » contre l'insuffisance de participation de l'État dans la prise en charge des repas.

³³⁶ Source : Wikipedia

1957

Grève nationale et manifestation à Paris pour réclamer l'allocation d'études.

1958

Mobilisation pour des locaux et les bourses.

1958-1961

Manifestations et affrontements pour s'opposer à la Guerre d'Algérie.

1961

Mesures gouvernementales contre l'UNEF (suppression de la subvention).

Mars: grève nationale et manifestation pour obtenir les sursis étudiants au service militaire.

1962

Réforme des facultés de médecine, droit, pharmacie et sciences (spécialisation des études).

1963

Réforme Fouchet visant à distinguer un cursus long d'un cursus court (mesures sélectives draconiennes). Grève contre le plan Fouchet. Grève des loyers des Cités-U.

1964

Refus du gouvernement de supprimer la réforme Fouchet. Le gouvernement supprime 4 sièges à l'UNEF au conseil des Œuvres universitaires.

1965

Restauration de la subvention de l'UNEF. Grèves et manifestations pour l'allocation d'études.

1966

Juin : Fausse annonce du retrait des mesures sélectives du plan Fouchet.

Novembre 1966 : application de la première tranche du plan Fouchet (mise en place du premier cycle et création des IUT).

1965-1968

Mouvement national des étudiants dans les Cités-U et contre la guerre du Viêt-Nam. Grèves contre le plan Fouchet.

1967

Octobre : Mise en place du deuxième cycle prévu par le plan Fouchet. Grande manifestation contre le plan Fouchet.

1968

Grève générale nationale contre la répression le 6 mai.

Plan Edgar Faure (autonomie universitaire renforcée, début du désengagement de l'État).

1973

Loi Debré (suppression et réduction des sursis militaires) : instauration des DEUG. Mobilisation contre la loi Debré, contre la sélection entre 1^o et 2^o année du DEUG

1975

Création d'un deuxième cycle sélectif.

1976

Plan Saunier-Seité introduisant une réforme générale du deuxième cycle avec la licence et la maîtrise. Grande grève contre le plan Saunier-Seité. Le gouvernement reçoit les syndicats mais refuse de recevoir la coordination nationale.

1979

Réforme Veil sur les études médicales (instauration du numerus clausus). Manifestations des étudiants en médecine contre la loi Veil.

1980

« Carte universitaire » visant à organiser la répartition des moyens entre universités et à limiter la création des filières. Manifestations contre la carte universitaire. Manifestations au mois de mai pour la défense des étudiants étrangers contre le décret Imbert. Le 13 mai, un émeutier de Jussieu, Alain Bégrand, se tue en tentant d'échapper à la charge des CRS sur le parvis de l'université. Le lendemain, les universités sont en grève. L'université de Jussieu sera alors occupée jusqu'à la fin de l'année.

1983

Mai -Réforme Savary supprimant la sélection à l'entrée de l'université. Réforme des premiers cycles et premières expériences de contractualisation État/Université. Émeutes et grève organisées par l'extrême- droite dans les universités les plus élitistes : la presse parle alors d'un "Mai 68 à l'envers".

1986

Projet Devaquet de rétablissement de la sélection entre les bacheliers (avec une hausse des droits d'inscription et une plus grande autonomie financière des universités). Manifestations et grève générale contre le projet Devaquet (départ : Paris XIII-Villetaneuse et Amiens). Un manifestant (Malik Oussekin) est tué au cours de la répression d'une manifestation. Retrait de la réforme Devaquet.

1987

Novembre –décembre : grèves contre les conditions budgétaires de rentrée.

1989

Loi d'orientation Jospin. Distribution des crédits et des moyens aux organisations élues au CNESER en fonction des résultats électoraux.

1990

Plan « université 2000 » de Jospin.

1991

Mobilisation monstre contre la réforme Jospin. Abrogation de la réforme Jospin.

1992

Réforme des premiers cycles, le ministre Lang fait passer la réforme Jospin sous la forme d'un décret.

1994

Mars « Contrat d'insertion professionnelle » (CIP, dit SMIC jeune) donnant possibilité de rémunérer les jeunes diplômés au dessous du SMIC (plan Giraud). Mobilisations et grèves contre le CIP. Tous les jeunes rejoignent le mouvement (lycéens, chômeurs, et travailleurs précaires). Abrogation du CIP.

1995

Rapport Laurent et circulaire Bardet (projet de remplacer les bourses par des prêts bancaires). Manifestations et grèves contre le rapport Laurent et la circulaire Bardet : le gouvernement recule face à la mobilisation.

Grève générale pour des moyens d'octobre/novembre 1995 (départ : Rouen et Metz), qui embraye contre le plan Juppé de réforme de la Sécurité sociale. Les universités sont occupées. En province, les manifestations tournent généralement à l'émeute. À Paris, l'UNEF-ID quitte la Coordination nationale étudiante. La Coordination nationale étudiante vote une motion affirmant que "pour changer l'université, il faut changer la société". Elle se prononce également contre la levée du plan Vigipirate. Le mouvement aboutit au mois de décembre à une grève générale des fonctionnaires qui dure trois semaines. Le gouvernement d'Alain Juppé est contraint d'abandonner la réforme du régime des retraites mais refuse de céder sur la Sécurité Sociale.

Création de SUD Étudiant suite à ce mouvement.

1996

États Généraux de l'Université. Rapport Fauroux. Réforme Bayrou de l'Université conservée par le ministre socialiste Allègre.

1997

L'arrêté Bayrou paraît au Journal Officiel.

1998

Nov-déc 1998 : une dizaine d'universités se mettent en grève contre le plan U3M et la réforme Allègre de l'enseignement supérieur (départ : Montpellier et Toulouse). L'université de Caen reprend la revendication de l'abrogation de la réforme Bayrou.

1999

Mouvement local à l'université de Nantes, le blocage total des locaux de l'ensemble Lettres et sciences humaines pendant 13 jours (du 28 avril au 10 mai) et ce à quelques jours des examens permet de sauver la filière histoire de l'art d'une disparition complète. Le mouvement ayant commencé le 12 février.

2001

Mars 2001 : grèves et mouvements pour plus de moyens et contre la logique de privatisation (départ : Montpellier et Metz)

Vendredi 23: manifestation nationale devant le ministère de l'éducation nationale, sont présents des délégations des 4 universités en Grève, Le Havre, Nantes, Montpellier III et Metz ainsi qu'une bonne délégation des universités Parisiennes.

2002

Octobre-décembre 2002 : AG et mobilisations contre la réforme LMD-ECTS. Près d'une dizaine de CA sont bloqués par les étudiants, grèves dans 4 universités (départ : Toulouse). Novembre-Décembre 2002 : AG et mobilisations contre la disparition de 5000 postes de MI/SE, puis contre la disparition du statut et son remplacement par celui d'Assistant d'éducation. Plusieurs académies sont en grève reconductible, Caen, Rennes, Nantes, Toulouse....

2003

6 Février: Manifestation Nationale à Paris des MI/SE et des Emplois Jeunes, coordination nationale à La Bourse du Travail.

printemps 2003 : participation au mouvement de défense des retraites et contre la décentralisation. Grèves contre le renforcement de l'autonomie des universités. Plusieurs Universités (Perpignans, Toulouse, Paris 4...) bloqueront leurs locaux dans ce cadre et repousseront ainsi les examens donnant une grande publicité médiatique au mouvement, au moment où la grève des enseignants laisse planer des doutes sur le bac.

Novembre-Décembre 2003 : grèves contre la réforme LMD-ECTS, plus de 10 facs en grève et une trentaine « mobilisées ». Jusqu'à 30 000 étudiants dans la rue, le 27 novembre 2003 (départ : Rennes). Voir Mouvement étudiant contre la réforme LMD (novembre-décembre 2003).

2004

Mars : mobilisation à l'université de Nanterre contre la politique sécuritaire de l'université : vidéo-surveillance, cloisonnement des bâtiments, création d'un groupe de vigiles, et suppression de la franchise universitaire qui interdisait à la police de pénétrer sur le campus. Le 16 mars, des étudiants abattent le mur du bâtiment D, qui est reconstruit quelques jours plus tard.

1er novembre : des étudiants occupent une résidence universitaire de Nanterre pour faire face aux menaces d'expulsion du CROUS.

2 novembre : une seconde tentative pour abattre le mur du bâtiment D de l'université de Nanterre entraîne l'incarcération durant trois semaines d'un étudiant de la Sorbonne.

2006

Février à avril : Manifestations lycéennes et étudiantes, une soixantaine d'universités en grève (souvent avec piquets de grève) pour le retrait du Contrat première embauche (CPE), l'abrogation du CNE, l'augmentation du nombre de postes au CAPES.

Chronologie des grèves étudiantes en Allemagne après la 2^{ème} guerre mondiale³³⁷ (en allemand)

1967/68:

Höhepunkt der Mobilisierung. Die an den Universitäten entstandene politische Bewegung forderte zunächst Hochschulreformen, ehe der Kampf für gesellschaftliche Veränderungen in den Vordergrund trat, der schließlich in ein allgemeines Aufbegehren der Jugend gegen die Gesellschaftsstrukturen der westlichen Staaten mündete. Die Studentenbewegung ging von den USA aus und breitete sich schnell auch in Europa aus. Auslöser des politischen Protests war die Verwicklung der USA in den Vietnamkrieg. In Frankreich erhielten die Studenten Unterstützung von Arbeitern und Intellektuellen und lösten die so genannten Mai-Unruhen aus. Treibende Kraft der Studentenbewegung in der Bundesrepublik war der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS), der den Kern der so genannten Außerparlamentarischen Opposition bildete. Sie formierte sich nach dem Zustandekommen der Großen Koalition aus SPD und CDU/CSU 1966. Nach dem Tod des Studenten Benno Ohnesorg 1967 und dem Mordanschlag auf Rudi Dutschke 1968 eskalierten die Unruhen. In der Folgezeit zerfiel die Studentenbewegung in zahlreiche zum Teil sektiererische Gruppierungen, die unterschiedliche Vorstellungen über die Verwirklichung der politischen Ziele hatten. Damit war der Bewegung die Massenwirksamkeit entzogen. Eine Minderheit entschied sich für den bewaffneten Kampf gegen den Staat und glitt in den Terrorismus ab, die Mehrzahl hoffte auf gesellschaftliche Veränderungen.

1976

Der sog "Ersatzgeld-Kampf". Einige Bundesländer wollten Studiengebühren einführen (u.a. Baden-Württemberg), und zwar zunächst nur für naturwissenschaftliche Studiengänge: Die Naturwissenschaftler sollten die "Mehrkosten" ihrer Studiengänge (durch Labormaterial etc.) selbst bezahlen. Durch Rückmeldeboykott (keiner meldet sich zurück) und Streiks wurden diese Pläne komplett verhindert.

³³⁷ Source : Wikipedia

1988/89

Der sog "UniMut"-Streik ausgehend von der Freien Universität Berlin mit bundesweiter Ausdehnung (zunächst vor allem Hessen, dann ganze Bundesrepublik). Erste größere Serie von Besetzungen von Instituten und Ungebäuden. Die FU Berlin wird für fast ein ganzes Semester von "Besetzungsräten" verwaltet (bis 25. Februar 1989) und zur sog. "Befreiten Uni". Zahlreiche Institute wurden mit neuen Bezeichnungen versehen.

Folgen waren die Einführung von studentisch verwalteten Projektutorien bis 2002 und die Einführung eines Reformstudiengangs in der Humanmedizin

1993

Erster Streik gegen die Einführung der Langzeitstudiengebühr (Bundesweit). Er wurde in den meisten Universitäten nur als Warnstreik durchgeführt, d.h. 3 Tage Streik mit Teach-ins etc.

1997

Die zunächst größten Studentenproteste in Deutschland nach der 68er-Bewegung gab es beim Studentenstreik 1997. Damals gab es ausgehend von der Justus-Liebig-Universität in Gießen an vielen Universitäten von Kiel bis Konstanz Hochschulstreiks unter dem Motto "Lucky Streik" u. ä.

Gründe für den Streik waren die geringe finanzielle Ausstattung der Hochschulen, überfüllte Veranstaltungen u. ä.

2003

2003 ist in Deutschland insbesondere das Motto Spar Wars oft verwendet worden, allerdings gibt es kein übergreifendes Leitmotiv, da wirksame Aktionen meist mit lokalem oder regionalem Charakter durchgeführt werden. Im Dezember 2003 wurden zeitgleich in Berlin, Leipzig und Frankfurt am Main Demonstrationen veranstaltet, die den Auftakt für eine Welle von Protestaktionen machten. Auch in Weimar, Bonn, München, Dresden, Göttingen und anderen Städten wurden daraufhin Streikaktionen gestartet. In ganz Niedersachsen, Hessen, Hamburg, Bremen und Berlin wurde im Wintersemester 2003/2004 gestreikt. Bei den Protesten ging es um die Verhinderung

von deutschlandweit stattfindenden Kürzungen im Bildungs- und Sozialbereich und die Einführung von Studienkonten/gebühren. Nach anfänglichem Bezug auf die reinen Einsparungen und "Reformen" wie BA/MA im Bildungsbereich fand schnell eine Ausweitung auf weitere soziale Proteste statt, wie z.B. die Einführung von Hartz IV. Zumindest in Berlin kann die geplante Einführung von Studienkonten/gebühren zum Wintersemester 2004/2005 verhindert werden. Nach wochenlangen Interventionen von Studierenden auf PDS Versammlungen stimmten 3/4 aller Delegierten des Berliner PDS Parteitags gegen das Studienkontenmodell ihres Wissenschaftssenators, der daraufhin die Einführung für den Rest der Legislatur(bis Oktober 2006) aufgibt. Die Einsparsumme von insgesamt 75 Mio. Euro bis 2009 müssen die Berliner Universitäten ohne Abstriche erbringen. Bisher ist dies der einzig bekannte Erfolg von Studentenprotesten gegen die Einführung von Studiengebühren in Deutschland.

2005

Demo in Dresden

Im Mai 2005 kommt es wegen der geplanten Studiengebühren zu bundesweiten Protesten (Summer of Resistance) gegen die Kommodifizierung von Bildung. In Freiburg im Breisgau wird das Rektorat von Studenten 13 Tage lang besetzt gehalten. In Hamburg veranstalten Studenten verschiedene Protestaktionen, die Vollversammlung der Studenten der Universität Hamburg spricht sich mit 94% gegen Studiengebühren aus bei über 10.000 abgegebenen Stimmen. Daraufhin lässt der CDU-Senat die Proteste von der Polizei mehrmals gewaltsam auflösen. Auch in Köln, Kiel, Oldenburg, Stuttgart, München, Freiburg und weiteren Städten kommt es zu Aktionen (Dokumentation auf Indymedia). Vom 02.-04. Mai streikten die Studierenden der Universität Stuttgart und beendeten den Streik am 04. Mai mit einer 8.000 Menschen starken Demonstration. Seitdem geht der Protest neben anderen Aktionen in Form einer Uni-WG in einem zentralen Universitätsgebäude weiter. Am 24. und 25.05. besetzen Studenten die Rektorate der Universitäten in Hamburg, Bremen, Hildesheim, Göttingen, Braunschweig und Lüneburg. Im Juni werden die Aktionen bundesweit fortgesetzt, es kommt in verschiedenen Städten immer wieder zu Kundgebungen. Studenten besetzen parallel zur landesweiten Demonstration gegen Studiengebühren in Essen am 23. 6. die Rektorate an den Campi Duisburg

und Essen. Der Protest richtet sich gegen die geplante Einführung von Studiengebühren an der Universität Duisburg-Essen.

In der Folge werden teils Gebührenpläne verschoben oder neu diskutiert, zahlreiche Universitäten beklagen, dass ihnen die Entscheidung über Studiengebühren von der Politik zugeschoben werde, während die Finanzierungsmodelle noch unklar seien. Studentische Initiativen greifen aber auch in den Wahlkampf von Parteien ein, die für Studiengebühren werben. Bei der Bundestagswahl 2005 war laut Umfragen Bildung (neben Arbeitslosigkeit) eines der bestimmenden Themen.

2006

Der Artikel oder Abschnitt hat ein aktuelles Ereignis zum Thema. Der Inhalt kann sich rasch ändern.

Tagesaktuelle Details finden sich bei Wikinews.

Ende 2005 fordert der schleswig-holsteinische Wirtschafts- und Wissenschaftsminister Dietrich Austermann (CDU) in einem Eckpunktepapier für ein neues Hochschulgesetz die Einführung von Studiengebühren, eine Präsidialverfassung anstelle der bisherigen Rektoratsverfassung und die Fusion der drei schleswig-holsteinischen Universitäten Lübeck, Flensburg und Kiel zu einer Landesuniversität. Für die Studenten in Schleswig-Holstein bedeutet die Präsidialverfassung den Verlust des Mitspracherechts, da das Konsistorium, welches zu einem Drittel aus Studenten besteht und von dem der Rektor gewählt wird, gestrichen wird. In Zukunft soll ein Hochschulrat, bestehend aus führenden Persönlichkeiten der Wirtschaft und Kultur, den Präsidenten wählen. Dieses Eckpunktepapier löste an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel eine Protestwelle aus. Nach einer Vollversammlung am 18. Januar 2006 besetzte eine kleine Gruppe von Studenten das Rektoratshochhaus der Universität und forderte eine klare Stellungnahme des Rektorats zu den von Austermann vorgestellten Plänen. Die Besetzung verlief friedlich und die Arbeit im Hochhaus wurde nicht blockiert. Die Prorektoren der CAU stellten sich am nächsten Abend den „Unischlälern“ und gaben zu verstehen, dass das Rektorat die „Studenten nicht als Kunden, sondern als Teil der Universität“ sieht und daher die Einführung von

Studiengebühren, die Entdemokratisierung der Hochschule und die Fusion der drei schleswig-holsteinischen Universitäten zu einer Landesuniversität nicht gut heißt. Die „Unischläfer“ hatten ihr Ziel erreicht, führten die Besetzung jedoch für insgesamt elf Tage fort, um der Studentenschaft ein Forum zu bieten, indem sie über das Eckpunktepapier aufklären konnten. Der Besetzung folgten weitere Aktionen, welche das Ziel hatten, die 20.000 Studenten der CAU zu informieren und auf koordinierte Protestaktionen mit den anderen Hochschulen des Landes vorzubereiten.

Am 2. Februar 2006 fasst der Senat der Universität Bielefeld in öffentlicher Sitzung im Audimax den Beschluss, das Rektorat mit der Erarbeitung einer Gebührensatzung zu beauftragen, gegen die Stimmen der studentischen Senatoren. Daraufhin wird das Rektorat besetzt und u.a. der Rücktritt des Rektors gefordert. Am 15. Februar wird auch das Rektorat der Universität Paderborn für 11 Tage besetzt. In einer gemeinsamen Presseerklärung fordern die Besetzer von Bielefeld und Paderborn die Rücknahme des Beschlusses zu Studiengebühren an den jeweiligen Universitäten, sowie eine Demokratisierung der Hochschulen in NRW durch erweiterte Rechte der Mitbestimmung für Studenten. Die jeweiligen Rektoren lehnen alle Forderungen ab, in Paderborn wird den Besetzern mit juristischen Mitteln gedroht. Deutschlandweit solidarisieren sich mehrere Asten und Ortsverbände von Parteien sowie Gewerkschaftsgruppen und Studenten mit den Besetzungen und den damit verbundenen Forderungen. Überregionale Medien wie Süddeutsche Zeitung, Junge Welt, Die Zeit und Telepolis berichten zunehmend über die Proteste. Am 2. März kündigt der Rektor der Universität Bielefeld die Räumung an und fordert die BesetzerInnen auf, das Rektorat zu verlassen. Diese kündigen passiven Widerstand an. Am 4. März räumt der private Sicherheitsdienst schließlich das inzwischen verbarrikadierte Rektorat, in dem sich allerdings seit dem 2. März schon keine Besetzer mehr befanden. Der Rektor zeigt sich „erleichtert“ und kündigt Gespräche über die Forderungen an. Die Besetzer setzten ihren Protest in einem Protestcamp mit kulturellen Veranstaltungen fortgesetzt. Vom 24.4 bis 28.4. fand eine studentische Urabstimmung über die Frage der Einführung von Studiengebühren statt. An dieser Abstimmung beteiligten sich rund 24 % der Studierenden, davon stimmten 94 % gegen die Einführung von Studiengebühren, 6 % stimmten dafür. Im Verlauf des Sommersemesters beriet die mehrheitlich mit Studierendenvertretern besetzte Senatskommission für Lehre intensiv über den Entwurf der Beitragssatzung,

auch der Senat befasste sich mehrmals mit diesem Thema. Am 12. Juli kam es zur endgültigen Abstimmung im Senat, bei dem ein erheblich aufgestockter Wachschatz sowie mehrere Zivilbeamte die Veranstaltung zu sichern versuchten. Etwa zwanzig Aktivisten gelang es, über ein Fenster in den Rektoratsbereich einzudringen. Im Senatssaal kam es währenddessen zu einer umstrittenen Eilabstimmung, in der Studiengebühren beschlossen wurden. Wenige Tage später wurde bekannt, dass ein Generalschlüssel abhanden gekommen war, mit dem Unbekannte u.a. in das Büro eines Senators eindringen, um dieses mit Kuhexkrementen zu beschmieren. Die Täter wurden bisher nicht gefasst.

Der Besuch des UN-Bildungsbeauftragten Vernor Muñoz im Februar, der die Chancengleichheit untersucht und in Deutschland kritisiert, gibt dem Anliegen der Studenten neuen Auftrieb: Munoz bezeichnet Bildung ausdrücklich als Menschenrecht und nicht als ökonomisches Gut. In Deutschland sei wie sonst kaum noch in entwickelten Ländern gute Bildung an soziale Herkunft geknüpft. Munoz kritisiert auch den Föderalismus in der Bildungspolitik.

Am 18. April fand in Kiel eine Semester-Auftakt-Demo gegen Studiengebühren statt. Die Demo wurde von den Unischläfer der Christian-Albrechts-Universität und der [a/al] (autonome/antifaschistische Linke)organisiert und von ver.di-Streikenden und der Linkspartei unterstützt. 500 Demonstranten zogen gemeinsam durch die Stadt - Lehrveranstaltungen fielen nicht aus, um klar zu machen, dass die Studenten für die Bildung auf die Strasse gehen und diese nicht dafür verweigern.

Am 2.Mai fand eine weitere Demonstration organisiert von den "Unischläfern", der [a/al] und dem AStA der CAU durch die Innenstadt mit einer TeilnehmerInnenzahl von ca. 600 Menschen statt.

Mitte Mai Proteste in Hessen und Nordrhein-Westfalen, wo die Universitäts-Senate nun individuell über Studiengebühren entscheiden sollen: Rektorate in Köln, Duisburg, Siegburg, Paderborn (zum zweiten mal dieses Jahr) werden besetzt, eine Versammlung in Köln, wo auch die FDP-Zentrale besetzt wird, unter hohem Polizeiaufgebot geräumt. In Marburg kommt es zu einer Demonstration von 4000 Studenten, die im Anschluss die Stadtautobahn für eine Stunde besetzen, weitere Demonstrationen auch in Frankfurt, Bonn und Bochum.

Am 25. Mai wurde bei einer kurzzeitigen Gleisblockade im Zuge einer spontanen Demonstration in Gießen (Hessen) ein 21-jähriger Student von einem herannahenden Zug erfasst. Er wurde schwer am Bein verletzt. Es bestand jedoch zu keinem Zeitpunkt Lebensgefahr. Von verschiedenen Seiten wurden in Folge Vorwürfe gegen die Polizei, wie auch die Studenten bezüglich der Schuldfrage erhoben. Nach Aussage des Verletzten selber kann er den genauen Hergang nicht mehr rekonstruieren. Die vorliegenden Pressemitteilungen (ASTA, Polizei) sind ebenfalls widersprüchlich.

Am 31. Mai werden in mehreren Landesparlamenten Studiengebührengesetze diskutiert oder verabschiedet. Es kommt u.a. zu Aktionen und Demonstrationen in Bonn, Siegen, Frankfurt, Giessen, Wuppertal und Hamburg. In Berlin besetzten Studenten kurzzeitig aus Protest die Hamburger Landesvertretung. In Hamburg demonstrieren ca. 800 Studenten und ziehen danach zum Hauptbahnhof, der daraufhin von Polizei abgeriegelt wird, einige Studenten besetzen kurz ein Gleis. Es kommt zu zahlreichen Ingewahrsamnahmen. In der Bürgerschaft versuchen Studenten, die Sitzung mit dem Gedicht "Es ist alles still" von Heinrich Heine zu stören, es kommt zu Tumult, fünf Studenten wurden verhaftet, und nach Leibesvisitation abtransportiert. Einige Studenten kommen in ein für Hooligans bei der WM 2006 errichtetes Gefängnis.

Am 15. Juni gründete sich das "Berliner Bündnis für Freie Bildung - gegen Studiengebühren". Hintergrund ist die zu erwartenden Studiengebühren-Diskussionen nach den Wahlen zum Berliner Abgeordnetenhaus im September. Im Bündnis engagieren sich derzeit über 50 Gruppen sowie zahlreiche Einzelpersonen.

Annexe terminologique (TUNING, en anglais)

'A statement of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate at the end of a period of learning.'

'Learning outcomes (are) statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after a completion of a process of learning.'

'Statements of what a learner can be expected to know, understand and/or do as a result of a learning experience.'

'Student learning outcomes are properly defined in terms of knowledge, skills, and abilities that a student has attained at the end (or as a result) of his or her engagement in a particular set of higher education experiences.'

'Learning outcomes are statements that specify what a learner will know or be able to do as a result of a learning activity. Outcomes are usually expressed as knowledge, skills, or attitudes.'

'Learning outcomes (are) specific measurable achievements.'

A learning outcome is a statement of what competences a student is expected to possess as a result of the learning process.'

'Learning outcome statements are content standards for the provincial education system. Learning outcomes are statements of what students are expected to know and to do at an indicated grade, they comprise the prescribed curriculum.'

Handout B 2.3-1-1 Definitions of the term 'learning outcome'

Table B 2.3-1-1 Towards a typology of learning outcomes and their multiple applications

Mode and area of application	Features and attributes
<p>Module (learning outcomes employed at the level of the unit or module as statements that identify what a successful learner will be able to know, understand and/or be able to do)</p>	<p>Concerned with the achievements of the learner. Differ from 'aims' that indicate the intentions of the teacher. Directly link to a teaching strategy for the effective delivery of the learning outcomes. Directly link to an assessment strategy and appropriate assessment criteria. Are developed in a context of a wide range of internal and external reference points and influences</p>
<p>Assessment and grading criteria (at the level of the module, learning outcomes can be used to express the criteria that establish the standard of achievement and the relative performance of individuals)</p>	<p>Assessment criteria are the description of what the learner is expected to do to demonstrate that the learning outcome has been achieved. These are normally written at threshold level and distinguish the pass and fail threshold. Grading criteria refer to the precise quality of the achievement of the outcome. They distinguish the relative performance of each student. Grading criteria are also written as learning outcomes.</p>

Mode and area of application	Features and attributes
<p>Individual qualification descriptors (learning outcomes used for describing and expressing individual subject-specific qualifications validated / accredited by a Higher Education Institution)</p>	<p>Written individually or collectively by academics and are unique to a specific qualification and institution.</p> <p>Include subject specific statements of skills, abilities and understanding.</p> <p>Can include general transferable/transversal skills that are sought by employers.</p> <p>Will be created within the context of the appropriate national and/or international 'external reference points' and qualifications frameworks.</p>
<p>National qualification descriptors (learning outcomes as generic descriptions of types of qualifications)</p>	<p>Exemplify the generic (non subject-specific) outcomes of a nationally recognised type of qualification, e.g. Bachelor degree.</p> <p>Produced by appropriate national authorities.</p> <p>Will include statements of the wider abilities of a typical holder of the qualification (transferable/transversal skills).</p> <p>Linked to national level descriptors. A generic qualifications descriptor can encompass several national level descriptors to show progression or just typify one level.</p> <p>Generally describe the learning achieved by a student at the finish of a qualification (as do the international 'Dublin Descriptors').</p> <p>Act as an external reference point, for those at the institutional level, developing individual qualifications.</p>

Mode and area of application	Features and attributes
<p>Cycle descriptors (Also known as the 'Dublin descriptors', describe the three cycles of the Bologna overarching qualifications framework in terms of learning outcomes)</p>	<p>Adopted by the 45 Bologna process countries and used to express the three cycles of the 'framework for qualifications of the European Higher Education Area (EHEA)'.</p> <p>Are composed of generic statements of the typical expectations of achievement and abilities associated with awards that represent the end of each of a Bologna cycle.</p> <p>Function as meta-level international descriptors (guidance tools) that act as an external reference point for those developing 'new style' national qualifications frameworks and national levels descriptors.</p>
<p>National subject benchmark statements (learning outcomes employed as statements designed to make explicit the general subject-specific academic characteristics and standards of programmes in the UK)</p>	<p>Subject benchmark statements set out expectations about standards of degrees in a range of subject areas. They describe what gives a discipline its coherence and identity, and define what can be expected of a graduate in terms of the techniques and skills needed to develop understanding in the subject.</p> <p>These have been extensively developed in the UK by the Quality Assurance Agency (QAA).</p> <p>They function as subject-specific external reference points for curriculum designers.</p> <p>Internationally, the Tuning project explores the significance of subject-specific and general competences. It has encouraged detailed reflection on subject specific learning outcomes associated with the first and second Bologna cycles.</p>
<p>National level descriptors (Learning outcomes employed as generic statements that describe the characteristics and context of learning)</p>	<p>Designed to provide a shared understanding of each level and to facilitate the comparisons to be made between qualifications and learning at each level. A qualification will often straddle several levels.</p> <p>The number and complexity of national level descriptors is a matter of national decision. They are often expressed in terms of knowledge and understanding, cognitive skills, practical applied skills, learner autonomy etc.</p> <p>They can be expressed in terms of what the best student might achieve (aspiration) or minimum standards (threshold) or something in between.</p> <p>Act as an external reference point for those developing individual qualifications as well as modules and units.</p>

Handout C 4.2-1-2 Generic and subject specific competences

In the first phase of Tuning, a broad consultation on the importance of generic competences and the degree to which they are formed in current higher education programmes was carried out. Several thousand employers, graduates and academics were contacted. To prepare learners adequately for employment and citizenship in a rapidly changing world, skills and competences not traditionally considered in university teaching must be cultivated and enhanced.

Thirty such competences were taken into account. These included 'instrumental competences' such as 'capacity for analysis and synthesis, 'information management skills' and 'problem solving'; 'interpersonal competences' such as 'teamwork', 'interpersonal skills' and 'appreciation of diversity and multi-culturality'; and 'systemic competences' such as 'research skills', 'creativity' and 'capacity to learn'.

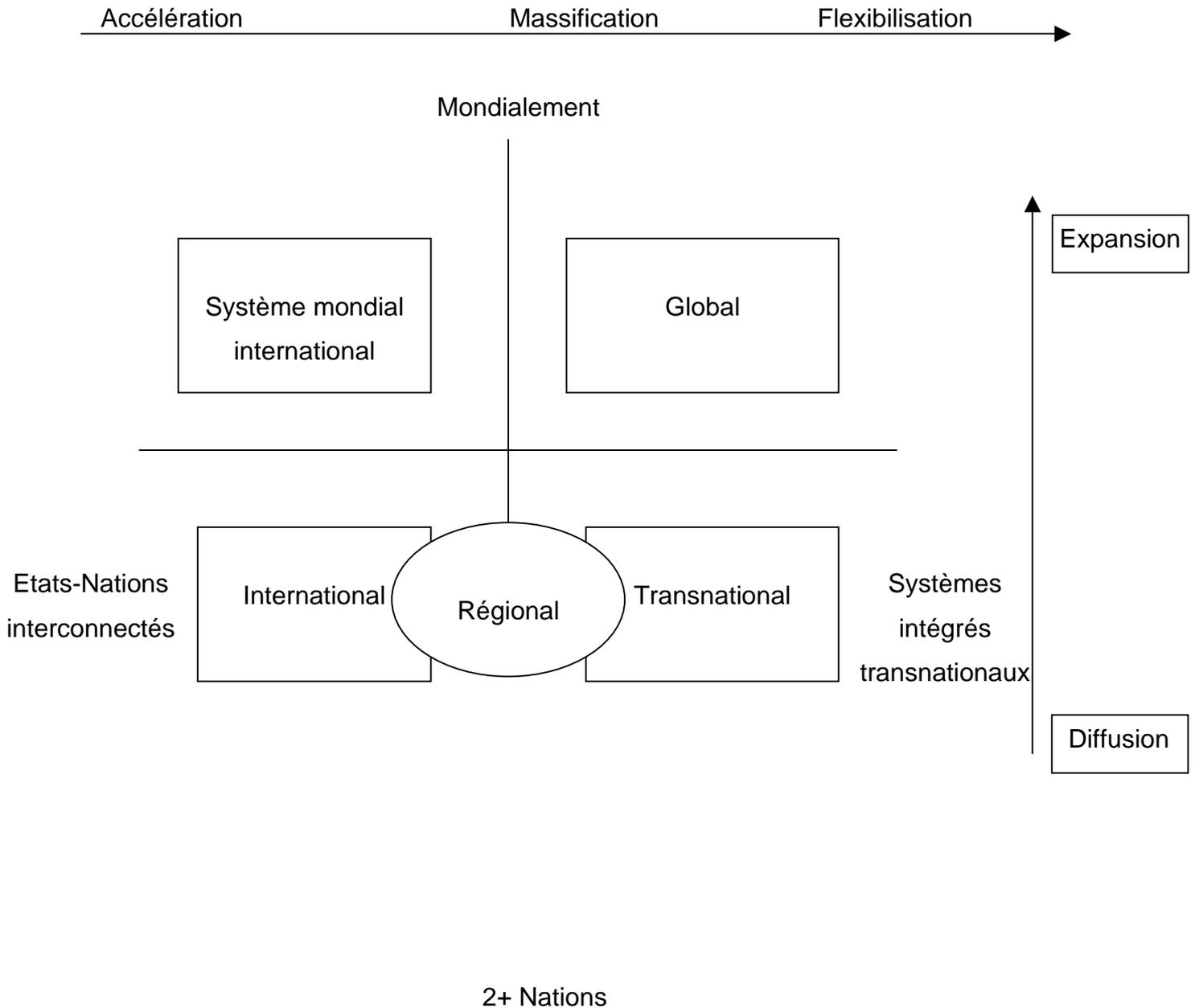
The Tuning Subject Area groups in nine pilot areas also defined subject specific competences and examined the ways that both types of competences can be formed in the course of learning/teaching activities.

Table C 4.2-1-1 A History first cycle competence

Competence 14	Knowledge of and ability to use information retrieval tools, such as bibliographical repertories, archival inventories and e-references
Teaching method	Presenting the most important tools, explaining different citation criteria, providing lists of reviews, reference books, visiting libraries and archives, showing how to find materials or repertories preserved electronically, teaching not to trust references without checking
Learning activities	Learning by doing, carrying out tasks, finding and using books and other materials, catalogues and inventories, finding electronic materials and so forth.
Way of assessment	Checking results of the exercise, giving feed-back and advice

Internationalisation et globalisation

Distinction conceptuelle : interconnectés ou intégrés
(M. van der Wende, 2005)



de l'Europe

La mobilité des étudiants encore embryonnaire

CURSUS ■ Chaque année, 1 % seulement des étudiants partent poursuivre leur cursus dans un établissement hors de leur pays.

En cinq ans, la mobilité a concerné environ un million d'étudiants en Europe», résume Christophe Forax, porte-parole de la commission. Score honorable, mais peut mieux faire reconnaît-il. Ce chiffre doit, en effet, être ramené aux quelque treize millions de jeunes, qui fréquentent les amphithéâtres des universités des pays membres.

« En moyenne, nous sommes à 1 % de départs chaque année, explique Patrick Franjou, chargé de mission à la conférence des présidents d'université à Paris, mais les programmes sont limités par les contraintes budgétaires. » Sur le programme Socrates, qui comprend Erasmus dédié à la mobilité, le budget pour 2000-2006 s'élève à 1.850 millions d'euros. Mais la mobilité proprement dite ne s'est vue attribuer qu'un peu plus de 13 millions d'euros pour 2000-2001. Pour Leonardo da Vinci, dont une part concerne les échanges entre jeunes de la formation professionnelle, y compris des étudiants post-bac, l'enveloppe totale se monte à 1.150 millions d'euros. « En fait, les aides de la commission européenne sont extrêmement faibles et en France, même si le gouvernement complète un peu les Bourses de Bruxelles, l'aisance financière des étudiants dépend des conseils régionaux », note Patrick Franjou.



Rhône-Alpes, la Bretagne et les Pays de la Loire, par exemple se montrent assez généreux.

« Certes, la Bourse n'est pas suffisante pour vivre, admet Christophe Forax, mais il reste aussi de gros obstacles juridiques et fiscaux à la mobilité en général. » C'est pourquoi la commission va soumettre un projet de recommandation aux ministres européens de l'Éducation, le 9 novembre prochain, qui vise à modifier les législations nationales pour faciliter les échanges.

Plan d'action. Si ce texte est adopté, la commission va lancer un plan d'action pour la mobilité afin, à budget constant, d'améliorer l'information et d'explorer de nouvelles pistes.

« Certains Länder allemands, par exemple, ont mis en place un compte épargne mobilité où l'on peut déposer de l'argent qui servira à financer des périodes d'études ou de stages hors des frontières », poursuit Christophe Forax.

Si, dans le cadre de Socrates, les périodes d'études menées à l'étranger sont reconnues par l'établissement d'origine, ce n'est pas le cas pour ceux qui partent seuls à l'aventure. De timides progrès ont été faits en ce sens pour harmoniser les niveaux d'études européens, mais cela reste embryonnaire. Le système des crédits ECTS, qui permet une validation des acquis grâce à des tables d'équivalence établies entre les pays, est sans doute la so-

lution la plus prometteuse. « Cela fonctionne bien pour l'Allemagne et le Royaume-Uni, reconnaît un responsable des relations internationales dans une faculté, mais il faut souvent relancer les profs, faire des réunions pour leur expliquer. »

Si l'Europe des étudiants peine encore à se mettre en place, il est clair que depuis quelques années, le sujet de la mobilité gagne du terrain. Toutes les universités et les écoles ont désormais des bureaux des relations internationales. « L'Europe et l'international étaient des sujets marginaux voilà quelques années, confirme Patrick Franjou, aujourd'hui, ce sont des préoccupations majeures. »

MAGALI MAUGER

Le moyen d'acquérir une ouverture d'esprit

TÉMOIGNAGE ■ Une jeune étudiante de vingt-deux ans a passé un an à Berlin.

Partez ! voilà le conseil de Coralie Colson, jeune étudiante de vingt-deux ans, à ses congénères sédentaires. Après un an passé dans une université de Berlin en licence de droit, elle est ravie d'avoir découvert une autre culture.

A peine débarquée de Berlin, après une année de licence de droit, Coralie Colson, rêve de repartir. Loin de ses habituels amphithéâtres de droit de l'université de Cergy-Pontoise, cette jeune fille de vingt-deux ans a mûri. Cette confrontation avec une foule d'étudiants cosmopolites lui a ouvert l'esprit. « Ceux qui restent ratent quelque chose, moi je recommande l'expérience », résume-t-elle. Des sa deuxième année de Dcu, elle a entrepris les démarches en allant voir la responsable des échanges internationaux de son établissement.

Puis est venue, en octobre 1999, la rentrée à Berlin. Certes l'université accueillante lui avait trouvé un logement et l'a soutenue, mais « quand on se retrouve seule dans une ville étrangère, il faut tout assumer. Plus personne n'est là pour gérer vos problèmes comme le permis de séjour, la Sécurité, l'ouverture d'un compte, l'inscription à la police... », reconnaît-elle. La barrière de la langue tombe vite, même si les premières semaines, « sont un peu difficiles, surtout dans le langage technique », se souvient Coralie, qui avoue être partie avec

un niveau correct, sans être bilingue.

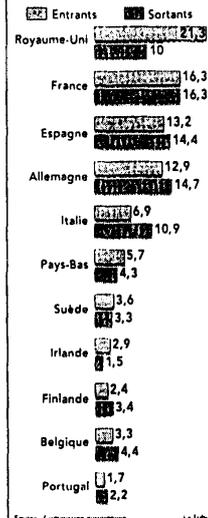
Poursuite de l'expérience. Ces détails pratiques réglés, la vie d'étudiante française dans une université allemande a pu commencer. « C'est l'occasion rêvée pour découvrir des cultures différentes, acquérir une ouverture d'esprit sur le droit – finalement les systèmes ne sont pas si différents – et cela permet de comparer les modes d'éducation. » Sa rentrée 2000, Coralie Colson la fera à Nanterre avant un troisième cycle en Allemagne. M. M.

L'université Robert-Schuman de Strasbourg championne des échanges.

Page 37

Les pays latins s'ouvrent

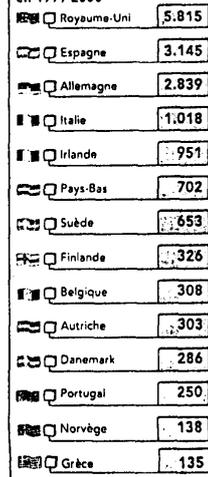
La mobilité des étudiants Erasmus en 1998-1999, en milliers d'étudiants



LA FRANCE, L'ALLEMAGNE et le Royaume-Uni sont les pays où les étudiants sont les plus mobiles. Mais aujourd'hui, des pays latins, comme l'Espagne et l'Italie, s'ouvrent de plus en plus aux échanges.

Le Royaume-Uni : pays de prédilection

Le nombre d'étudiants Erasmus au départ de la France en 1999-2000



GRÂCE À ERASMUS, les étudiants français sont exemptés des droits d'inscription dans les établissements d'outre-Manche

L'université Robert-Schuman championne des échanges

STRASBOURG
 ■ L'an dernier, cette université a envoyé près de 250 étudiants de deuxième cycle dans 20 pays d'Europe.

Lors de la dernière année universitaire, 238 étudiants, soit 10 % des effectifs du second cycle de l'université Robert-Schuman de Strasbourg sont partis à l'étranger via le programme Socrates/Erasmus. Ce dernier s'applique plus particulièrement à quatre des onze composantes de l'université : l'Institut européen d'études commerciales supérieures (IECS), l'Institut d'études politiques (IEP), la faculté de droit, de sciences politiques et de gestion, et l'Institut universitaire de technologie (IUT). L'IEP et l'IECS constituent les fers de lance de cette politique d'ouverture : leurs programmes prévoient une année obligatoire d'études à l'étranger. En tout, 175 élèves de deux établissements viennent de passer une année universitaire en Europe.

Embarras du choix. A la faculté de droit, de sciences politiques et de gestion, comme à l'IUT, le « séjour Erasmus » est vivement conseillé, mais il reste facultatif. Les statistiques s'en ressentent : sur les 1.700 étudiants de deuxième et troisième cycles de la faculté susceptibles d'en bénéficier, seuls 45 ont profité du programme européen. Pourtant, les étudiants ont l'embarras du choix, avec 134 universités partenaires dans une vingtaine de pays d'Europe. L'URS n'a toutefois rien à envier aux autres universités françaises. Elle a même été proclamée championne des échanges européens par *L'Express* et *l'Etudiant* dans un classement



MAINTIEN D'UN TAUX DE 10 % des effectifs du second cycle qui partent à l'étranger. L'université Robert-Schuman de Strasbourg peine à motiver ses étudiants.

établi en mai dernier, avec près de 3 % du total des étudiants, contre une moyenne nationale de moins de 1 %.

Pour Christian Mestre, président de l'URS, ce résultat est notamment dû à la présence de 15 % d'étudiants de nationalité étrangère au sein de l'URS : « Recevoir de nombreux étrangers incite nos étudiants à aller découvrir, eux aussi, un autre pays », explique-t-il. Reste que, l'année dernière, 180 bourses n'ont pas été attribuées, faute de candidats. « L'URS se démène pour faire partir les étudiants à l'étranger en les informant, mais le principal obstacle, c'est l'étudiant lui-même ! », constate Fabrice Grund, administrateur de l'URS et membre de l'Association des étudiants en droit. Christian Mestre le reconnaît : « A la faculté de droit, nous avons du mal à motiver une partie des étudiants. Certains bâtissent un plan de carrière qui les empêche de partir, d'autres s'approchent de l'âge limite pour passer des concours, d'autres encore ne comprennent pas l'intérêt d'un séjour à l'étranger... »

Souvent, les étudiants sont rebutés par des problèmes d'ordre pratique. A tort, selon Fabrice Grund : « Le grand mythe qu'il faut être bon en langues subsiste, alors qu'une note moyenne suffit, et l'argument du coût du séjour est à modérer par l'existence de bourses. » L'an der-

nier, la bourse Erasmus moyenne d'un étudiant de l'URS pour un séjour de neuf mois à l'étranger s'élevait à environ 5.600 francs (854 euros), auxquels s'ajoutait un complément du ministère de l'Education nationale de 1.000 francs (152 euros), et, sous certaines conditions, une allocation de mobilité de 7.200 francs (1.098 euros) du conseil régional d'Alsace.

Pour la dernière année universitaire, l'URS a bénéficié d'une dotation d'aide à l'organisation des programmes Socrates de près de 55.000 euros, soit environ 360.000 francs, dans le cadre du contrat institutionnel signé avec la Commission européenne. Outre Socrates, l'URS participe aux échanges européens dans le cadre de la Confédération européenne des universités du Rhin supérieur (EuCOR), dont le secrétariat permanent, créé par l'URS, sera inauguré en décembre prochain. EuCOR se définit comme un laboratoire de la coopération interuniversitaire, avec une politique de double diplôme. Les universités de Bâle (Suisse), Karlsruhe, Fribourg-en-Brisgau (Allemagne), Mulhouse et Strasbourg offrent un accès gratuit à leurs cours et à leurs bibliothèques aux étudiants munis de la carte EuCOR.

ANTONIO LAGALA, A STRASBOURG

Comment décrocher un stage à Bruxelles...

PRATIQUE ■ Déposer un dossier de stage se prépare quelques mois à l'avance.

Faire un stage dans une des institutions européennes à Bruxelles, à Luxembourg ou ailleurs, représente, aujourd'hui, un must pour une carrière. Cette expérience tente naturellement plusieurs milliers de jeunes chaque année. Mais seuls quelques-uns sont élus. Sur plus de 10.000 candidatures reçues de toute l'Europe, seuls 1.500 jeunes ont ainsi le privilège de recevoir leur « carte d'accès », sésame qui leur ouvre les portes européennes. Trois conditions sont généralement exigées : être diplômé de l'université ou près de l'être ou venir du secteur public ; être âgé de moins de trente ans (trente-cinq ans au Parlement) et s'intéresser à la « chose » européenne. Priorité est, en effet, donnée aux jeunes ayant effectué ou entamé une étude sur l'intégration communautaire. Dans tous les cas, la recommandation d'un professeur ou tout autre appui est bienvenu.

Sélections drastiques. A la Commission européenne, qui accueille deux séries de stages par an, en octobre et en mars, pour une durée de cinq mois, la sélection se veut rigoureuse. Un premier écrémage aboutit à la publication d'un « livre bleu » - ainsi dénommé à cause de la couleur de sa couverture - dans lequel chaque service vient puiser à la recherche de cette précieuse manne auxiliaire. Autant dire qu'il vaut mieux avoir pris déjà quelques contacts avec le service désiré. Les heureux élus se voient rembourser leurs frais de voyage et touchent une « bourse de stage » de 694 euros par mois (environ 4.550 francs).

Au Parlement européen, si la sélection paraît moins codifiée, elle est tout autant drastique. « Nous demandons au candidat de faire un choix sur trois services du Parlement, indique Isabelle de Fraipont, responsable des stages, et de nous indiquer quand il désire commencer. La candidature est alors examinée par les chefs de service concernés. » Le stage dure quatre mois et est un peu mieux rémunéré, 942 euros par mois (environ 6.200 francs). Un stage non rémunéré est ouvert aux jeunes qui doivent accomplir un stage dans leur cursus de formation. De leur côté, les candidats qui comptent au moins deux langues étrangères à leur actif peuvent tenter leur chance auprès des services européens de traduction.

Enfin, les autres institutions européennes comme le médiateur, la Cour de justice, le comité des régions ou le comité économique et social accueillent eux aussi des stagiaires selon des procédures diverses et variées. La meilleure tactique consiste donc à ne pas hésiter à aller frapper à la porte de tout bureau qui compte douze étoiles dorées sur fond bleu.

NICOLAS GROS-VERHEYDE
 ► Commission européenne : bureau des stages B100 017 (service de traduction SDT-01 pour les linguistes), rue de la Loi 200, B 1049 Bruxelles. Candidature à déposer avant le 31 mars (pour le stage d'octobre prochain).

► Parlement européen : bureau des stages KAD 2 A007, L 2929 Luxembourg. Candidature à déposer quatre mois avant la date souhaitée de début du stage.

AGENDA

Actualité de l'Union européenne

- Sommet Union européenne-Chine, à Pékin, les 23 et 24 octobre.
- Conseil Agriculture, à Luxembourg, le 23 octobre.
- Sommet UE-Russie, à Paris, le 30 octobre.
- Conférence des Conseils économiques et sociaux d'Europe sur le thème : « Cohésion sociale et solidarité. clés de la nouvelle économie ». Le 8 novembre, à Paris.

Elargissement.

- Oui à l'élargissement de l'Union européenne aux pays d'Europe centrale et orientale », conférence-débat organisée par l'association Confrontations, animée par Philippe Herzog, député européen. Le 28 octobre, à Montreuil. Inscriptions : 01.49.88.11.94.

Restructurations.

- Fusions et restructurations en Europe - four-ill de nouvelles régulations

sociales ? » : colloque organisé par Liasons sociales et l'Université européenne du travail, avec le soutien de la Commission européenne. Le 10 novembre, à Paris. Inscriptions, par fax ou 01.41.29.98.56.

Défense. « Quel support économique pour la construction de l'Europe de la Défense ? », colloque organisé par le Conseil économique de la défense. Le 10 novembre, à Paris. Inscription : 01.45.78.06.00.

Démographie. « Les perspectives socio-démographiques à l'horizon 2010 et 2030 : tendances majeures, enjeux économiques et politiques en Europe ». Un séminaire de formation de l'association Futuribles Internationales. Les 14 et 15 novembre, à Paris. Renseignements : Laurence Faupin, 01.53.63.37.73.

AGENDA, FAX : 01.44.82.16.18

DES NOUVELLES DU DROIT COMMUNAUTAIRE

► La saisie de pièces détachées « contrefaites » en transit est illégale

Le code de la propriété intellectuelle français va devoir être revu. La Cour de justice européenne a, en effet, jugé non conforme au droit communautaire le mécanisme d'interception, par les douanes, à la demande des constructeurs titulaires de la protection de leur marque, de marchandises présumées de contrefaçon. Si un Etat membre peut protéger ses dessins et modèles, il doit néanmoins respecter le principe de libre circulation des marchandises à l'intérieur de la Communauté, estime la Cour. Et le traité ne permet des mesures dérogatoires à ce principe que lors-

qu'elles sont justifiées par la sauvegarde des droits qui constituent l'objet spécifique de la propriété industrielle et commerciale.

Quand les marchandises sont fabriquées légalement dans un autre Etat membre (l'Espagne) et destinées à être commercialisées dans un autre (Pays-Bas), les douanes ne peuvent donc les saisir ou en interdire le transport physique (arrêté c-23-99 du 26 septembre).

N. G.-V.

► Libre circulation, les animaux aussi !

Les propriétaires d'animaux domestiques, principalement de chiens et de chats, vont pouvoir circuler plus facilement dans l'Union

européenne avec leurs compagnons. La Commission européenne a adopté, le 3 octobre, une proposition de règlement harmonisant les normes sanitaires applicables aux animaux domestiques se déplaçant d'un Etat membre de l'Union européenne à un autre. Les animaux devront porter un tatouage identifiable ou une micro-puce électronique. Leurs maîtres devront présenter un certificat de vaccination contre la rage. La vigilance est encore de mise pour les chats et les chiens originaires de pays tiers. Ces animaux du vent également porter une marque d'identification et avoir subi à la fois une vaccination et un test d'anticorps. Seuls les Britanniques, les Irlandais et les Suédois peuvent exiger une période de quarantaine pour les chats et les chiens venant de pays tiers.



La semaine prochaine dans « La Tribune de l'Europe »
 « Quel avenir pour le travail temporaire en Europe ? »

Erasmus Mundus 2006-2007: plus de 1 600 diplômés vont étudier et enseigner dans les universités européennes³³⁸

Le programme de masters Erasmus Mundus a rencontré un tel succès depuis son lancement en 2004 qu'il a dû être élargi pour répondre à la demande. Les masters Erasmus Mundus sont des cours de qualité très élevée proposés par des partenariats d'établissements européens d'enseignement supérieur. Actuellement, les candidats peuvent choisir parmi 57 masters, qui couvrent des domaines très variés allant de l'ingénierie et de la technologie au droit et aux lettres, en passant par les sciences naturelles, les sciences de la vie, les sciences sociales, le commerce et l'économie. Pour l'année universitaire 2006-2007, la Commission européenne a sélectionné 1 377 étudiants et 231 professeurs d'université qui participeront au programme.

Ján Figel', le commissaire européen chargé de l'éducation et de la formation, a déclaré: "Grâce au programme Erasmus Mundus, les universités européennes attirent désormais en plus grand nombre les meilleurs étudiants diplômés et les meilleurs enseignants du monde. Ce programme encourage les universités européennes à s'unir pour attirer les talents les plus remarquables des quatre coins de la planète, ce qui contribue évidemment à rehausser leur niveau d'excellence. En fin de compte, si cela profite aux universités européennes, cela profite également à l'économie de l'Union, tout comme à notre dialogue avec les autres cultures."

Les étudiants Erasmus Mundus suivent un master européen pendant un ou deux ans, dans au moins deux universités situées dans deux pays européens différents; ils découvrent donc les modes de vie, les cultures et les langues de notre continent. Ils ne sont admis à participer aux masters qu'à l'issue d'une procédure de sélection très concurrentielle, destinée à garantir que le programme attire les meilleurs talents du monde. Les professeurs d'université Erasmus Mundus passent jusqu'à trois mois en

³³⁸ <http://europa.eu/>

Europe à travailler pour l'un des masters du programme, ce qui renforce les liens entre les universités au niveau mondial.

Le programme Erasmus Mundus a beaucoup de succès: la demande des diplômés et des universitaires de pays tiers qui souhaitent étudier et enseigner dans des universités européennes a augmenté rapidement. Les 57 masters Erasmus Mundus ont attiré près de 6 000 demandes de bourse d'études, présentées par des étudiants et des universitaires du monde entier.

Pour répondre à la demande de certains pays asiatiques, des fonds supplémentaires ont été injectés dans le programme Erasmus Mundus, avec la création des "guichets asiatiques". Ces fonds doivent financer l'octroi de bourses d'études aux ressortissants de pays asiatiques spécifiques tels que la Chine ou l'Inde.

En tout, pour la prochaine année universitaire 2006-2007, la Commission européenne a sélectionné 1 377 étudiants et 231 universitaires des quatre coins de la planète, qui bénéficieront d'une bourse d'études Erasmus Mundus. Près de 52 Mio EUR seront affectés au financement des 1 377 bourses d'étudiants et quelque 2,5 Mio EUR seront alloués aux professeurs d'université. Ces fonds seront gérés par l'agence exécutive "Éducation, audiovisuel et culture".

Les 741 étudiants sélectionnés dans le cadre du programme général Erasmus Mundus viennent de 92 pays différents; les étudiants chinois (81), brésiliens (43), russes (36), indiens (31), américains (28), malaisiens (25) et mexicains (24) sont les plus nombreux.

Les 636 étudiants supplémentaires qui bénéficient d'une bourse d'études au titre des "guichets asiatiques" viennent essentiellement d'Inde (288), de Chine (99), de Thaïlande (53), du Pakistan (42), de Malaisie (32) et du Viêt Nam (29).

Sur les 231 professeurs d'université, 199 ont été sélectionnés dans le cadre du programme général Erasmus Mundus et 32 au titre du "guichet chinois". Les premiers viennent de 45 pays différents. Parmi les pays les plus représentés figurent

les États-Unis (42), la Russie (14), l'Inde (12), le Canada (11) et le Brésil (10).

ERASMUS student mobility 2004/2005

TABLE 1: Erasmus student mobility 2004/2005 - Total number of students by country

Country of home Institution	Host Country																											TOTAL			
	BE	DK	DE	GR	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	CY	CZ	EE	HU	LV	LT	MT	PL		RO	SI	SK
BE	54	144	28	624	179	77	228	0	185	52	54	77	66	177	3	0	17	6	0	31	3	17	2	4	4	4	49	16	6	0	2
DK	69	164	37	701	561	46	192	0	150	85	144	142	110	131	4	0	23	10	3	34	2	22	0	5	8	55	7	12	5	7	
DE	123	308	65	1329	740	122	420	0	335	137	189	219	178	309	7	0	40	16	3	65	5	39	2	9	12	104	23	18	5	9	
GR	58	326	16	296	285	34	95	0	117	56	12	16	28	326	11	0	30	0	3	20	1	14	1	4	4	25	0	1	5	8	
ES	319	477	175	4710	4306	861	1796	5	905	429	345	1028	1762	3087	70	12	528	39	18	310	48	256	36	78	46	566	41	45	28	96	
FR	151	43	380	413	427	24	245	0	110	79	83	114	88	114	19	0	24	0	3	90	5	25	0	5	0	26	14	6	0	4	
IE	599	2509	173	3382	545	4631	0	1198	331	1130	547	789	2844	19	0	231	27	10	222	14	87	5	19	17	246	76	31	25	1	20819	
IT	364	603	2863	211	5167	482	2651	1071	1574	5	850	403	279	772	4564	33	0	273	17	12	264	42	233	14	38	65	378	172	48	30	
LU	598	329	1772	182	8005	2851	255	0	519	301	796	324	377	1341	34	0	154	10	10	87	35	134	10	29	67	212	167	31	21	0	
NL	205	183	409	48	928	536	103	306	0	4	115	96	309	425	617	11	0	123	5	1	59	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0
PT	73	101	231	46	646	510	140	443	0	205	87	220	344	374	17	0	93	3	4	88	15	38	8	17	14	52	6	34	16	4	
FI	194	71	261	44	989	306	21	668	0	228	55	99	96	164	3	0	26	6	3	151	7	76	7	47	1	194	66	37	17	9	
SE	125	30	613	77	508	422	98	194	0	378	231	79	98	502	17	0	13	10	10	158	44	148	4	27	19	75	8	23	14	8	
UK	81	24	411	30	314	455	80	160	0	228	158	38	15	513	13	0	13	0	1	41	3	38	7	5	7	41	2	9	1	3	
IS	115	137	986	34	1651	2144	31	668	0	381	130	93	213	251	3	0	80	7	12	133	9	29	2	5	19	58	7	5	12	1	
LI	3	42	31	4	28	18	2	10	0	8	12	0	6	12	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NO	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EU18	27	57	199	12	220	171	17	99	0	106	50	28	13	38	164	9	13	1640	149	91	1734	251	1221	106	281	307	2065	595	304	178	249
EUR18	3501	2851	11587	1111	23483	16851	3410	11405	10	5649	2548	3290	3965	5702	15001	244	13	1640	149	91	1734	251	1221	106	281	307	2065	595	304	178	249
BG	72	9	216	47	48	135	4	48	0	28	43	32	26	9	34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CY	6	3	5	34	5	7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CZ	143	138	1008	69	354	553	66	188	0	226	244	194	289	181	367	2	0	42	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EE	11	24	67	6	43	40	2	36	0	26	20	10	86	33	20	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HU	125	69	610	43	157	282	8	238	0	182	120	44	205	63	108	0	4	33	2	0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LV	40	23	157	8	21	38	9	21	0	27	29	14	83	46	22	1	0	12	0	3	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LT	79	156	294	21	81	102	18	95	0	35	48	54	190	131	32	4	0	31	2	0	24	3	8	22	0	0	0	0	0	0	0
MT	6	6	1	0	17	9	3	56	0	2	4	3	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PL	436	480	2237	167	764	1086	98	628	1	405	229	298	376	336	475	2	0	73	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RO	183	43	421	75	316	1116	16	442	0	73	38	114	27	28	76	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SI	34	27	142	8	94	65	4	61	0	40	89	38	33	31	33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SK	62	20	202	29	96	130	6	71	5	34	73	41	57	28	27	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TR	50	31	326	44	104	32	104	5	83	0	135	88	87	136	27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NMS/SC	1.227	1.029	5.686	547	2.028	3.668	238	1.965	6	1.183	988	876	1.396	924	1.265	9	4	1.841	179	95	1.946	279	1.297	150	388	310	2.332	602	378	284	299
TOTAL	4.728	3.880	17.273	1.858	25.511	20.519	3.849	13.370	16	6.842	3.536	4.166	5.351	6.828	18.286	253	17	1.841	179	95	1.946	279	1.297	150	388	310	2.332	602	378	284	299

Établissements d'enseignement supérieur en Allemagne

Studien- & Berufswahl
www.studienwahl.de

Établissements d'enseignement supérieur

Établissements d'enseignement supérieur

L'éventail des établissements d'enseignement supérieur en Allemagne est très varié: différents types d'établissements d'enseignement supérieur proposent une large gamme de programmes d'études, de dominantes et de titres de fin d'études.

Les divers établissements d'enseignement supérieur et leurs programmes d'études sont réglementés en Allemagne par les Länder conformément aux dispositions de la loi-cadre sur l'enseignement supérieur. Dans leurs propres lois sur l'enseignement supérieur, les Länder ont fixé les différents programmes d'études en fonction du type d'établissement supérieur. C'est pourquoi, en règle générale, il convient de différencier entre:

- Universités et établissements d'enseignement supérieur avec compétence comparable (universités, universités techniques/écoles supérieures techniques, instituts universitaires de téléenseignement, universités de l'armée, écoles supérieures de médecine, de médecine vétérinaire ou des sports, écoles supérieures ecclésiastiques et théologiques, écoles supérieures de pédagogie)
- Ecoles de beaux-arts et de musique
- Ecoles supérieures des sciences administratives

Chaque établissement d'enseignement supérieur est structuré en facultés, départements ou unités d'enseignement et de recherche. Outre les établissements d'enseignement supérieur financés par l'Etat, il existe également des écoles supérieures privées (reconnues ou autorisées par l'Etat) spécialisées dans certaines branches d'enseignement (économie, médecine et sciences sociales en particulier) et des écoles supérieures financées par des institutions religieuses.

Les chapitres suivants contiennent des informations essentielles sur les différents types d'établissements d'enseignement supérieur et leurs caractéristiques en Allemagne.

© Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bundesagentur für Arbeit (2005-2007)

Universités

Universités

Les universités et les établissements d'enseignement supérieur à programmes d'études comparables se caractérisent par une nette orientation vers les sciences et la recherche. En dehors d'un savoir théorique et méthodique, les études transmettent également des qualifications professionnelles. Les étudiants ont la liberté quasi-totale de décider eux-mêmes des cours qu'ils suivent et choisissent leurs matières principales. En contrepartie, ils doivent être capables de se prendre en charge et de faire preuve d'une grande autonomie et d'une certaine autodiscipline dans le plan de leurs études.

Dans la plupart des universités et des universités techniques/écoles supérieures techniques, un large éventail de disciplines est proposé en règle générale dans les domaines suivants: théologie, sciences humaines, droit, sciences économiques, sciences sociales, médecine, sciences naturelles et expérimentales, mathématiques et informatique, études d'ingénieur, agronomie et sylviculture et différentes formations d'enseignants. L'offre de certaines universités se focalise sur des disciplines particulières.

Les théologiens et théologiennes sont formés dans les écoles supérieures ecclésiastiques (protestantes) et théologiques (catholiques) ainsi que dans les facultés spécifiques des universités.

Les futurs enseignants sont formés dans les écoles supérieures de pédagogie (uniquement dans le Bade-Wurtemberg). Dans certains cas, des études universitaires faisant l'objet d'un cursus particulier sont également possibles.

Fachhochschulen

Fachhochschulen

Avec leur enseignement orienté vers la pratique, les Fachhochschulen préparent à des formations professionnelles qui requièrent l'application de connaissances et de méthodes scientifiques ou l'aptitude à la création artistique. Ces écoles proposent principalement des cursus de formation d'ingénieurs ainsi que dans les domaines de l'économie, des sciences sociales, de la santé, de l'agronomie, de la sylviculture, des techniques d'information et de communication et de l'art/design.

En comparaison à la formation universitaire, les cursus d'études des Fachhochschulen sont généralement organisés de façon plus stricte et comprennent des études de base ainsi qu'un cycle principal. Dans le cadre du Processus de Bologne, les Fachhochschulen proposent actuellement des diplômes de fin d'études de type Bachelor et Master. La durée des études est de trois à quatre ans en fonction du diplôme choisi, à l'inclusion des stages pratiques et des périodes probatoires. Les stages sont effectués dans des entreprises et des institutions et visent à renforcer le côté pratique des études poursuivies. Ces stages pratiques sont réglementés différemment suivant les Länder et s'étendent sur un ou deux semestres durant les cursus d'études. Une formation professionnelle équivalente peut être prise en compte intégralement ou partiellement sur présentation de justificatifs des périodes d'activités effectuées. Les études menant au diplôme de type Bachelor prévoient également des stages pratiques, lesquels peuvent porter sur plusieurs semaines, représenter des phases de projet ou faire l'objet d'un semestre pratique.

De nombreuses Fachhochschulen proposent en plus un enseignement approfondi, suivi parallèlement aux études, qui donne la possibilité aux étudiants de recevoir une formation d'entreprise ou de combiner l'activité professionnelle à des études dans une Fachhochschule et d'obtenir deux diplômes de formation professionnelle différents: le diplôme de la Chambre de commerce et d'industrie et le diplôme de la Fachhochschule.

Les Fachhochschulen d'administration publique de la fédération et des Länder sont réservées à la formation des membres de la fonction publique. Il n'est pas possible d'y accéder directement.

L'enseignement supérieur en France



L'enseignement supérieur en France

Un système extrêmement diversifié

L'enseignement supérieur en France peut se définir comme l'ensemble des formations qui conduisent à une poursuite d'études après le baccalauréat, premier grade de l'enseignement supérieur. Il compte environ **2,14 millions d'étudiants**. Ce chiffre traduit une forte progression (300 000 étudiants en 1960, près de 1 200 000 en 1980) qui équivaut à un quasi-doublement en vingt ans. Ce nombre s'est stabilisé depuis cinq ans environ et cette stabilisation devrait se maintenir les prochaines années compte tenu, notamment, des évolutions démographiques prévisibles. La France a maintenant rattrapé son retard et son taux d'accès à l'enseignement supérieur est comparable à celui de la moyenne des pays de l'OCDE, avec une proportion plus forte d'accès à l'enseignement supérieur court (deux ans après le baccalauréat).

La **dépense d'éducation supérieure** - qui mesure l'effort consenti par la collectivité nationale - est d'environ **17 milliards d'euros en 2000** (111,2 milliards de francs), soit **1,2 % du PIB**. Ce taux est très proche de la moyenne des pays de l'OCDE et supérieur à celui enregistré dans les grands pays européens. Le financement est très majoritairement un financement public (86,9 %, dont 78,3 % pour l'État et 69 % pour le seul ministère de l'Éducation nationale). Les ménages et les entreprises assurent respectivement 8,3 % et 4,8 % du financement. Cette structure de financement illustre bien les caractéristiques du système français : **prédominance du financement public et surtout de l'État** puisqu'il s'agit d'une compétence de l'État, faible coût pour les familles, faible investissement des entreprises. L'enseignement supérieur français peut se caractériser par la coexistence d'une pluralité de formations dont les finalités, les structures administratives, les conditions d'admission et l'organisation des études sont très variées. Les étudiants se répartissent ainsi :

- ▶ **1,426 million dans 82 universités**. Ces universités, pour la plupart pluridisciplinaires, sont publiques. Elles offrent des formations générales et professionnelles dans les trois cycles d'enseignement. Elles comprennent en leur sein des instituts universitaires de technologie (IUT) et des écoles d'ingénieurs. On peut y ajouter les 80 000 étudiants des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), établissements publics rattachés aux universités, qui ont en charge la formation des enseignants du premier et du second degré ;
- ▶ **319 000 dans les classes post-baccalauréat des lycées** publics ou privés sous contrat. Ces formations d'une durée de deux ans, installées dans les lycées, sont assurées par des enseignants du second degré et sont, conformément aux lois de décentralisation, financées par les régions pour le fonctionnement et l'investissement, l'État gardant à sa charge la rémunération des enseignants et le financement des dépenses pédagogiques. Elles comprennent : d'une part, les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) qui accueillent 76 000 étudiants et préparent aux concours des écoles d'ingénieurs, des écoles de commerce et de gestion ainsi que des écoles normales supérieures ; d'autre part, les sections de techniciens supérieurs (STS) qui comptent 243 000 étudiants et préparent au brevet de technicien supérieur (BTS) avec pour objectif une insertion professionnelle après l'obtention du diplôme ;
- ▶ enfin, **320 000 étudiants suivent une variété d'autres formations publiques et privées**. On mentionnera plus particulièrement :
 - ▶ *les écoles paramédicales et sociales*, qui relèvent de la tutelle du ministère chargé de la Santé,
 - ▶ *les écoles d'ingénieurs indépendantes des universités*, qui relèvent de la tutelle du ministère de l'Éducation nationale ou d'autres ministères techniques : Défense (École polytechnique), Agriculture (écoles d'agronomie), Industrie (Écoles des mines ou des télécommunications), Équipement (École des ponts et chaussées). Il s'agit d'écoles dont la création remonte souvent à la Révolution française et qui sont chargées, notamment, de la formation des ingénieurs des grands corps techniques de l'État,
 - ▶ *les écoles de commerce et de gestion*, pour la plupart privées ou dépendant des chambres de commerce,
 - ▶ *les écoles supérieures artistiques et culturelles* (architecture, beaux-arts) dépendant du ministère de la Culture et de la Communication.

En dépit de cette très grande diversité, caractéristique de notre enseignement supérieur, on peut néanmoins dégager quelques traits communs. Contrairement aux pays anglo-saxons, **la part de l'enseignement privé reste faible** (inférieure à 15 %). Et surtout **la quasi-totalité des diplômés d'enseignement supérieur relève d'une garantie de l'État**. C'est vrai, bien évidemment, pour les diplômés universitaires qui sont des diplômés nationaux. C'est vrai pour les diplômés d'ingénieur qu'un établissement public ou privé ne peut délivrer qu'après avis d'une commission du titre d'ingénieur. Une procédure analogue existe pour les diplômés des écoles de commerce et de gestion qui sont reconnues par l'État et dont les diplômés, pour les meilleures d'entre elles, sont visés par le ministère de l'Éducation nationale. Enfin, on ne peut plus opposer universités et écoles, dans la mesure où les universités ont considérablement développé des filières professionnalisées et où elles forment maintenant une proportion importante des ingénieurs et des diplômés en gestion, tandis que les écoles se sont engagées de plus en plus dans des activités de recherche.

Le système français se caractérise aussi par **la coexistence d'un secteur sélectif et d'un secteur non sélectif**. Cette problématique de la sélection, extrêmement sensible, se pose dès l'accès à l'enseignement supérieur.

Le premier cycle de l'enseignement supérieur, d'une durée de deux ans, est a priori fondé sur le principe de non sélection. C'est ce qu'indique l'article 14 de la loi de 1984 sur l'enseignement supérieur devenu l'article L 612-3 du code de l'éducation qui institue le droit de chaque bachelier à entrer dans la filière universitaire de son choix. Mais les exceptions en sont aussitôt précisées :

*instituts universitaires de technologie, classes préparatoires aux grandes écoles, sections de techniciens supérieurs et filières de santé dans lesquelles existe un *numerus clausus* déterminé nationalement après un concours qui se passe à l'issue de la première année d'université. Les entrées dans les filières non sélectives représentent un peu plus de 60 % des orientations des bacheliers généraux, alors que l'orientation vers les filières sélectives courtes sont majoritaires chez les bacheliers technologiques.*

Le deuxième cycle, qui correspond aux années BAC+3 (licence) et BAC+4 (maîtrise), existe essentiellement pour les filières universitaires. Il est accessible après un premier cycle réussi se traduisant par l'obtention d'un diplôme d'études universitaires générales (DEUG) mais aussi par la poursuite d'études après un diplôme universitaire de technologie (DUT), une classe préparatoire aux grandes écoles et, plus rarement, un brevet de technicien supérieur (BTS). Il offre à la fois des filières générales et professionnalisées, la dernière créée étant la licence professionnelle.

Au sein du troisième cycle, plus sélectif, on distingue traditionnellement deux voies :

► l'une correspond à *une insertion professionnelle à Bac+5 après un DESS* (diplôme d'études supérieures spécialisées). Ce niveau de sortie est aussi celui des grandes écoles d'ingénieurs ou de gestion dont la durée d'études est de trois ans succédant à une classe préparatoire de deux ans ;

► *l'autre est une voie de formation par la recherche à la fois pour les métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche publics mais aussi pour ceux de la recherche en entreprise. La première année est concrétisée par la délivrance d'un DEA* (diplôme d'études approfondies) suivie éventuellement par la préparation d'une thèse pendant au moins trois ans.

Par rapport à d'autres pays étrangers, ce système a l'avantage de pouvoir déboucher sur un diplôme national à chaque année de sortie (BAC+2, BAC+3, BAC+4, BAC+5). Le revers en est une moins grande lisibilité.

L'autonomie des établissements

Le système d'enseignement supérieur français, tout au moins sa composante universitaire, peut se caractériser par la recherche d'un **équilibre entre la nécessaire autonomie des établissements universitaires et le maintien de dispositifs de régulation nationale tout aussi indispensables**.

Les lois de 1968 et de 1984 ont affirmé le principe d'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, et particulièrement des universités. Les universités sont des établissements publics, les EPSCP (établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel), qui sont en fait des établissements publics administratifs mais avec des règles de fonctionnement très particulières :

► les organes de direction et d'administration de l'université et de ses composantes sont des organes reposant essentiellement sur le principe des élections impliquant l'ensemble de la communauté universitaire (enseignants-chercheurs, autres enseignants, personnels administratifs et techniques et aussi étudiants). Le président de l'université, enseignant-chercheur, est élu par les trois conseils de l'établissement :

conseil d'administration, conseil scientifique, conseil des études et de la vie universitaire ;

► les modalités de tutelle et de contrôle de l'État sont plus légères que celles d'un établissement public classique et ne sont pas sans analogie avec ce qui existe pour les collectivités territoriales : absence de contrôle financier *a priori*, contrôle de l'État orienté vers un contrôle de légalité et de respect de l'équilibre budgétaire.

Cette autonomie importante peut être cependant relativisée si l'on observe que :

- ▶ l'État garde la maîtrise des contenus des diplômes nationaux et fixe les règles de recrutement des personnels ;
- ▶ les universités ne sont pas maîtres du recrutement de leurs étudiants, compte tenu du principe de libre accès et de non sélection ; les droits d'inscription sont fixés nationalement : les universités n'ont donc qu'un rôle relatif en matière de recrutement ;
- ▶ les universités ne sont pas propriétaires de leur patrimoine immobilier, qui appartient à l'État, et les salaires des personnels qui leur sont affectés ne sont pas inscrits à leur budget. Enfin, ce sont des organismes spécialisés, le Centre national et les centres régionaux des oeuvres universitaires et scolaires qui gèrent l'aide aux étudiants (bourses, restauration et logements étudiants). Malgré ces restrictions, l'autonomie des établissements tend à s'accroître depuis une dizaine d'années, et les présidents des universités sont devenus des interlocuteurs reconnus, non seulement de l'État mais aussi des collectivités locales. En matière immobilière, les établissements d'enseignement supérieur exercent maintenant la quasi-totalité des droits et obligations du propriétaire. En matière de gestion des personnels, différents textes statutaires ont accru le rôle des établissements dans le recrutement, la gestion et la promotion des personnels, notamment des enseignants-chercheurs. Ce renforcement de l'autonomie, qui permet aux universités d'être **des interlocuteurs forts de l'État comme des collectivités locales**, apparaît comme la voie de l'avenir plutôt qu'une décentralisation au profit des régions, à l'exemple de l'Allemagne. Cette solution s'impose d'autant plus que l'enseignement supérieur français dispose d'un mode original de régulation : *le contrat quadriennal d'établissement*. Couvrant tous les aspects de la vie universitaire, le contrat est une rencontre entre le projet de l'établissement et des objectifs nationaux découlant de la politique ministérielle. C'est l'instrument d'un véritable dialogue, son corollaire devant être le renforcement de l'évaluation des établissements.

Orientation et démocratisation

Même si des progrès importants ont été accomplis dans l'accès à l'enseignement supérieur, les besoins de l'économie et de l'État, en matière d'emplois qualifiés, impliquent de développer la scolarisation des enseignements supérieurs. Cet impératif amène à se pencher sur les questions d'orientation après le baccalauréat, de rendement du système d'enseignement supérieur et de démocratisation.

Le corollaire d'un accès libre à l'université est l'absence de mécanismes d'orientation impératifs pour l'élève ou l'étudiant. Son entrée à l'université dépend donc à la fois de ses souhaits, des informations qu'il a recueillies ou assimilées et de son acceptation ou non dans les filières sélectives. Le résultat n'est donc pas forcément optimal. On sait, par exemple, qu'un bachelier technologique a peu de chance de réussir dans une filière générale universitaire, et que ses perspectives de réussite sont beaucoup plus fortes dans une filière courte (IUT et surtout STS). Or un bachelier technologique à l'heure ou en avance va en BTS ou en IUT, tandis qu'un bachelier technologique ou professionnel en retard ira à l'université avec de très fortes probabilités d'échec. Un pourcentage non négligeable de bacheliers suit donc des études générales à l'université alors qu'ils avaient demandé une filière sélective. Inversement, un nombre croissant de bacheliers généraux choisit d'entrer en IUT, quitte à poursuivre des études en second cycle.

Par ailleurs, même si la situation est moins périlleuse en France que dans d'autres pays, on peut observer une certaine désaffection pour les filières scientifiques générales.

Compte tenu du caractère imparfait des mécanismes de l'orientation, et sans doute aussi des nouveaux publics accueillis, **l'amélioration des résultats en premier cycle demeure un objectif permanent.** Le taux de réussite en DEUG est en effet de 45 % en deux ans et de près de 70 % en trois ou cinq ans, avec des variations importantes selon les disciplines et les universités. Les résultats, en augmentation, ne sont pas négligeables pour des filières non sélectives. Pour améliorer ces résultats, une panoplie de dispositifs a été mise en place : groupes de taille réduite, tutorat, création de la fonction de directeur d'études, "semestrialisation", observatoires de la vie étudiante, ainsi qu'une efficacité plus grande du dispositif de régulation grâce au schéma concerté des formations post-baccalauréat.

Enfin, la poursuite d'études impose une **diversification et un renforcement des mécanismes d'aides aux étudiants.** La France dispose, outre la quasi-gratuité des études, d'un dispositif très complet qui représente **près de 4 milliards d'euros par an** : bourses sur critères sociaux, restauration universitaire à faible coût, résidences universitaires et autres logements auxquels s'ajoutent des mesures fiscales. Deux plans sociaux étudiants ont porté à 30 % la proportion d'étudiants aidés.

L'analyse montre néanmoins que les filières les plus prestigieuses (classes préparatoires, grandes écoles, médecine) restent l'apanage presque exclusif des élèves issus des classes sociales supérieures et que la proportion de boursiers diminue sensiblement lors de l'accès au 3^e cycle. C'est pourquoi un certain nombre de mesures ont été prises :

- ▶ extension des bourses sur critères sociaux en DESS ;
- ▶ diversification des voies d'accès aux grandes écoles ;
- ▶ création des bourses de mérite à taux renforcé pour des étudiants d'origine modeste avec mention bien au bac et se dirigeant vers des études telles que la médecine, la magistrature ou l'École nationale d'administration (ENA).

L'ouverture sur l'extérieur

Notre système d'enseignement supérieur, et tout particulièrement nos universités, se caractérise enfin par une large ouverture sur l'extérieur.

L'ouverture sur la recherche L'ensemble des EPSCP assure une mission de recherche et les enseignants du supérieur sont, pour la très grande majorité, des enseignants-chercheurs. Malgré la dualité universités-organismes de recherche et enseignants-chercheurs et chercheurs à temps plein, l'imbrication est extrêmement forte entre ces deux composantes de la recherche publique. Par l'intermédiaire des unités mixtes de recherche, 80 % de la recherche faite au Centre national de la recherche scientifique (CNRS) s'effectue en milieu universitaire, et les relations des universités se développent rapidement avec les autres organismes de recherche tels que l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM), l'Institut national de la recherche agronomique (INRA), l'Institut national de la recherche en informatique et en automatique (INRIA). Les contrats quadriennaux de l'État avec les universités incluent un volet recherche et sont aujourd'hui signés par le CNRS.

L'ouverture sur les collectivités territoriales

Les universités comme les écoles ont su au fil du temps nouer un partenariat avec les différentes collectivités. Celles-ci ont considéré que l'enseignement supérieur était un facteur essentiel du développement économique de la région, de la ville ou du département. Ce partenariat s'est notamment exercé dans le cadre des contrats de plan État-régions incluant de grands programmes d'équipement (les plans "Université 2000" et "Univision du troisième millénaire"). Ces contrats de plan se sont traduits par un effort prioritaire très important en matière d'investissement (près de 8 milliards d'euros sur la période 2000-2006).

L'ouverture sur le monde socio-économique

À l'image des écoles d'ingénieurs et de gestion, les universités ont largement développé leurs liens avec les forces économiques et sociales de leur région. Ces liens passent par le développement de filières professionnalisées qui prévoient la participation des professionnels à l'enseignement et des stages en entreprise, par l'implication des universités dans les actions de formation continue et par l'importance des contrats de recherche. Des lois récentes vont permettre d'intensifier ces relations. Ainsi, la loi "recherche et innovation" de juillet 1999 va faciliter la création d'incubateurs et de filiales, le développement de services d'activités industrielles et commerciales au sein des universités et la participation des enseignants-chercheurs à la valorisation de leurs travaux par la création d'entreprises ou le concours à ces entreprises. La loi de modernisation sociale va généraliser la validation des acquis de l'expérience et notamment des acquis professionnels, dispositif dans lequel les universités auront vocation à jouer un grand rôle.

La mise en place d'un espace européen L'appel à la construction d'un "espace européen de l'enseignement supérieur", lancé en mai 1998 à la Sorbonne par les quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur d'Allemagne, d'Italie, du Royaume-Uni et de France, a connu de profondes répercussions. Avec les conférences de Bologne (1999) et Prague (2001), ce sont désormais 32 pays d'Europe qui sont engagés dans l'entreprise.

L'idée de base est très simple : pour retrouver l'attractivité qui fut celle de l'Europe dans le passé, pour favoriser au sein de l'Europe la mobilité des étudiants et des enseignants, il faut construire un espace européen cohérent dans un cadre élaboré en commun qui préserve la richesse et la diversité des systèmes nationaux.

Ce cadre commun comprend les axes suivants :

- ▶ adopter une architecture des études supérieures fondée principalement sur trois grands niveaux : licence, master et doctorat ; c'est ce que l'on a parfois appelé le "3-5-8" ;
 - ▶ organiser les formations en semestres et unités d'enseignement ;
 - ▶ généraliser une "monnaie" commune qui permette de valider dans chaque pays les études effectuées dans un autre. C'est le système dit des "crédits européens" ou ECTS : 300 crédits correspondent à la validation d'un cursus complet d'études post-baccalauréat conduisant à l'obtention du master ;
 - ▶ délivrer à l'étudiant des diplômes suffisamment explicites pour certifier les compétences acquises au cours des études.
- Chaque pays est appelé à adapter son système spécifique à ce cadre commun d'action et, ainsi, aboutir à l'émergence de "l'espace européen". La politique européenne ainsi définie conforte en réalité

les évolutions décrites précédemment. Elle permet, en particulier, d'avancer vers une "recomposition" progressive d'une offre de formation supérieure actuellement trop éclatée dans des dispositifs diplômants enchevêtrés, et de ce fait peu lisibles, selon le terme consacré.

Il n'est pas possible ici d'entrer dans les détails. Disons seulement que l'architecture-cible proposée (licence-master-doctorat), la modularisation et le système des crédits permettent, outre la mobilité :

- ▶ d'organiser l'offre de formation sous la forme de parcours de formation conduisant à des diplômes nationaux aux trois grands niveaux retenus ;
 - ▶ d'intégrer des approches pluridisciplinaires, de favoriser la réussite, de développer la professionnalisation et de "penser" dans un même mouvement formation initiale, formation continue et validation des acquis ;
 - ▶ de faciliter l'apprentissage des compétences transversales (langues, outils informatiques) ainsi que le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de l'enseignement à distance.
- Autrement dit, dans une approche complètement intégrée, **la volonté d'ouverture européenne et internationale favorise la rénovation pédagogique au plan national**. C'est en tous les cas, le chemin désormais ouvert à l'enseignement supérieur en France qui est, par ailleurs, un des pays qui accueillent une forte proportion d'étudiants étrangers (10e).

(Source : Feuillet Images de la France, Site du Premier Ministre - avril 2002)

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	2
Méthodologie de recherche	8
1.1. Parcours universitaire et construction de l'objet.....	9
1.2. Eléments de problématique sur le Processus de Bologne	13
1.2.1. Les problèmes de « traduction ».....	13
1.2.2. La création d'une harmonisation sur des bases hétéroclites	17
1.3. Cadre conceptuel et théorique	18
1.3.1. La théorie des organisations.....	18
1.3.2. La sociologie de l'action organisée	20
1.3.3. Le néo-institutionnalisme historique.....	23
1.3.4. La sociologie de l'identité.....	25
1.3.5. Le modèle d'analyse « multi level »	28
1.4. Choix de l'approche	30
1.4.1. L'approche comparatiste	30
1.4.2. L'approche transdisciplinaire et interdisciplinaire.....	31
1.4.3. L'approche des échelles d'observation.....	31
Histoire de l'enseignement supérieur européen.....	35
2.1. Les étapes qui ont marqué l'histoire européenne.....	36
2.1.1. L'étape de la reconstruction (1945-fin des années 60).....	38
2.1.2. L'étape pionnière (1968-fin des années 80)	43
2.1.3. L'étape des « grands échanges » (fin des années 80-début des années 90)	49
2.1.3.1. La reconnaissance académique et professionnelle.....	49
2.1.3.2. Le programme ERASMUS	53
2.1.3.3. Le traité de Maastricht.....	57
2.1.3.4. Le programme SOCRATES	58
2.1.4. L'étape de l'harmonisation, « la voie des ministres » (1998-2005)	64
2.1.4.1. La Sorbonne (1998)	66
2.1.4.2. Bologne (1999).....	70
2.1.4.3. Lisbonne (2000)	75

2.1.4.4. Prague (2001)	77
2.1.4.5. Berlin (2003).....	80
2.1.4.6. Bergen (2005)	86
2.2. Les axes prioritaires du processus de Bologne.....	89
2.2.1. L'architecture des diplômes	89
2.2.2. La garantie de la qualité	90
2.2.3. La reconnaissance des diplômes et des périodes d'études.....	90
2.3. Analyse transnationale de l'enseignement supérieur français et allemand	94
2.3.1. Organisation du travail et des diplômes en France et en Allemagne	96
2.3.1.1. La profession-corps : le modèle catholique des corps d'état.....	96
2.3.1.2. Le modèle collégial dans le droit germanique et l'éthique puritaine : la profession-confrérie	98
2.3.2. Les diplômes professionnalisants en France et en Allemagne	99
2.3.3. Les institutions d'enseignement supérieur allemandes	103
2.3.4. Les institutions d'enseignement supérieur françaises.....	109
2.3.5. Les nouveaux défis.....	114
La mise en œuvre du processus de Bologne.....	116
3.1. Méthodologie de l'enquête de terrain	117
3.1.1. Le choix de l'entretien.....	117
3.1.2. Choix des personnes interviewées	119
3.1.3. Déroulement des entretiens.....	120
3.1.4. Analyse des entretiens	121
3.1.5. Les établissements analysés.....	125
3.1.6. Courte monographie des institutions de l'enquête	128
3.1.6.1. Les deux universités généralistes	128
3.1.6.2. Les établissements technologiques courts.....	139
3.2. Le processus de Bologne entre réalité et représentations des acteurs.....	146
3.2.1. Le processus de Bologne est une réponse aux circonstances actuelles du monde de l'enseignement supérieur.....	146
3.2.1.1. La mondialisation / la globalisation.....	147
3.2.1.2. L'Europe.....	148
3.2.1.3. L'Etat.....	149
3.2.2. Les aspects financiers et territoriaux	149

3.2.2.1. Les aspect financiers	150
3.2.2.2. Les aspects du territoire.....	154
3.2.2.3 Les facteurs dus au territoire industriel et économique de la région	160
3.3. La mise en œuvre du processus de Bologne	161
3.3.1. Les pratiques	161
3.3.2. Les logiques d'action des acteurs.....	167
3.3.2.1. La logique institutionnelle.....	167
3.3.2.2. La logique disciplinaire.....	168
3.3.3. Le coût de la réforme.....	170
3.4. La réforme LMD et ses outils	172
3.4.1. Les Grades (le LMD)	172
3.4.2. Le supplément au diplôme.....	176
3.4.3. Le système ECTS.....	177
3.4.3.1. Le fonctionnement de l'ECTS.....	178
3.4.3.2. L'ECTS et la concurrence entre les institutions.....	183
3.4.3.3. L'ECTS et la VAE.....	184
3.4.3.4. L'ECTS et la formation tout au long de la vie.....	185
3.4.3.5. L'ECTS, clé de la mobilité et des échanges.....	186
3.5. Les instances d'évaluation du processus de Bologne.....	190
3.5.1. L'accréditation et l'habilitation des diplômes.....	192
3.5.1.1. L'habilitation en France	192
3.5.1.2. L'accréditation en Allemagne	198
3.5.2. L'évaluation et le respect de la qualité.....	202
3.5.2.1. L'évaluation des enseignants.....	202
3.5.2.2. L'évaluation des étudiants.....	204
3.5.2.3. Le niveau de la qualité des enseignements	206
3.5.2.4. L'évaluation des enseignements par les étudiants.....	207
3.5.2.5. L'évaluation des enseignements par les examens.....	208
3.5.2.6. L'évaluation de la qualité des enseignements sur le marché du travail	208
3.5.3. La compétitivité et l'attractivité.....	213
3.5.3.1. La compétitivité et la recherche.....	216
3.5.3.2. La compétitivité et le marché	218

3.6. Les changements produits par le processus de Bologne	221
3.6.1. Les changements identitaires	221
3.6.2 Les changements organisationnels et pédagogiques engendrés par la réforme	225
3.6.3. Les changements paradigmatiques?	230
Conclusion	236
Bibliographie	242
Annexes	278
Glossaire	279
Chronologie des réformes et des grèves étudiantes en France après la 2 ^e guerre mondiale.....	283
Chronologie des grèves étudiantes en Allemagne après la 2 ^{ème} guerre mondiale (en allemand)	290
Annexe terminologique (TUNING, en anglais)	297
Internationalisation et globalisation	301
Erasmus la tribune de l'Europe	302
Erasmus Mundus 2006-2007: plus de 1 600 diplômés vont étudier et enseigner dans les universités européennes.....	304
Établissements d'enseignement supérieur en Allemagne	308
L'enseignement supérieur en France.....	311