

Le processus de Bologne et la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur

Les bases de Bologne.....	3
1. Valeurs fondamentales et idées clés.....	3
2. Chronologie de Bologne.....	4
3. Fonctionnement du processus de Bologne.....	7
4. Secrétariat et budget.....	9
5. Un processus trop contraignant ou trop souple ?	11
6. Une gouvernance trop bureaucratique ?.....	12
7. Un processus méconnu ?	14
8. Le processus de Bologne dans quelques autres pays membres	15
1. Italie : Le processus de Sorbonne Bologne, vecteur d'une profonde réforme de l'enseignement supérieur	15
2. Allemagne : de profondes réformes pour lesquelles les universités veulent faire entendre leur voix.....	17
3. Estonie : le pilotage de l'enseignement supérieur par l'assurance qualité	19
Bologne et l'Union européenne.....	20
9. Union européenne et processus de Bologne	20
10. Les compétences de l'Union européenne en matière d'enseignement supérieur et la recherche	21
11. Les politiques menées par l'Union européenne en matière d'enseignement supérieur, d'éducation et de formation professionnelle	22
12. U-Multirank : une initiative de l'Union Européenne face à la globalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche ?	24
Ce que fait Bologne	26
13. Les transformations de l'enseignement supérieur imputables au processus de Bologne, ses succès et ses limites.....	26
14. Mobilité étudiante, processus de Bologne et programme Erasmus +	29
15. L'Espace européen de l'enseignement supérieur et la « garantie de la qualité »	30
17. Le processus de Bologne et la recherche : les espaces européens de l'enseignement supérieur et de la recherche	34
18. Le processus de Bologne face à la logique de marché.....	35

L'avenir de l'Espace européen de l'enseignement supérieur	37
19. Construction et consolidation de l'espace européen de l'enseignement supérieur	37
20. Faut-il poursuivre la consolidation de l'Espace européen de l'enseignement supérieur ?.....	39
21. Les défis de l'Espace européen de l'enseignement supérieur	41
22. L'Espace européen de l'enseignement supérieur dans un univers globalisé.....	43
23. Le processus de Bologne vu d'autres grandes régions du monde	44
1. L'Asie du Sud-Est : un partenariat pour construire un espace régional de l'enseignement supérieur.....	44
2. Amérique Latine : vers la formation d'un espace latino-américain de l'enseignement supérieur ?	46
3. Afrique : un partenariat euro-africain pour faire émerger l'espace africain de l'enseignement supérieur ?	48

Les bases de Bologne

1. Valeurs fondamentales et idées clés

La Déclaration de Bologne, signée par les ministres en charge de l'enseignement supérieur de 29 Etats le 19 juin 1999, s'inscrit dans le prolongement

- de la Déclaration de la Sorbonne des ministres français, italien, allemand et britannique en charge de l'enseignement supérieur du 25 mai 1998,
- et de la *Magna Charta Universitatum* signée par les recteurs de nombreuses universités à l'occasion du 900^e anniversaire de l'université de Bologne, en 1988.

Les valeurs fondamentales portées par la Déclaration de Bologne reprennent celles qu'énoncent ces deux précédents textes.

La *Magna Charta Universitatum* met en avant les valeurs suivantes :

- Autonomie de l'université, lieu qui produit et transmet de façon critique la culture ;
- Liberté de la recherche, de l'enseignement et de la formation ;
- Absence de frontière dans la quête du savoir, mais impérieuse nécessité de la connaissance réciproque et de l'interaction entre les cultures.

La *Déclaration de la Sorbonne* affirme le rôle central des universités dans les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de l'Europe ; elle s'engage en faveur :

- d'une Europe du savoir (dans ses dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, techniques) et pas seulement d'une Europe de l'euro ;
- d'une conception de la formation qui se déroule « tout au long de la vie », nos sociétés étant au seuil de changements majeurs en matière d'éducation et de conditions de travail ;
- de l'élaboration d'une structuration des formations en deux cycles permettant de promouvoir la mobilité et de faciliter les équivalences (ECTS, semestre de mobilité) dans le respect des diversités :
 - o cycle pré-licence (études pluridisciplinaires, langues vivantes, utilisation des TIC) conduisant à un diplôme correspondant à un niveau pertinent de qualification,
 - o et cycle post-licence (avec accent sur la recherche et le travail individuel) ;
- de l'élaboration d'un cadre commun de référence pour améliorer la lisibilité des diplômes ;

Tous ces engagements se résument dans la volonté des Etats signataires de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur.

La *Déclaration de Bologne* reprend l'engagement en faveur de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, pour une Europe de la connaissance, facteur du développement social et humain. Elle veut :

- donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire,
- renforcer le sens des valeurs partagées et l'appartenance à un espace social et culturel commun,
- soutenir une dynamique qui accomplisse des progrès tangibles en matière de lisibilité et comparabilité des diplômes, de structuration en deux cycles principaux des études, d'un système de crédits, de la mobilité des étudiants et des enseignants, de la coopération pour assurer la qualité, de promotion de la dimension européenne dans l'enseignement
- rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur, pour qu'il soit attractif dans le monde entier.

2. Chronologie de Bologne

1. De la création du Conseil de l'Europe à la Déclaration de Bologne

Processus de Bologne	Contexte européen	Contexte français
<p>1988 : <i>Magna Charta Universitatum</i>, signée par 388 recteurs à l'occasion du 900^e anniversaire de l'université de Bologne.</p>	<p>1949 : Création du Conseil de l'Europe.</p> <p>1952 : Naissance de la CE du charbon et de l'acier.</p> <p>1954 : Convention culturelle européenne, Conseil de l'Europe.</p> <p>1956 : Convention européenne sur l'équivalence des périodes d'études universitaires (Conseil de l'Europe).</p> <p>1957 : Traités de Rome créant la CEE et la CE de l'énergie atomique.</p> <p>1973 : L'Europe des Neuf (+ DK, IR, UK).</p> <p>1979 : Convention sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les Etats de la région Europe, UNESCO. 1^{ère} élection directe des parlementaires européens.</p> <p>1982 : Création du <i>Western European Students Information Bureau</i>, ancêtre du ESIB et de l'ESU.</p> <p>1984 : 1^{er} Programme Cadre Recherche et Développt. ; Création du Groupe de Coimbra de 39 universités européennes (750^e anniversaire de l'université).</p> <p>1986 : L'Europe des Douze (+ES, PT, GR) ; Acte unique européen.</p> <p>1987 : Erasmus, objectif de 10% d'étudiants en mobilité.</p> <p>1988 : ECTS.</p> <p>1990 : L'Europe avec l'Allemagne réunifiée. Création de UNICA, Réseau des universités des capitales de l'Europe (46 universités).</p> <p>1992 : Traité de Maastricht crée l'Union européenne.</p> <p>1995 : L'Europe des Quinze (+AT, SE, FI).</p> <p>1996 : Supplément au Diplôme (UE, Conseil de l'Europe, UNESCO).</p> <p>1997 : Convention de Lisbonne pour la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur en Europe (CE). Réseau ENIC-NARIC (<i>National Academic Recognition Information Centre</i>) (UE, Conseil de l'Europe, UNESCO). Portfolio européen des langues (CE).</p> <p>1998 : Création du Forum européen pour la transparence des qualifications professionnelles. Europass (CV), 5^{ème} PCRD (1998-2002) Création de la BCE. Début des négociations avec 6 pays candidats à l'UE.</p> <p>1999 : Création de la zone euro (11 pays).</p>	<p>1968 : Loi Edgar Faure.</p> <p>1984 : Loi Savary Création du Comité national d'évaluation (pour l'évaluation pédagogique et scientifique des établissements d'enseignement supérieur).</p> <p>1988 : Confédération des universités du Rhin Supérieur (EUCOR).</p> <p>1989 : Création du Comité national d'évaluation de la recherche.</p> <p>1991 : Premiers Pôles universitaires européens (Strasbourg, Montpellier...).</p> <p>1992 : La France ratifie le Traité de Maastricht (69% participation, 51% oui).</p> <p>1994 : Arrêté relatif à la cotutelle de thèse.</p> <p>1997 : Création de l'Université franco-allemande.</p> <p>1998 : Création de l'Université franco-italienne. Création d'EduFrance (GIP).</p> <p>1999 : Création du « grade de Mastaire » (en plus des grades de baccalauréat, licence et doctorat) conféré aux titulaires de DESS, de DEA, de diplôme d'ingénieur puis de certains diplômes d'écoles de commerce.</p>
<p>1998 : Déclaration de la Sorbonne, signée par 4 ministres (FR, IT, DE, UK) à l'occasion du 800^e anniversaire de la Sorbonne.</p>		
<p>1999 : Conférence / Déclaration de Bologne (29 Etats signataires + UE). 6 objectifs : diplômes lisibles et comparables ; deux cycles ; systèmes de crédits ; mobilité ; coopération en matière de garantie de la qualité ; dimension européenne dans l'enseignement supérieur.</p>		

2. De la Déclaration de Bologne à la Conférence de Louvain

Processus de Bologne	Contexte européen	Contexte français
<p>2001 : Conférence / Message de 300 EES, Salamanque en amont de la Conférence / Communiqué de Prague Objectifs : établir l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) d'ici 2010. Nouvelles thématiques : formation tout au long de la vie ; l'étudiant partenaire du processus et de la gouvernance des établissements ; attractivité de l'EEES. Confirmation du BFUG. Nouveaux membres : LIE, HR, CY, TR. Création de l'Observatoire de la <i>Magna Charta</i>. EUA : <i>Trends II, Towards the European Higher Education Area</i>. Déclaration de Göteborg des étudiants européens (ESIB).</p> <p>Lancement du projet Tuning pour une convergence des structures éducatives en Europe (contributions des Universités).</p> <p>2003 : Conférence / Communiqué de Berlin Structuration du BFUG et création du Secrétariat tournant. Introduction du doctorat : structuration en 3 niv. Espace européen de l'enseignement supérieur et Espace européen de la recherche : 2 piliers de la société de la connaissance. Nouveaux membres : AND, AL, BIA, RU, MKD, VAT, SRB, MNE. Présence de représentants d'Amérique latine et Caraïbes (suite au sommet EU-LAC). Ouverture du processus à tous les pays signataires de la Convention culturelle européenne qui le souhaitent.</p> <p>2005 : Conférence / Communiqué de Bergen Préconisations : diplômes conjoints, interdisciplinarité dans la formation doctorale, dimension sociale, portabilité des bourses, coopération avec d'autres régions du monde,... Nouveaux membres : AR, AZ, GE, MD, UA. <i>Références et lignes directrices pour l'assurance qualité</i> (ESG). EUA : Séminaire sur le doctorat (Salzburg) ; <i>Trends IV. Bologna with Student Eyes</i> - ESIB (1^{ère} éd.).</p> <p>2006 : Séminaire EUA sur le doctorat (Nice) 1^{er} Forum E4 (EUA, EURASHE, ENQA, ESIB) sur la garantie de la qualité.</p> <p>2007 : Conférence / Communiqué de Londres Stratégie : « EHEA in a global setting ». 2^{ème} rapport / bilan du processus 2010 et poursuite de la collaboration au-delà. 38 pays signataires de la Convention de Lisbonne. Nouveau membre : MNE</p>	<p>2000 : Europass (Passeport de langues, Europass Mobilité). Progr. Erasmus 2000-2006 avec 950 M€. Lancement de la Stratégie de Lisbonne. Création de l'ENQA comme réseau. Adoption de l'Espace européen de la recherche par la Commission Début des négociations avec 6 autres pays candidats à l'UE.</p> <p>2001 : Création de l'EUA (par fusion avec conférences des recteurs d'univ. européennes) Commission europ. : « Réaliser un espace européen d'éducation et de formation tout au long de la vie ». Lancement par la Commission européenne d'une réflexion sur les objectifs de l'éducation pour l'avenir – qui deviendra « Education & Training 2010 » en 2004.</p> <p>2002 : Conseil européen de Barcelone. Déclaration de Copenhague pour accroître la transparence dans le domaine de la formation professionnelle. 6^{ème} PCRD (2002-2006) doté de 17,8 Md€. Création de la Ligue européenne des universités de recherche (LERU) avec 12 membres (23 en 2017)</p> <p>2003 : Première édition du classement mondial des universités de Shanghai</p> <p>2004 : Décision du Parlement et du Conseil européens pour instaurer Europass comme cadre unique pour la transparence des qualifications et des compétences. ENQA devient association. Lancement d'Erasmus mundus Adhésion de 10 nouveaux Etats membres (+EE, LT, LV, HU, PL, CZ, SK, SL, MT, CY).</p> <p>2005 : Ouverture de l'Agence exécutive « Education audiovisuelle et culture » pour gérer certains programmes de l'UE. Ouverture des négociations entre UE et Turquie.</p> <p>2006 : Proposition de création d'un Institut européen de technologie (IET) dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne.</p> <p>2007 : Programme de la Commission européenne 2007-13 « Education et formation tout au long de la vie » (Comenius, scolaire ; Erasmus, enseign. sup. ; L. da Vinci, form. prof. ; Gruntvig, f. adultes) doté de 6,97 md€, dont 3,1 Md€ pour Erasmus. 7^{ème} PCRD 2007-2013 intégrant la création du Conseil européen de la recherche (ERC), doté de 50,5 Md€.</p>	<p>2000 : Création de l'Université française en Arménie</p> <p>2002 : Décrets : architecture en 4 grades : baccalauréat, licence, master, doctorat ; organisation en semestres et unités d'enseignement ; ECTS sur la base de la charge de travail requise ; supplément au diplôme ; intégration de l'acquisition de compétences transversales (langues étrangères, outils informatiques). Suppression des « maquettes nationales » par disciplines : les parcours types sont proposés par les établissements qui, après évaluation nationale, sont habilités à délivrer les diplômes d'Etat. Loi de modernisation sociale introduisant la VAE et créant le Registre national des certifications professionnelles (RNCP).</p> <p>2005 : Réforme des études d'architecture dont les cursus conduisent désormais à l'obtention de diplômes conférant les grades de Licence et Master. Création des deux antennes du Réseau franco-néerlandais Référendum sur la constitution européenne en France (69% particip., 54% de non).</p> <p>2006 : Loi pour la recherche : création de l'Agence nationale d'évaluation de l'enseignement sup. et de la recherche (AERES), de l'ANR, des PRES, etc.</p> <p>2007 : Loi Libertés et Responsabilités des universités : responsabilité et compétences élargies (autonomie budgétaire renforcée) ; gouvernance resserrée ; l'orientation et l'insertion professionnelle, mission du service public de l'enseignement supérieur. Les études de vétérinaires délivrent des diplômes conférant le grade de Master</p>

3. De la Conférence de Louvain (2009) à la Conférence de Paris (2018)

Processus de Bologne	Contexte européen	Contexte français
<p>2008 : Registre européen pour l'assurance qualité (EQAR).</p> <p>2009 : Conférence / Communiqué de Louvain Poursuite du processus jusqu'en 2020 avec pour priorités : Egalité des chances accès à l'ES ; FTLV ; Employabilité ; Enseignement centré sur l'étudiant ; Lien ES et recherche ; Ouverture internationale ; Mobilité : objectif 20% étudiants en M ayant un séjour études ou stage à l'étranger ; Recueil et qualité des données ; Financement public garant d'un accès équitable et de la soutenabilité des établissements d'ens. sup. Structure organisationnelle du processus de suivi. <i>Bologna Policy Forum</i> avec 15 pays d'autres continents.</p> <p>2010 : Conférence / Déclaration Budapest-Vienne Adoption par les pays membres et par l'UE de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EES/EHEA) Nouveau membre : KAZ EUA : <i>Trends – A decade of Change in European Higher Education</i>.</p> <p>2011 : Conférence des chercheurs sur le processus de Bologne, <i>The Future of Higher Education</i>, Bucarest, Agence roumaine exécutive pour le financement de l'ens. sup., la recherche, le développement et l'innovation (UEFISCDI) et EUA.</p> <p>2012 : Conférence / Communiqué de Bucarest Prend acte de l'achèvement du processus de Bologne et définit les priorités pour l'EEES : Pourvoir à la qualité de l'enseignement sup. pour tous ; Améliorer l'employabilité des diplômés, Renforcer la mobilité comme atout pour de meilleures études. Démarche exploratoire sur une reconnaissance automatique. Incitation à des apprentissages et revues par les pairs entre pays volontaires.</p> <p>2014 : 2^{ème} Conférence des chercheurs sur le processus de Bologne, <i>The European Higher Education Area : Between Critical Reflections and Future Policies</i> Bucarest.</p> <p>2015 : Conférence / Communiqué d'Erevan E4 (ENQA, EUA, EURASHE, ESU), <i>Références et lignes directrices pour l'assurance qualité ESG révisées. European Approach for Quality Assurance of Joint Programs.</i> <i>Guide ECTS</i> nouvelle version Commande d'un bilan de la mise en œuvre de la Convention de Lisbonne ; Demande au BFUG d'une révision et simplification de la gouvernance, d'une implication des praticiens de l'ens. sup. dans son programme de travail, et de propositions pour répondre à la non mise en œuvre des engagements pris. Nouveau membre : BLR EUA : <i>Trends – Learning & teaching in European Universities</i>.</p> <p>2017 : 3^{ème} Conférence des chercheurs sur le processus de Bologne, Bucarest.</p> <p>2018 : Conférence ministérielle de Paris.</p>	<p>2008 : Lancement de l'IET. 1^{ère} édition du classement de Leiden.</p> <p>2009 : Guide ECTS Mise en place de <i>Education & Training 2020</i>. Groupes de travail : Modernisation de l'enseignement supérieur, Compétences numériques... 3 premières Communautés de la connaissance et de l'innovation (KIC) sélectionnées par l'IET.</p> <p>2010 : 1^{er} édition de <i>QS World University Ranking</i></p> <p>2011 : La Commission décide de mettre en place U-Multirank et le finance. Conférence de Bruges sur la formation professionnelle.</p> <p>2014 : Erasmus + : 14,7 Md€ pour 2014-2020 (soit 1,5% du budget de l'UE). Horizon 2020 (8^{ème} PCRD) doté de 80 Md€ pour 2014-2020. IET : Agenda stratégique de l'innovation, 2 nouvelles Communautés de la connaissance et de l'innovation sélectionnées 1^{ère} édition de U-Multirank.</p> <p>2015 : Fondation de YERUN, réseau de 18 universités européennes de recherche (issues de 12 pays de l'UE).</p> <p>2016 : Mise en place du <i>European Tertiary Education Register</i>, banque de données sur les établissements d'enseignement supérieur européens.</p>	<p>2008 : Lancement du Plan Campus. Projet d'Université de la Grande Région.</p> <p>2009 : Rapport Juppé Rocard, <i>Investir pour l'avenir</i> Fusion des 3 universités strasbourgeoises.</p> <p>2010 : Le diplôme de 2^{ème} cycle du Conservatoire national de musique confère le grade de Master. Lancement des premiers appels à projets du Programme d'investissements d'avenir (PIA) : 35 Md€ dont 19 pour l'ESR (pour des actions sur 4 à 10 ans). Création de Campus France.</p> <p>2011 : Premières Initiatives d'excellence</p> <p>2013 : Loi pour l'enseignement supérieur et la recherche. La procédure d'habilitation des formations est remplacée par une procédure d'accréditation de l'offre de formation des établissements.</p> <p>2014 : Création du Haut Conseil d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) en remplacement de l'AERES. Démarrage du PIA2 (12 Md€).</p> <p>2015 : Le diplôme d'Etat de Sage-femme confère le grade de Master.</p> <p>2016 : Le diplôme de formation approfondie de médecine, pharmacologie et d'odontologie confère le grade de Master.</p> <p>2017 : Valorisation de l'engagement étudiant par la loi égalité et citoyenneté. Suppression de la sélection entre M1 et M2.</p> <p>2018 : Le certificat de capacité d'orthophoniste confère le grade de Master.</p>

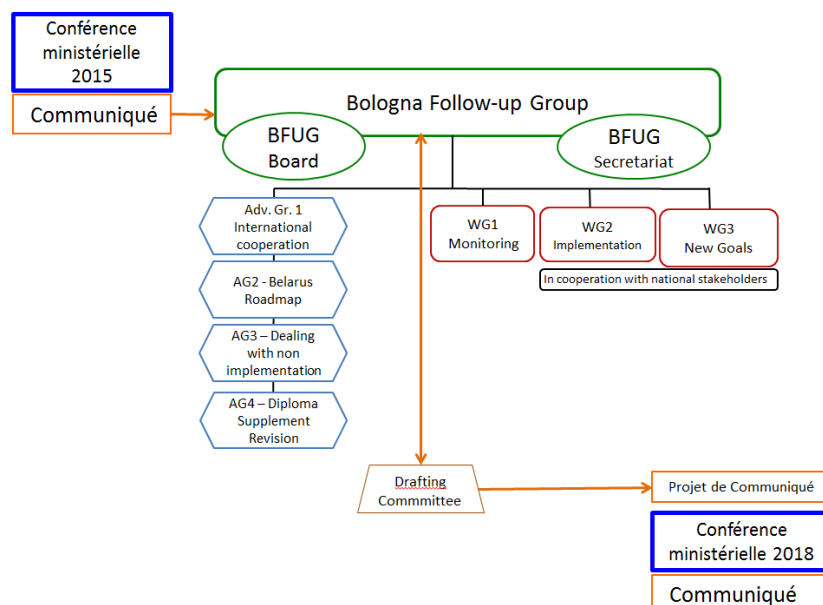
3. Fonctionnement du processus de Bologne

Le processus de Bologne est un processus original, à la fois intergouvernemental et participatif, volontaire et souple.

Intergouvernemental. Encore aujourd'hui ce sont les ministres en charge de l'enseignement supérieur qui, tous les deux ou trois ans, à l'occasion d'une Conférence ministérielle, font le point sur l'état d'avancement des objectifs fixés dans les 48 Etats et adoptent un Communiqué affirmant des lignes politiques partagées par tous et indiquant les priorités pour les années à venir.

Participatif. Entre deux Conférences, le travail de suivi et d'approfondissement des réformes est accompli par le *Bologna follow-up group* (BFUG) qui rassemble des représentants des différents Etats avec des représentants des universités (EUA), des établissements d'enseignement supérieur professionnalisés (EURASHE), des enseignants (EI) et des étudiants (ESU, ex ESIB), ainsi que des employeurs (Business Europe), des organismes chargés de la garantie de la qualité, des organisations internationales et des institutions, dont le Conseil de l'Europe, le CEPES-UNESCO et la Commission européenne qui, par ailleurs, soutient et finance en partie la construction et la modernisation de l'Enseignement supérieur européen à travers ses programmes communautaires. Le BFUG encadre le travail conduit au sein de *Working groups* ou d'*Advisory groups* sur des sujets ou des questions définis dans le cadre de la Conférence ministérielle, pour ainsi dire sur commande des ministres.

Volontaire et souple. Les engagements et recommandations pris par les Etats ne relèvent pas d'un droit normatif assorti de sanctions mais d'un droit « flexible » dont la mise en œuvre est de la responsabilité de chaque pays. Chaque pays en effet s'engage, à travers son gouvernement et ses parties prenantes internes, à contribuer à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, à son rythme et en fonction de sa situation. C'est ainsi que la France elle-même vient seulement de mettre fin (sauf en droit et en psychologie pour l'instant) à la sélection entre les deux années de master. C'est par la conviction et la bonne compréhension des intérêts mutuels de chaque pays à faire avancer leur législation et la structuration de leur propre système que progresse le processus de Bologne et non par un système de normes juridiques, de contraintes et de pénalités.



Fonctionnement du processus de travail entre la Conférence d'Erevan et la Conférence de Paris
(cf. www.ehea.info)

En France, au sein du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, la préparation de la Conférence ministérielle de Paris est assurée en trois pôles de la manière suivante :

- *La représentation française au BFUG* : assumée par la MEIRIES (Mission Europe et International pour la Recherche, l'Innovation et l'Enseignement Supérieur) et, en particulier, par Denis Després et Marie-Odile Ott, vice-chair du BFUG ;
- *La chargée de mission Bologne de la ministre*, qui a pour mission de contribuer à mobiliser la communauté universitaire en amont de la conférence : Simone Bonnafous ;
- *Le secrétariat de Bologne*, organisateur du BFUG et de la conférence pour les 48 Etats membres et les représentants des parties prenantes, dirigé par Françoise Profit.

4. Secrétariat et budget

Afin de coordonner l'action des 48 Etats membres, le BFUG s'est doté d'un Secrétariat exécutif. Ce Secrétariat est tournant depuis qu'il a été créé par le Communiqué de Berlin en septembre 2003¹ : le pays qui accueille la Conférence des ministres, prend en charge l'activité du Secrétariat et 70 % environ de ses coûts. Le Secrétariat a une feuille de route qui lui est fixée par le BFUG en début de mandat.

Ce Secrétariat est une instance neutre et ne représente pas le pays hôte de la conférence. Il est autonome et indépendant. Il est placé sous l'autorité du BFUG, de ses présidents et de son vice-président. Il a en charge :

- le suivi et la mise en œuvre des actions inscrites dans le Communiqué en préparant les réunions du BFUG et du board avec les présidents ;
- la rédaction des comptes rendus de réunions de toutes sortes (groupes de travail, séminaires, ateliers...) avec les présidents des groupes ;
- la diffusion de l'information liée aux activités de suivi du processus ;
- l'actualisation du site web dédié (www.ehea.info) afin d'assurer une bonne visibilité du processus de Bologne.

Comme cela est le cas pour la France en 2018, il peut être amené à préparer la Conférence ministérielle qui vient clore un mandat.

Pour mener à bien ces activités, le Secrétariat bénéficie d'un budget propre de fonctionnement à la charge du pays qui l'assume. Il est à souligner que la Commission européenne verse une subvention pour le fonctionnement du Secrétariat qui s'élève à environ 30% du montant total des dépenses.

L'adhésion de chaque Etat au Processus de Bologne est gratuite et ne se traduit par aucun frais direct. Le seul élément de coût concerne la participation des Etats au registre européen d'agences d'évaluation de la qualité – EQAR.

Il revient également à chaque Etat de déterminer sa participation aux réunions engendrées par le plan de travail trisannuel. La participation des représentants de chaque Etat est à la charge de chacun, le pays hôte mettant à disposition le lieu de réunion. Traditionnellement, les réunions des groupes se déroulent dans les pays des présidents des groupes mais d'autres pays peuvent proposer d'accueillir une réunion. Les réunions du bureau du groupe de suivi (BFUG board) et du groupe de suivi (BFUG) sont prises en charge par les deux pays assurant la co-présidence du BFUG (un UE et un hors UE). Le pays membre de l'UE qui préside reçoit pour ses six mois de présidence une subvention de la Commission européenne. Le pays non membre de l'UE prend les frais d'organisation à sa charge.

Les coûts de fonctionnement relatifs à l'activité du Secrétariat se répartissent selon les grandes lignes budgétaires suivantes :

- frais de personnel ;
- frais de déplacement ;
- frais techniques (site web, matériel informatique...) ;
- frais relatifs à l'occupation des locaux.

¹ « The overall follow-up work will be supported by a Secretariat which the country hosting the next Ministerial Conference will provide. In its first meeting after the Berlin Conference, the Follow-up Group is asked to further define the responsibilities of the Board and the tasks of the Secretariat ».

Le coût du Secrétariat varie par conséquent d'un pays à l'autre en fonction du nombre de personnes impliquées et de leur salaire. Le Secrétariat correspondant au mandat français est constitué de 6 personnes. Afin de renforcer la neutralité de la structure, la France bénéficie de deux chargées d'études mises à disposition par des pays partenaires, l'Allemagne et l'Arménie, qui prennent en charge les salaires de ces agents.

Les coûts relatifs à la Conférence dépendent des coûts des prestations associées qui varient d'un Etat à l'autre : salle de conférence, interprétariat, transports, restauration, programme culturel etc. La subvention de la Commission européenne peut s'appliquer pour partie à l'événement.

Les membres du BFUG s'interrogent régulièrement sur l'opportunité de mettre en place un Secrétariat permanent. Au cours du mandat français, cette question a été à nouveau examinée pour être rejetée. La question du financement de la structure pérenne a été abordée sans trouver d'accord.

https://media.ehea.info/file/20161208-09-Bratislava/81/4/BFUG_SK_ME_52_8_ArrangementsSecretariat_669814.pdf

5. Un processus trop contraignant ou trop souple ?

Les 48 Etats et l'Union européenne signataires de la déclaration de Bologne ne sont pas liés par un traité international. Cette déclaration n'a en effet pas de statut juridique formel. Elle marque l'engagement des ministres en charge de l'enseignement supérieur en faveur d'un processus de convergence pour donner corps à l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Cet engagement, pris initialement pour une décennie (jusqu'en 2010), a été renouvelé pour une nouvelle décennie en vue de consolider cet Espace européen (cf. fiche 19). L'implication, aux côtés d'autres organisations internationales comme le Conseil de l'Europe et l'UNESCO (à travers son Centre européen pour l'enseignement supérieur, le CEPES), des associations européennes représentant les parties prenantes de l'enseignement supérieur (établissements, étudiants, enseignants, employeurs, agences d'assurance qualité) permet d'enrichir la réflexion des Etats basée sur la liberté des débats et l'accord des volontés. Le principe de subsidiarité et les libertés universitaires sont ainsi respectés.

Il revient à chaque pays de décider de la mise en œuvre des recommandations définies et votées à l'occasion des Conférences ministérielles, de même qu'il revient aux établissements dotés d'une certaine autonomie de préciser les modalités de ces mises en œuvre. La dynamique du processus et la forme de pression qu'il produit sur chacun sont ainsi considérées comme les vecteurs les plus pertinents et adaptés de la transformation de l'enseignement supérieur à l'échelle de cet Espace européen et de chacun de ses pays. Comme l'écrit Christine Musselin, ce processus « constitue de ce fait un joli cas d'étude pour les analystes des politiques publiques intrigués par la force des dispositifs faibles². » En procédant de la sorte, chaque pays préserve l'identité de son système d'enseignement supérieur tout en étant engagé dans une démarche d'ouverture et d'évolution progressives où les mobilités d'étudiants, d'enseignants et enseignants-chercheurs et de personnels administratifs comme les coopérations jouent un rôle majeur.

Enfin, on notera que le rôle du Secrétariat de Bologne (cf. fiche 4) se limite à assurer la tenue des réunions des groupes de travail mandatés d'une Conférence à l'autre pour favoriser l'émergence de positions communes, et à organiser la Conférence ministérielle. Il est neutre et ne porte pas de position politique.

² « Les paradoxes de Bologne : l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversification », in J.-F. Leresche et alii, *La fabrique des sciences*, PPUR, 2006.

6. Une gouvernance trop bureaucratique ?

Il y a un paradoxe du processus de Bologne.

En comparaison du fonctionnement communautaire si souvent décrié, à tort ou à raison, le processus de Bologne est, comme l'a développé la fiche 3, un processus original, à la fois intergouvernemental et participatif, volontaire et souple. Au moment où beaucoup de citoyens souhaitent une Europe moins technocratique, plus à l'écoute des citoyens et de la société civile et plus participative, il pourrait ainsi apparaître comme un modèle de processus européen de coopération et de concertation...

Et pourtant, le périmètre du processus (48 Etats + l'Union Européenne), l'absence de délégation de pouvoir des 48 Etats à une instance dirigeante, la non permanence du Secrétariat qui passe d'un pays à l'autre à chaque Conférence, la faible implication des gouvernements entre deux Conférences, le décrochage de la communauté universitaire vis-à-vis d'un processus qu'elle perçoit dans certains pays aussi éloignée d'elle que l'Union européenne et le caractère non prescriptif des positions adoptées pendant les Conférences, sont autant de facteurs qui expliquent des critiques récurrentes qui pourraient mettre en danger un processus... que d'autres continents pourtant nous envient (cf. fiche 24).

De fait, entre deux Conférences, les représentants des Etats membres et des parties prenantes travaillent ensemble en de très nombreux groupes de travail qui font remonter des propositions au BFUG qui se réunit environ tous les 6 mois, en amont de la Conférence des ministres, pour aboutir *in fine* au bout de 2 ou 3 ans à une proposition de Communiqué à soumettre aux ministres. Se constitue ainsi un petit groupe d'experts « spécialistes de Bologne » désignés par les différents gouvernements et les parties prenantes, qui forment entre eux un réseau, naviguant de réunion en réunion dans les groupes de travail et/ou le BFUG à travers toute l'Europe, sans qu'il n'y ait d'expression publique ni de communication entre deux Conférences (cf. fiche 7). La mobilisation des communautés universitaires concernées reste, quant à elle, très variable d'un pays à l'autre. De même, la capacité des gouvernements des 48 Etats membres à garder le lien avec leurs représentants au BFUG et à leur faire porter une vision politique forte est très inégale selon les pays et les périodes.

Un autre reproche qui est adressé au processus de Bologne est relatif à la faible représentation de certaines parties prenantes, par rapport à celle des Etats. Les Etats membres et la Commission européenne ont 49 sièges délibératifs alors que les étudiants, les universités ou les personnels, pour ne citer que ceux-là, n'ont droit chacun qu'à un siège consultatif. Et ce qui n'est pas choquant quand ce sont les ministres eux-mêmes qui siègent une fois tous les deux ou trois ans pour adopter un Communiqué peut l'apparaître plus quand, entre deux Conférences ministérielles, ce sont 48 cadres des différents ministères qui siègent au BFUG, face à un seul représentant pour toutes les universités européennes ou tous les étudiants.

Enfin, il est certain qu'essayer d'obtenir des consensus ou quasi consensus à 57 (48 Etats membres + la Commission européenne + 8 membres consultatifs) ne facilite pas un travail « agile » ni ne permet de grandes évolutions d'une Conférence à l'autre – ce qui donne parfois à l'impression de faire du sur place d'un Communiqué à l'autre.

Un des défis du processus de Bologne est donc aujourd'hui de parvenir à une rénovation de sa gouvernance, qui le rende plus participatif, plus ouvert, plus réactif et plus à l'écoute des parties prenantes, sans pour autant renoncer à l'intergouvernementalité qui le caractérise et le distingue du fonctionnement communautaire aux normes particulièrement lourdes (cf. fiche 9).

La France s'attachera à faire en sorte que ce sujet soit abordé dans le Communiqué de la Conférence de Paris et que des modalités de réflexion originales puissent déboucher sur des propositions de rénovation de la gouvernance d'ici la prochaine Conférence qui se tiendra en Italie en 2020.

7. Un processus méconnu ?

En dehors du champ de l'enseignement supérieur et de ses principaux responsables ou acteurs, le processus de Bologne reste peu connu.

La nature juridique et politique même de Bologne explique largement ce manque de notoriété. On pourrait même dire, d'une certaine manière, que le processus de Bologne n'a pas vocation à être médiatisé. Il n'a pas à se faire connaître comme un programme de mobilité avec ses financements et sa communication comme Erasmus. Il n'est pas une organisation régionale ou internationale avec ses personnels et ses actions et ses compétences propres comme l'OCDE ou l'Union européenne. Il est un simple processus intergouvernemental qui n'a de réalité que par sa traduction dans les systèmes nationaux. Il revient à chaque Etat de déterminer les modalités et le rythme de sa propre mise en œuvre des recommandations des Conférences ministérielles.

Si le nom « processus de Bologne » n'a pas de notoriété, en revanche ses concrétisations à travers des mesures comme le LMD ou les crédits ECTS, l'organisation des différents cycles du supérieur, sont connues par l'ensemble des étudiants européens et au-delà.

En outre, une analyse par trop pessimiste du processus de Bologne du seul fait de la faible notoriété de son nom serait malvenue ne serait-ce qu'en raison de la diffusion du modèle et de son rayonnement bien au-delà des frontières des pays membres du Conseil de l'Europe. Il joue en effet un rôle significatif au niveau international en inspirant ou servant de référence à la structuration d'espaces régionaux de l'enseignement supérieur (cf. fiche 24).

Bologne est la très discrète vitrine intergouvernementale d'un modèle d'enseignement supérieur européen devenue réalité (et réalité reproductible dans le monde entier) dans le respect des diversités et identités nationales.

La question de sa notoriété et de sa politique de communication qui pourraient être décidées globalement pour la faire progresser, reste néanmoins légitime.

8. Le processus de Bologne dans quelques autres pays membres

La mise en œuvre des recommandations de la Déclaration de Bologne et des Communiqués des Conférences qui ont suivi s'inscrit dans des contextes très divers, marqués par des histoires, des conceptions et des structurations de l'enseignement supérieur souvent très différentes. De par sa souplesse (cf. fiche 5), le processus de Bologne s'adapte à la grande diversité des pays qui s'y engagent. Il a pu susciter des réflexions et des réformes plus ou moins profondes dès les premières années qui ont suivi l'engagement de certains de ses membres ou, à l'inverse, dans d'autres pays, sur une période plus longue et de façon plus progressive. L'impact qu'il a eu, et a encore dans une bonne partie des pays membres, donne lieu à des réactions, à des trajectoires et à des déclinaisons très variables qu'il importe de comprendre pour être en mesure d'interagir au mieux avec les acteurs de l'enseignement supérieur de chacun des pays. Cette fiche présente un aperçu de la façon dont le processus de Bologne s'est déroulé en Italie, Allemagne et en Estonie (qui assure la présidence de l'UE au 2^{ème} semestre 2017). Elle sera complétée par des aperçus sur d'autres pays, dont les pays des Balkans.

1. Italie : Le processus de Sorbonne Bologne, vecteur d'une profonde réforme de l'enseignement supérieur

Avant la réforme de 2000-2001, l'enseignement supérieur italien se caractérisait par le fait que :

- les études universitaires conduisaient à l'obtention d'un diplôme unique, la *Laura* (conférant le titre de *Dottore*) après une durée théorique de 4, 5 ou 6 ans d'études selon les disciplines ;
- le « doctorat de recherche », quant à lui, n'avait vu le jour qu'à partir du début des années 1980 ;
- la tentative d'introduire un diplôme intermédiaire dans le cadre de la réforme Ruberti (au début des années 90) n'avait guère été suivie d'effets ;
- la durée moyenne d'études des étudiants était beaucoup plus élevée que dans la plupart des autres pays, les étudiants étant libres de passer les examens requis par l'obtention de la *Laurea* au rythme de leur choix ;
- l'augmentation de l'écart entre le nombre de jeunes s'inscrivant dans l'enseignement supérieur et le nombre total d'étudiants mettait en évidence la faible efficacité de l'enseignement supérieur italien ; qui plus est, une part importante des étudiants finissait par quitter l'université sans diplôme ;
- les universités avaient alors peu d'autonomie au regard de leur organisation interne en *facoltà* (en charge des formations) et, depuis le début des années 80, en départements de recherche (décidant de l'usage des fonds pour la recherche par champs disciplinaires) : ce n'est qu'au début des années 1990, avec la réforme Ruberti, qu'elles ont pu créer ou supprimer des facultés ;
- confié presque exclusivement aux universités, l'enseignement supérieur connaissait un faible degré de différenciation³ – à la différence par exemple de la France (universités – grandes écoles) ou de l'Allemagne où l'enseignement universitaire coexistait avec la formation supérieure en alternance ;
- le monde académique ou plutôt le corps des professeurs avait une position oligarchique majeure dans le pays (la formation tardive de l'Etat italien avait pris appui sur ce corps qui lui préexistait pour se renforcer), mais cette oligarchie académique opposait des conservateurs, issus des facultés

³ Comptant, à présent, 86 universités dont 26 ne sont pas des établissements de l'Etat, des écoles supérieures des beaux-arts et des conservatoires alignés désormais sur des standards universitaires, et de nombreuses écoles supérieures privées de gestion et management, le paysage institutionnel de l'enseignement supérieur italien s'est en fait peu diversifié.

de droit et de médecine, et des modernistes, plus ouverts à l'international et issus des facultés de sciences et des sciences sociales ;

- le monde politique était – et est encore dans une moindre mesure – constitué d'une part importante d'universitaires, ceux-ci n'ayant longtemps guère été soucieux de leur responsabilité vis-à-vis du pays.

En 1996, pour la première fois depuis la guerre, les élections portent au pouvoir un gouvernement de centre gauche dirigé par le professeur Romano Prodi. Celui-ci s'est fortement engagé pour réformer l'éducation et, en particulier, l'enseignement supérieur, et pour faire entrer l'Italie dans l'Europe du Traité de Maastricht. Réformiste quoique professeur de droit ancien, l'ex recteur de l'université de Sienne et brièvement ministre des universités et de la recherche du gouvernement Ciampi entre 1993-1994, Luigi Berlinguer est nommé ministre de l'instruction publique du gouvernement Prodi.

Il charge alors une quinzaine d'universitaires connus pour leurs réflexions ou travaux sur l'enseignement supérieur de concevoir une réforme stratégique que le monde économique et les syndicats considèrent également comme nécessaire. La commission Martinotti propose ainsi une structuration des études à la française, avec un diplôme à 2 ans, un diplôme à 3 ans et une *Laurea* à 4 ou 5 ans. Fin 1997, l'industrie, la conférence des recteurs (CRUI), des experts de l'OCDE, s'attachent à conforter la légitimité de cette proposition dans les médias.

Mais, en France, profitant de l'opportunité du 8^{ème} centenaire de la Sorbonne, le ministre Claude Allègre s'attache à porter au niveau européen une réforme de la structuration des études en deux niveaux, sur un modèle comparable avec celui du monde anglo-saxon : il sait qu'elle pourrait aller dans le sens des réflexions conduites par ses homologues allemand, le ministre fédéral, Jürgen Rüttgers, et italien (la ministre Tessa Blackstone n'est impliquée que quelques semaines avant la Cérémonie de la Sorbonne). Luigi Berlinguer accepte alors de revoir son projet et opte pour une structuration à deux niveaux.

Parallèlement, en juillet 1998, une réforme ouvre la voie à des promotions massives des personnels académiques, alors que depuis plusieurs années celles-ci étaient bloquées. Les procédures de promotion sont de plus modifiées, de sorte que les « barons » disciplinaires au niveau national voient leur influence amoindrie. En 5-6 ans la répartition entre les corps académiques de professeurs, professeurs associés et chercheurs passe de 25%, 35% et 40 % à 31,5%, 31,5% et 37%. Sans de telles promotions, l'introduction des nouveaux cursus structurés en 2 temps aurait sans doute été très difficile.

La mise en œuvre de la réforme se trouve affaiblie fin 1998 par la chute du gouvernement Prodi, le ministre du gouvernement D'Alema qui lui succède en charge des universités n'ayant pas la même implication en sa faveur. Cependant la signature de la Déclaration de Bologne en juin 1999 par 29 pays redonne toute sa légitimité à la réforme, et c'est un décret publié en novembre 1999 qui rend obligatoire à partir de 2000-2001 la structuration des études à deux niveaux, correspondant aux diplômes de *Laurea triennale* et de *Laurea specialistica*. Une telle obligation heurte de front le principe de l'autonomie didactique affirmé par la réforme Ruberti. Mais, face à la menace que le retour au pouvoir de la droite de Berlusconi fait alors planer, elle apparaît nécessaire et sa mise en œuvre s'effectue sans obstacle. Le processus de la Sorbonne – Bologne est ainsi en Italie le vecteur de la réussite d'une réforme majeure de l'enseignement supérieur comme aucun gouvernement n'avait pu auparavant la mener.

Sources :

Ballarino G. et Perotti P., « The Bologna Process in Italy », in European Journal of Education, vol. 47, n°3, 2012.

Martinotti G., *Un contributo sul "3 + 2"*, <http://cnu.cineca.it/sites/cnu/files/archivio/nazionale04/martinotti2.htm>

Vaira M., *La costruzione della Riforma universitaria e dell'autonomia didattica : Idee, norme, pratiche, attori*, 2011. Cf. <http://www.ledonline.it/CIRSIS/allegati/Vaira-Costruzione-Riforma.pdf>

2. Allemagne : de profondes réformes pour lesquelles les universités veulent faire entendre leur voix

La mise en œuvre de la structuration des études en deux niveaux (Bachelor / Master⁴) s'est faite progressivement, à l'initiative des établissements et de leurs composantes sur plus de 10 ans. Certains cursus conduisant à l'obtention de l'examen d'Etat (droit, médecine, pharmacie) ne sont pas – encore – concernés.

Elle a représenté un véritable changement de la culture universitaire régie par le principe fondateur de l'université allemande de la liberté des études, de la formation et de la recherche. Elle a été vécue comme une « scolarisation » de parcours d'études qui laissait jusqu'alors beaucoup de liberté aux étudiants (choix, rythme...). L'avis de la Conférence allemande des présidents d'universités (HRK) sur la réforme européenne des études publié fin 2013⁵ évoque le fait que les étudiants se plaignent que cette réforme a conduit à « compacter » les études.

Elle a contribué à diminuer fortement la durée moyenne des études qui était auparavant supérieure en moyenne de plus de 2 ans à ce qu'elle était dans les autres pays.

La mise en place de procédures externes d'accréditation ou d'assurance qualité repose sur des agences indépendantes, accréditées par le Conseil d'accréditation mis en place au niveau national. Les établissements sont libres de recourir aux services (payants) de l'agence de leur choix. La qualité est d'abord une exigence interne qui va de pair avec l'indépendance de l'établissement.

Bologne a contribué à faire évoluer le paysage des établissements d'enseignement supérieur et à estomper la différence de culture et de type de formation et d'enseignement entre universités et *Fachhochschulen (FH)*, désormais identifiées au modèle international des *Universities of applied sciences* (on y fait également de la recherche appliquée et le diplôme de doctorat peut, dans certains cas, y être délivré). Mais il renforce aussi la logique de différenciation des établissements.

Les recommandations de la HRK publiées fin 2013 non seulement s'adressaient aux établissements et aux pouvoirs publics mais visait aussi à nourrir les travaux entre les conférences de Bucarest et de Erevan. Parmi les sujets abordés, on relève :

- La nécessaire flexibilité avec laquelle Bologne doit mettre en œuvre, là où sont encore principalement délivrés des examens d'Etat, mais aussi dans les cursus Bachelor et Master : les marges de liberté possibles ont été insuffisamment mises à profit.
- La nécessité de renforcer la mobilité (en 2011, 29% des diplômés de Master avaient effectué un séjour d'études à l'étranger, loin de l'objectif des 50%), de faciliter la reconnaissance des examens passés dans le cadre d'études à l'étranger, notamment en favorisant une meilleure connaissance de la convention de Lisbonne, d'associer à la reconnaissance des ECTS une meilleure explicitation des compétences attendues.
- Le Bachelor, positivement apprécié dans les FH, l'est diversement dans les universités, selon la culture de la discipline et les objectifs du cursus. Il devrait permettre l'acquisition d'un large socle de connaissances et, à l'université, permettre l'employabilité sans être conçu pour former à un emploi.
- La nécessité de faire évoluer la conception des parcours de formation.
 - * L'idée que Bachelor et Master doivent être consécutifs est une méprise. A l'issue d'un Bachelor plusieurs voies doivent être possibles : poursuite dans un Master de la même discipline, dans une

⁴ L'introduction en 2003 du doctorat dans le processus de Bologne n'en fait pas pour autant un diplôme comme le Bachelor et le Master : l'Allemagne, comme beaucoup d'autres pays, s'est opposée très clairement à toute régulation du doctorat.

⁵ https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/HRK_MV_15_Empfehlung_Europaeische_Studienreform_EN_01.pdf

discipline connexe, emploi dans ou hors de l'université. Le Master est trop peu souvent conçu pour des étudiants en formation continue et à mi-temps.

* L'offre de formation doit être adaptée à la diversité des parcours, des profils et des rythmes d'études des étudiants. La durée et le nombre d'ECTS doivent tenir compte des connaissances et compétences à acquérir dans la formation dispensée : on doit pouvoir proposer des Bachelors de 8 semestres avec option vers certains Masters, des Masters à 240 ou à 360 ECTS, etc.

* Les enseignements et l'évaluation des étudiants doivent être orientés sur le développement de *skills*. Ce changement de perspective (*from teaching to learning*) conduit les enseignants à travailler autrement et à avoir des exigences nouvelles qui requièrent des financements.

* Les établissements sont responsables de la conception de leurs formations en fonction de leurs objectifs, de leurs stratégies et de leurs profils, mais les enseignants et les étudiants doivent y être plus impliqués. Leur indépendance en la matière doit être renforcée. Ils doivent s'assurer que la culture de la qualité est prise en compte à tous les niveaux.

* L'hétérogénéité croissante des étudiants est une chance pour concevoir des formations qui en tirent parti et soient plus inclusives.

* Il faut intégrer dans la conception des formations le fait que les parcours d'études peuvent être linéaires, alternés ou discontinus.

- La façon dont on traite du décrochage des étudiants relève d'une approche erronée, du seul point de vue de l'établissement et non du point de vue de l'individu. Les établissements n'en analysent pas les raisons alors qu'ils devraient ajuster leurs services aux étudiants pour y répondre de façon appropriée, Il faut faire entendre aux pouvoirs publics que cette question est très complexe.
- L'évaluation des progrès de l'étudiant doit se faire tout au long de ses études, mais elle ne consiste pas à lui donner des notes. La pratique des notes devrait être repensée de façon plus responsable : la HRK propose de l'éviter dans les premiers semestres d'un cycle de Bachelor et de la remplacer par une supervision individualisée.
- Les réformes de la formation qu'invitent à mettre en place les recommandations de Bologne ont un coût, que la HRK estime à 1,1 Md€ par an.

3. Estonie : le pilotage de l'enseignement supérieur par l'assurance qualité

La politique libérale menée en Estonie dans les années 1990 en matière d'enseignement supérieur conduisit les universités et établissements d'enseignement supérieur estoniens à jouir d'une grande autonomie tout en les soumettant à une compétition de marché. En 2001, on y comptait 16 universités dont 10 privées et 17 établissements d'enseignement supérieur professionnels dont 10 privés également. Perçu comme la conséquence d'un laissez faire politique, la forte fragmentation de ce paysage (dans ce pays de 1,4 M d'habitants) allait de pair avec une grande disparité dans la qualité, les ressources et la taille des établissements. Le gouvernement a alors progressivement introduit des exigences de qualité.

Dès 1997, avant la Déclaration de Bologne, avant même l'engagement des négociations d'adhésion à l'Union européenne, l'Estonie a créé un Centre pour l'accréditation de l'enseignement supérieur (HEAC), conduit par un Conseil d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (HEQAC). La procédure d'accréditation reposait sur une auto-évaluation menée en toute autonomie et une revue par les pairs, experts étrangers. En l'absence de données au niveau national, ces auto-évaluations comportaient très peu d'éléments comparables d'un établissement à l'autre. Contrairement à ce que l'on escomptait tous les établissements n'avaient pas la même volonté de voir leurs diplômes reconnus nationalement. L'objectif stratégique d'un contrôle national de la qualité n'était que partiellement atteint.

Avec les objectifs de Bologne en matière de garantie de la qualité, l'existence de petits établissements privés délivrant des formations non accréditées devint un problème. En 2003, l'année même où la Conférence de Berlin appelait la mise en place de standards pour l'assurance qualité, l'Estonie a réformé son *University Act* en rendant plus stricte sa procédure d'accréditation et en impliquant le ministère dans les modalités de prises de décision de son Conseil d'évaluation. Cette réforme donnait par ailleurs le droit au Conseil d'évaluation de recommander la fusion ou la fermeture d'établissements qui ne satisfaisaient pas les standards de l'accréditation. L'année de son entrée dans l'UE (2004), l'Estonie engage une nouvelle réforme de l'enseignement supérieur qui implique une plus forte intervention de l'Etat et une plus grande implication dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Les établissements sont ainsi laissés libres du choix de l'agence de garantie de la qualité parmi celles qui sont inscrites sur le registre européen. S'appuyant sur la Stratégie de Lisbonne, l'Estonie et recourant au benchmark et aux indicateurs européens, la politique en matière d'assurance qualité se trouve redynamisée par la constitution d'une base de données nationale en matière d'éducation et d'un système d'information pour l'enseignement supérieur en 2004, puis, en 2006, d'un système d'information pour la recherche. La mise en œuvre de l'agenda européen a trouvé ainsi un contexte favorable.

Un certain nombre d'établissements de petite taille aux standards problématiques ont ainsi été fermés. L'agence en charge de l'assurance qualité a été refondée : l'EKKA, résultant de la fusion du HEAC et du HEQAC, a vu sa taille s'accroître significativement entre 2009 et 2013. Elle s'appuie alors non sur des rapports d'auto-évaluation, mais sur les données des établissements recueillies dans le cadre des bases nationales. Ses experts travaillent par benchmark à partir de ces données. Une gouvernance de l'Etat par les standards a ainsi pris le relais de la mise en œuvre d'une politique de garantie de la qualité par les établissements.

A partir de 2012, alors qu'il n'y a plus que 7 universités (dont 1 privée), les sanctions sur lesquelles pouvaient déboucher les évaluations sont remplacées par des recommandations sur l'amélioration de l'enseignement et de l'organisation des établissements.

Sources : Toots A. et Kalev L. « Governing in the shadow of Bologna : return of the state in higher education quality assurance policy », in *Internat. J. Public Policy*, vol. 12, n° 1/2, 2016 et <https://www.stat.ee/58098?highlight=universities>

Bologne et l'Union européenne

9. Union européenne et processus de Bologne

Le processus de Bologne et son engagement en faveur de l'Espace européen de l'enseignement supérieur se distinguent de l'Union européenne (UE) qui promeut et finance, quant à elle, l'Espace européen de la recherche du fait que la recherche est une compétence qu'elle partage avec ses Etats membres (cf. fiche 17), sur plusieurs points :

Sur le périmètre d'abord : dès 1999, 29 pays signent la déclaration de Bologne, dont 13, hors UE, sont alors candidats à l'UE ou membres de l'AELE (en l'occurrence : Islande, Norvège Suisse). Aujourd'hui, outre l'UE, 48 Etats sont signataires du processus dont 21 et bientôt 22 (avec le Brexit) ne sont pas dans l'UE. Imagine-t-on que l'Espace européen de l'enseignement supérieur voulu par le processus de Bologne puisse se faire sans l'Angleterre, la Suisse, la Norvège et même la Russie parce que ces Etats n'adhèrent pas à l'Union européenne ?

Sur les objectifs culturels et humains ensuite : pour adhérer au processus de Bologne, les Etats doivent avoir ratifié la Convention culturelle de l'Europe de 1954 et partager les valeurs fondamentales qui sont développées dans la *Magna Charta Universitatum* et la Déclaration de la Sorbonne (autonomie universitaire, liberté académique, construction d'une Europe de la culture, de la connaissance, de la paix et de la démocratie et pas seulement de l'économie, coopération des Etats en faveur d'un renforcement de la place de l'Europe dans le monde, etc.).

Par son mode de régulation : à la différence de l'Union européenne, le processus de Bologne ne se fonde pas sur un traité intergouvernemental ni n'établit des directives s'imposant aux Etats membres comme celles de la Commission européenne. Il s'agit d'un engagement volontaire (« *agreement* ») par lequel chaque pays signataire s'engage à réformer continûment son propre système d'enseignement supérieur dans le sens de la vision portée par la Déclaration de Bologne, mais à son rythme et en tenant compte de sa culture et de son contexte national. C'est par la conviction et la bonne compréhension des intérêts mutuels de chaque pays à faire avancer son enseignement supérieur que progresse le processus de Bologne et non par un ensemble de normes juridiques, de contraintes et de pénalités.

Et enfin **par son mode de fonctionnement** : il n'y a pas de délégation de pouvoir à une instance supranationale et c'est l'ensemble des membres du processus de Bologne qui débat et échange au sein d'une assemblée, le *Bologna Follow Up Group* (BFUG), en charge de la préparation des recommandations et priorités adoptées en Conférence ministérielle tous les 2 ou 3 ans (cf. fiche 3). Le processus de Bologne est donc un processus intergouvernemental fondé sur le dialogue ouvert, promouvant l'échange d'expériences et travaillant un peu comme un think tank. La Commission européenne qui soutient et finance grandement la construction de cet Espace européen de l'enseignement supérieur à travers ses programmes, ses recommandations et ses communications (cf. fiche 11).

Aujourd'hui, on peut dire que l'Europe de l'enseignement supérieur marche sur deux jambes : d'une part le processus de Bologne décrit dans cette fiche et, de l'autre, l'action communautaire qui vise la modernisation de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et s'appuie de fait sur les outils et le processus de Bologne, dont il finance en partie le fonctionnement. On pourrait presque dire que le processus de Bologne donne une « base sociétale » à l'action de la Commission dans ce secteur.

10. Les compétences de l'Union européenne en matière d'enseignement supérieur et la recherche

La recherche et l'enseignement supérieur ne sont pas traités de manière identique au regard des compétences exercées par l'Union européenne.

Les compétences de l'Union européenne sont de trois types⁶ :

- **les compétences exclusives** : elles concernent des domaines, tels que l'Union douanière ou la politique monétaire, dans lesquels l'UE est seule à pouvoir légiférer et adopter des actes contraignants ;
- **les compétences partagées** : elles portent sur des secteurs où l'UE et les Etats membres de l'UE sont habilités à légiférer et à adopter des actes contraignants. Cependant, les pays de l'UE ne peuvent exercer leur compétence que dans la mesure où l'UE n'a pas exercé ou a décidé de ne pas exercer la sienne. La compétence partagée entre l'UE et les pays de l'UE s'applique par exemple à l'agriculture et à la pêche, aux transports, à l'énergie, à la recherche, au développement technologique et à l'espace ;
- **les compétences d'appui** : l'UE ne peut intervenir que pour soutenir, coordonner ou compléter les actions des pays de l'UE. C'est le cas pour l'industrie, la culture, le tourisme, la protection et l'amélioration de la santé humaine, l'éducation, la formation professionnelle, la jeunesse et le sport.

On constate donc que ni la recherche ni l'éducation ne relèvent des compétences dites exclusives. Néanmoins leur statut est effectivement différent puisque la recherche ressort des compétences partagées alors que l'éducation (dont l'enseignement supérieur) est une compétence d'appui.

Ces deux domaines ne sont pas non plus traités et discutés au sein de la même formation du Conseil (10 formations au total appelées aussi Conseil des ministres).

La recherche est traitée par le Conseil compétitivité, qui réunit les ministres en charge du commerce, de l'économie, de l'industrie, de la recherche, de l'innovation et de l'espace.

L'enseignement supérieur est traité par le Conseil éducation, composé de ministres en charge de l'éducation (y compris de l'enseignement supérieur), de la jeunesse, de la culture et du sport.

Ce sont également des directions générales différentes qui ont en charge ces deux sujets :

- la direction générale Emploi, affaires sociales et inclusion et la direction générale Education et Culture (DGEaC) pour l'éducation et l'enseignement supérieur ;
- la direction générale pour la Recherche et l'Innovation pour les sujets de recherche.

⁶ La politique étrangère et de sécurité commune (PESC) se distingue, elle, par des caractéristiques institutionnelles spécifiques qui ne relèvent pas de la distinction entre ces trois types de compétences.

11. Les politiques menées par l'Union européenne en matière d'enseignement supérieur, d'éducation et de formation professionnelle

Le Traité de Rome (1957) qui crée la Communauté économique européenne (CEE) ne prévoyant pas de compétence commune en matière d'éducation, ce n'est que progressivement que l'Europe s'est préoccupée d'éducation, sans jamais en faire pour autant une compétence exclusive ou partagée. L'éducation, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur relèvent en effet des compétences de l'UE dites de soutien (cf. fiche 10). C'est avec le Traité de Maastricht de 1992, un des traités constitutifs de l'Union européenne, que la compétence de l'UE en matière éducative est officiellement reconnue et en même temps encadrée par le principe de subsidiarité.

L'Union européenne favorise ainsi la coopération entre Etats membres en matière d'enseignement. Elle complète leur action par des programmes et encourage l'émergence de pratiques innovantes par ses recommandations et communications, tout en respectant pleinement la compétence des Etats en matière de système éducatif, de formation professionnelle et d'enseignement supérieur ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.

Le programme de l'UE en matière éducative le plus connu est bien sûr le **programme Erasmus** adopté en 1987 (cf. fiche 5) : il permet aux étudiants, grâce à un système de bourses, d'effectuer une partie de leur formation dans un autre établissement européen ou dans une entreprise s'agissant d'un stage, pour des périodes allant de 3 mois à un an, mais il s'adresse également aux élèves et enseignants de l'enseignement scolaire (pour un peu plus de 10% des bénéficiaires) et aux jeunes en formation professionnelle (pour près de 25% des bénéficiaires). Le processus de Bologne initié ultérieurement en 1999 vise à donner aux étudiants un maximum de facilité pour réaliser ces mobilités, grâce à l'adoption d'un système commun ou comparable de diplômes (le LMD en France), et en développant le système d'unités de compte communes pour la validation des cursus (les ECTS) mis en place en 1988-89, etc.

Dans le cadre de la **Stratégie de Lisbonne** définie lors du Conseil européen de mars 2000 pour créer d'ici 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », les ministres de l'éducation ont défini en 2001 un programme de travail « **Education et Formation 2010** » avec les objectifs à atteindre d'ici 2010.

Alors que le processus de Bologne était lancé dans un cadre intergouvernemental, le Conseil européen et la Commission ont défini en 2002 une Stratégie de coopération renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels, intitulé « **processus de Copenhague** », ayant pour objectif le soutien à la qualité des systèmes de formation, de favoriser la mobilité et de faciliter l'accès à tous à l'éducation et la formation tout au long de la vie. Comme le processus de Bologne, il a fait l'objet tous les deux ans de révisions à l'occasion de Conférences spécifiques. C'est le cadre de ce processus que

- le Cadre européen de qualification avec sa grille à 8 niveaux,
- le Cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels (EQAVET),
- et le « système de crédit d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels » EQVET

ont été conçus et fait l'objet de Recommandations, respectivement en 2008 et 2009.

La nouvelle **stratégie « Europe 2020 »**, dans le prolongement de celle de Lisbonne, vise à développer une croissance « intelligente, durable et inclusive ». La nouvelle plateforme d'échange de bonnes

pratiques et d'apprentissage mutuel « **Education et Formation 2020** » (*Education & Training 2020* ou ET2020) mise en place en 2009 par la Commission avec les Etats membres consiste en 6 groupes de travail d'un cycle de 3 ans environ, dont les thématiques peuvent être transversales (*Digital skills and competences*) ou sectorielles comme « *Governance of school education system* », « *Vocational education and Training* » ou « *Modernisation of Higher Education* ». Parallèlement, en 2011, la Conférence de Bruges fixe de nouveaux objectifs à la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels pour la période 2011-2020.

Ainsi, quatre objectifs communs au niveau de l'Union européenne ont été établis pour relever les défis des systèmes d'éducation et de formation d'ici à 2020 :

- faire en sorte que l'apprentissage tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité;
- améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation;
- favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active;
- encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation.

Et c'est ainsi que dans le cadre de ces groupes de travail ont été établis des objectifs concernant la formation supérieure et la formation tout au long de la vie » :

- au moins 40 % des personnes âgées de 30 à 34 ans devraient être diplômées de l'enseignement supérieur;
- au moins 15 % des adultes devraient participer à des activités d'apprentissage tout au long de la vie;
- au moins 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur et 6 % des 18-34 ans disposant d'une qualification professionnelle initiale devraient avoir effectué une partie de leurs études ou de leur formation à l'étranger »

En 2015, ces priorités stratégiques ont été « recalibrées » pour « intégrer les défis urgents en termes économiques et d'emploi et le rôle que doit jouer l'éducation pour promouvoir l'équité et l'inclusion et pour transmettre les valeurs européennes communes, des compétences interculturelles et la citoyenneté active ».

12. U-Multirank : une initiative de l'Union Européenne face à la globalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche ?

L'Europe dispose d'un Espace d'enseignement supérieur modernisé et convergent grâce au processus de Bologne, d'un financement de la mobilité étudiante grâce au programme Erasmus mais aussi, on le sait moins, d'une cartographie multidimensionnelle des établissements d'enseignement supérieur, U-Multirank⁷. Cet outil, créé, porté et financé par l'Union européenne en est aujourd'hui à sa 4^{ème} édition. Pour autant, il ne répond encore que partiellement aux attentes des différents acteurs de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

U-Multirank est à l'origine le résultat d'un projet proposé par le gouvernement français dans le cadre de la présidence française du Conseil des ministres de l'Union européenne du second semestre 2008.

Suite à un appel d'offres de la Commission (2008) portant sur la faisabilité « d'un outil pluridimensionnel de classement et d'information », la conception de U-Multirank fut confiée à un consortium indépendant (CHERPA) composé de cinq structures européennes déjà spécialistes de ces sujets d'évaluation quantitative, dont les deux leaders sont le *Center for Higher Education Policy Studies* (CHEPS) néerlandais et le *Center for Higher Education* allemand (CHE).

Chronologie succincte d'U-Multirank

- 2008 : coup d'envoi politique du projet sous la présidence française du Conseil des ministres de l'Union européenne.
- 2009 : appel d'offre de la Commission européenne pour une étude de faisabilité.
- 2010-2011 : phase de test sur un panel de 150 universités.
- 2011 : décision de la Commission de mettre en place U-Multirank et de le financer.
- 2013 : naissance officielle d'U-Multirank à Dublin dans le cadre de la présidence irlandaise.
- 2014 : première édition d'U-Multirank portant sur 850 établissements de 70 pays différents.
- avril 2017 : quatrième édition intégrant 1 300 établissements d'enseignement supérieur (écoles et universités dont 74 sont françaises) issus de 82 pays. 57 % des établissements cartographiés sont européens, 16 % nord-américains, 18 % asiatiques et 9 % d'Océanie, d'Afrique ou d'Amérique latine.

Il s'agissait, dans l'esprit des promoteurs de cette cartographie, d'une réponse à la fois politique et technique aux classements globaux existants, ceux-ci étant souvent jugés réducteurs vis-à-vis de la diversité des établissements européens, de la variété de leur offre et de la multiplicité de leurs activités (principe de « diversité des excellences »). Il devait répondre aux besoins des établissements en termes de positionnement, à ceux des étudiants en matière d'orientation et de choix d'études et enfin à ceux des pouvoirs publics en matière de politiques d'enseignement supérieur.

La cartographie proposée par U-Multirank est ainsi réalisée à partir de cinq grandes dimensions (les *Focused Institutional Rankings*), soit un spectre beaucoup plus large que les autres grands classements internationaux (ARWU-Shanghai, Leiden, THE, QS) :

- la recherche (cette dimension inclut des indicateurs bibliométriques) ;

⁷ Les informations et analyses de ce texte sont majoritairement reproduites du rapport IGF-IGAENR n° 2016-M-104 « La prise en compte des classements internationaux dans les politiques de site »

- la qualité de l’enseignement et de l’apprentissage (indicateurs d’employabilité) ;
- l’ouverture sur l’international (cette dimension comprend des indicateurs décrivant la mobilité internationale des étudiants et des enseignants) ;
- la réussite en matière de transfert et d’échange des connaissances (par exemple le *consulting*, les contrats passés avec les entreprises) ;
- l’insertion dans le territoire et la contribution de l’établissement à la croissance économique de celui-ci.

Le défi d’U-Multirank est de couvrir l’immense diversité du champ mondial de l’enseignement supérieur et de traiter non seulement de la recherche mais aussi de la formation et de leur impact socio-économique.

Les données utilisées par U-Multirank sont collectées auprès des établissements volontaires ou à partir de sources existantes. C’est sur la question des données que se concentrent les critiques faites à UMR et c’est ce qui explique aussi que, sur les 783 membres de l’Association des universités européennes (EUA), représentant 48 pays européens, un peu moins de la moitié d’entre eux participe activement au projet.

Une enquête de l’EUA publiée en 2015 a ainsi notamment mis en évidence :

- le caractère chronophage de la production de données par les établissements pour qu’elles soient en rapport avec les indicateurs proposés par U-Multirank,
- la difficulté à fiabiliser un ensemble de plus de 100 indicateurs en raison des différences nationales de définition, de signification, ou tout simplement de production des données.

La qualité des questionnaires renvoyés par les étudiants – vraie originalité d’U-Multirank – pose aussi problème.

Si le classement de Shanghai est contesté dans son approche exclusivement « recherche », la qualité des établissements qui figurent aux premières places de ce classement n’est pas mise en cause. Tel n’est pas toujours le cas des universités ou écoles mises en exergue par U-Multirank, ce point entretenant à chaque édition beaucoup d’interrogations sur la pertinence et la lisibilité du produit.

Conscient de ces critiques, U-Multirank s’efforce d’améliorer à chaque édition la qualité des données utilisées, notamment par une mobilisation croissante des données statistiques nationales des Etats.

Ce que fait Bologne

13. Les transformations de l'enseignement supérieur imputables au processus de Bologne, ses succès et ses limites

C'est à l'aune des objectifs de la Déclaration de Bologne et des Communiqués des Conférences qui ont suivi (cf. fiche 2) que l'on peut apprécier les succès et les limites de ce processus. Ce processus vise, sinon à une harmonisation progressive du moins à une interopérabilité des systèmes universitaires européens entre eux, de manière à constituer un Espace européen de l'enseignement supérieur attractif et respectueux des valeurs de la Convention culturelle européenne.

La dimension structurante du processus de Bologne est remarquable. L'instauration de la structuration en trois cycles dans la plupart des établissements et programmes d'études est un succès : une étude de 2015 (Commission européenne, EACEA et Eurydice) montre que la majorité des étudiants européens sont inscrits dans des programmes de ce type, même si cette structuration est encore inégale selon les pays et les types d'études (peu de pays l'ont mise en place pour les études de médecine ou d'architecture par exemple). Les études de premier cycle devaient, selon les premiers textes, durer au minimum trois ans et comprendre entre 180 et 240 ECTS (*European credit transfer system*), mais aujourd'hui, à l'heure du numérique, de la diversification croissante des étudiants, de la validation des compétences extracurriculaires et de la formation tout au long de la vie, l'assimilation d'un cycle d'études à une durée d'études déterminée et uniforme pose question. Les études de deuxième cycle se déroulent entre 2 et 4 semestres et comprennent en grande majorité entre 60 et 120 ECTS.

Système commun de crédits universitaires. Les ECTS ont été lancés dans le cadre du programme Erasmus à la fin des années 80 et repris ensuite par le processus de Bologne, pour favoriser des relations de confiance entre établissements, en particulier étrangers. Leur objet est de transférer d'un établissement à un autre à travers l'Europe, des crédits correspondant à des enseignements suivis et validables afin de faciliter les mobilités d'étudiants. Globalement, ce mode de transfert et d'accumulation de crédits est achevé, même si la façon d'apprécier le nombre d'ECTS pour une ou plusieurs unités d'enseignement peut varier (temps de travail des étudiants versus « *learning outcomes* » par exemple) et si la reconnaissance effective des ECTS acquis par un étudiant dans une autre université laisse encore parfois à désirer.

Supplément au diplôme. Elaboré conjointement par la Commission Européenne, l'UNESCO à travers le CEPES (Centre européen pour l'enseignement supérieur) et le Conseil de l'Europe en 1996, le supplément au diplôme (SD) est présenté, dès le début du processus de Bologne, comme un outil important à mettre en œuvre. Le SD décrit les acquis spécifiques à un diplôme et à un étudiant (il est personnalisé), y compris les compétences extracurriculaires validées par l'établissement (acquises par exemple dans le cadre d'un engagement étudiant). En France, l'accréditation de l'offre de formation d'un établissement suppose en principe qu'il soit systématiquement délivré à tous les diplômés mais on est dans les faits très loin du compte, alors qu'en Allemagne, les entreprises y attachant une réelle importance, les établissements jouent beaucoup plus le jeu.

Le supplément au diplôme est un des cinq documents constitutifs de l'**Europass**, un dispositif conçu pour permettre une présentation des compétences et des qualifications acquises qui soit harmonisée

à l'échelle de l'Europe et pour favoriser la mobilité. L'Europass a fait l'objet d'une décision européenne en 2004⁸.

Promotion de la mobilité des étudiants. La Commission européenne s'est fixé pour objectif qu'« en 2020, au moins 20% des diplômés de l'Espace européen de l'enseignement supérieur [ait] suivi une période d'études ou de formation à l'étranger » (cf. fiche 11). La projection actuelle des tendances dans le seul cadre d'Erasmus+ d'ici l'année 2020 est celle d'une mobilité touchant 7% des étudiants des pays éligibles à ce programme. Mais l'espace de Bologne est plus large que celui des pays Erasmus qui, à quelques unités près⁹, sont ceux de l'UE, et cet objectif de 20% vise la mobilité en général et non pas simplement la seule mobilité intra européenne (en 2015, il y avait, selon les sources UNESCO, 78 675 étudiants français en mobilité dans le monde contre 39 985 au titre d'Erasmus).

Cadres nationaux et cadre européen de certification. Les cadres nationaux sont des outils de transparence et de lisibilité permettant de situer tous les diplômes et certifications d'un même pays en termes d'« acquis de la formation » ou « *learning outcomes* ». Les différents cadres nationaux doivent pouvoir être mis en rapport entre eux via un cadre européen commun, le cadre européen de certification (CEC) dont le bon usage vise à mieux comprendre et comparer les niveaux des certifications et diplômes des différents pays.

Registre européen des agences de l'assurance qualité (EQAR). Les pays adhérant au processus de Bologne doivent disposer d'un système d'assurance qualité (« garantie de la qualité » en français) reposant sur des agences indépendantes (en France, le HCERES ou la CTI) inscrites dans un registre européen des agences et respectant les normes et les lignes directrices européennes en terme d'assurance qualité. Cette démarche qualité est un outil indispensable à la confiance que requiert le développement de la mobilité étudiante en Europe (cf. fiche 15).

Il est certain que **de réelles disparités existent** dans la mise en œuvre des recommandations adoptées par les membres du processus de Bologne. Ces disparités peuvent donner le sentiment d'une certaine complexité dans la mise en œuvre du processus qui entacherait sa lisibilité. Mais ce processus non contraignant (cf. fiche 5) ne vise pas l'uniformité mais la convergence et l'interopérabilité. Il est porté par des pays aux histoires différentes qui y trouvent l'occasion de repenser leur propre enseignement supérieur tout en participant à une réflexion commune sur les défis qui leurs sont communs. Il se veut respectueux des rythmes et des modalités de mise en œuvre par chaque pays (la France n'a ainsi parachevé qu'en 2017 la mise en place du cycle de master).

Ce qui importe se joue certes sur le plan de la mise en œuvre concrète des objectifs du processus, mais aussi sur deux autres plans. Il y va aussi de la **capacité à porter la vision qui l'a initié et à l'adapter aux défis intervenus depuis** (cf. fiche 20). Le processus de Bologne est toujours un cadre de réflexion privilégié, de concertation, de décisions politiques et de suivi de leur mise en œuvre qui sait associer les pays adhérents et les grandes instances internationales concernées. Des pistes ont ainsi été ouvertes au cours des dernières Conférences ministérielles (Bucarest et Erevan) pour mieux tenir compte de la dimension sociale de l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, des enjeux

⁸ L'Europass comprend 5 documents : le CV (avec compétences formelles et non-formelles), le supplément au diplôme (cf. ci-dessus), le passeport des langues qui valorise les compétences linguistiques, l'Europass mobilité qui décrit les compétences acquises dans une mobilité et enfin le supplément au certificat qui est l'équivalent du supplément au diplôme pour les certifications professionnelles. L'Europass englobe donc le supplément au diplôme mais au niveau des 28 et non des 48.

⁹ Islande, Liechtenstein, Macédoine, Norvège, Turquie.

et des opportunités du numérique, de la conception des formations en fonction des compétences attendues, et de l'apprentissage tout au long de la vie. Enfin, **le succès du processus de Bologne se mesure à son rayonnement**. Il joue en effet un rôle significatif au niveau international en inspirant ou servant de référence à la structuration d'espaces régionaux de l'enseignement supérieur, comme en Asie du Sud-Est, en Amérique latine, en Afrique (cf. fiche 24). Depuis 2009, un « Forum politique de Bologne », ouvert à toutes les régions du monde, se tient en parallèle de la Conférence ministérielle, et y est même désormais intégré.

14. Mobilité étudiante, processus de Bologne et programme Erasmus +

Le processus de Bologne et le programme Erasmus + diffèrent par leur origine, leur périmètre, leur objet et leur statut... mais ils entretiennent des rapports étroits.

Erasmus + recouvre sous une même étiquette les actions que finance la Commission dans le domaine de l'éducation, à savoir principalement les programmes de mobilité dans le domaine de l'enseignement supérieur, de la formation professionnelle et de la FTLV ainsi que des partenariats éducatifs, etc., mis en place pour rapprocher les jeunes européennes dans les années 90 (tels Erasmus, Leonardo, Comenius ou Socrates). Erasmus + vise à donner aux étudiants, aux stagiaires, aux personnels et d'une manière générale aux jeunes de moins de 30 ans avec ou sans diplôme, la possibilité de séjourner à l'étranger pour renforcer leurs compétences et accroître leur employabilité. En tant que programme communautaire, Erasmus + concerne les 28 pays de l'Union Européenne, mais aussi d'autres pays qui ont négocié avec l'Union une participation à ce programme: l'Islande, le Liechtenstein, la Macédoine, la Norvège et la Turquie.

Le processus de Bologne est, lui, un processus politique intergouvernemental, préfiguré en 1998 à la Sorbonne puis lancé en 1999 à Bologne, qui associe désormais 48 pays d'une large Europe et divers représentants des parties prenantes de l'enseignement supérieur (universités, étudiants, personnels, entreprises) autour de quelques objectifs communs : faire de l'Espace européen de l'enseignement supérieur un espace de convergence des dispositifs nationaux et de mobilité interne des étudiants et des personnels ; développer l'interconnaissance des langues et des cultures européennes et avec elle le respect de l'autre et la volonté de paix ; renforcer l'attractivité de la zone Europe dans un enseignement supérieur de plus en plus internationalisé ; contribuer à la construction d'une Europe des savoirs et des compétences, de l'emploi et des connaissances, etc.

Il ne fait aucun doute que le lancement du programme Erasmus en 1987 a joué un rôle d'aiguillon sur les ministres réunis à Paris puis à Bologne, l'absence d'harmonisation de l'enseignement supérieur en Europe, y compris au-delà du seul périmètre de l'UE, étant clairement un frein aux mobilités. Le processus de Bologne présente également l'intérêt de réunir non seulement les Etats européens au-delà de l'UE, mais aussi les universités, les étudiants, les entreprises.

Le processus de Bologne et le programme Erasmus+ sont en réalité complémentaires : tout deux partent en effet de l'idée que la mobilité et les échanges sont des vecteurs de paix pour l'Europe et de progrès individuels et collectifs, tout deux se renforçant. Par son financement de la mobilité, la Commission soutient la consolidation de l'enseignement supérieur européen ; et inversement tous les progrès réalisés par les pays engagés dans le processus de Bologne, en terme de structuration des études en trois cycles, de bon usage des ECTS, d'assurance qualité, de reconnaissance mutuelle des certifications et diplômes, etc. facilitent la réalisation et le succès du programme Erasmus+.

L'évolution d'Erasmus en Erasmus+ en 2014 traduit aussi la volonté de l'Union européenne de promouvoir une ouverture sociale de l'enseignement supérieur, que la Conférence ministérielle promeut dès 2007 : « Nous partageons l'aspiration sociétale à ce que la population étudiante qui entreprend, poursuit et achève des études à tous les niveaux de l'enseignement supérieur, reflète la diversité de nos populations » (Communiqué de Londres, mai 2007).

L'esprit de la Sorbonne-Bologne, récemment rappelé par le Président de la République (discours du 26 septembre 2017), est celui du savoir, de la pensée et des valeurs culturelles européennes qui ne se découpent pas en deux processus hermétiques l'un à l'autre, bien au contraire.

15. L'Espace européen de l'enseignement supérieur et la « garantie de la qualité »

La question de la qualité de l'enseignement supérieur est une question récurrente des débats qui animent et structurent le développement de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. C'est ainsi que, dès 1999, la Déclaration de Bologne affichait parmi ses « objectifs d'intérêt primordial » : la « promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables ».

L'une des fonctions essentielles dévolue à la « garantie de la qualité » (ou « quality assurance » en anglais), telle qu'elle est promue dans le processus de Bologne, est de renforcer la confiance mutuelle entre des systèmes nationaux d'enseignement supérieur qui, bien que partageant les mêmes objectifs d'excellence, sont différents et ont vocation à le rester. Il s'agit avant tout de faciliter la mobilité des étudiants en cours de formation et la reconnaissance des certifications et des diplômes pour une insertion sur un marché du travail européen autant que national. A ce titre la question aujourd'hui centrale est celle des conditions nécessaires à remplir pour garantir la qualité des résultats d'apprentissage (« *learning outcomes* ») dans un contexte européen de diversité des pédagogies, où la simple déclaration de l'excellence ne peut suffire à convaincre.

La notion de garantie de la qualité recouvre un ensemble de principes adoptés étape par étape qui en font un outil de conduite du changement et de dialogue entre des systèmes d'enseignement supérieur marqués par leur traditions et contextes nationaux. Citons en particulier :

- la reconnaissance de la responsabilité première des institutions d'enseignement supérieur dans la garantie et l'amélioration de la qualité de leurs activités de formation ;
- le respect de la dimension nationale et/ou fédérale des politiques d'enseignement supérieur ;
- l'indépendance de l'évaluation externe des activités de formation et du fonctionnement des mécanismes de garantie de la qualité mis en place par les institutions. Celle-ci est confiée à des agences d'évaluation ou d'accréditation elles-mêmes redevables de la qualité de leurs activités¹⁰ ;
- la publicité des résultats des procédures d'évaluation et des résultats d'accréditation ;
- l'implication des parties prenantes (étudiants, universitaires, etc.) dans la conception et l'amélioration continue de l'activité des agences d'évaluation et d'accréditation ;
- l'implication des étudiants et des bénéficiaires des enseignements supérieurs dans le développement des démarches qualité des établissements.

Ces principes sont rassemblés et expliqués dans les *European standards and guidelines for quality assurance in higher education*¹¹ adoptés en 2005 et révisés 2015, mais leur mise en œuvre peut prendre des formes variées, les standards européens n'étant pas à cet égard prescriptifs.

En France, la démarche qualité – qu'il ne faut pas confondre avec les pratiques de labellisation type Equis ou AACBS¹² - naît en 1984 avec le Comité National d'Evaluation (CNE), première autorité

¹⁰ Les agences d'évaluation, qu'il y en ait une ou plusieurs dans un même pays, doivent toutes être indépendantes des gouvernements et établissements et respecter les principes énoncés ci-dessus pour figurer dans un registre européen des agences d'évaluation.

¹¹ Ce document a été traduit en français par le réseau des agences d'évaluation et d'accréditation francophones FraQ-Sup (www.fraq-sup.fr) sous le titre de « Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG). »

administrative indépendante d'évaluation pour l'ESR, qui joue un rôle très important au début des années 2000 dans la structuration européenne de la démarche qualité ; mais sa généralisation et l'articulation de l'acte d'évaluation et de l'acte de contractualisation datent de 2006, avec la création de l'AERES (Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur)¹³. D'abord pensée pour l'évaluation des activités de recherche, l'AERES s'est très vite aussi intéressée aux formations et à la gouvernance des établissements. Un pas nouveau a été franchi en 2013 avec du côté du ministère de l'Enseignement supérieur, le passage de l'habilitation des diplômes, fondée sur l'examen des maquettes, à l'accréditation des établissements à délivrer des diplômes, sur la base du respect des grands principes de la démarche qualité européenne. Un autre pas a été franchi avec la transformation de l'AERES en HCERES (Haut Comité pour l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement supérieur), une agence qui met l'accent, plus encore que celle qui l'a précédée, sur l'autoévaluation des établissements, et peut aujourd'hui concentrer son action autour de la validation du processus qualité d'une université ou d'une école, au lieu de le mettre elle-même en œuvre. Le HCERES, comme la CTI (Commission du titre de l'ingénieur) qui évalue les formations conduisant au titre d'ingénieur, figure dans le Registre européen des agences d'évaluation (EQAR), ce qui indique la conformité du processus français de garantie de la qualité aux standards généraux du processus de Bologne.

Cela n'empêche pas que des progrès puissent encore être réalisés en France :

- *dans le nombre d'établissements évalués* : si toutes les universités et toutes les grandes écoles sont évaluées (directement ou à travers le procès qualité qu'elles mettent elles-mêmes en place), trop d'établissements privés ne le sont pas encore et sont pourtant autorisés à recevoir des étudiants Erasmus ;
- *dans l'esprit* : dans beaucoup d'établissements évalués par le HCERES en effet, le sens de la démarche qualité comme processus permanent d'amélioration des dispositifs pédagogiques associant toutes les parties prenantes (enseignants, professionnels et étudiants) n'est pas encore connu et partagé ; l'évaluation reste trop souvent un exercice très peu collectif, et perçu comme imposé d'en haut dans le cadre de la contractualisation avec le ministère.

Work in progress !

¹² La labellisation permet aux écoles de management et de commerce françaises, qui sont majoritairement privées ou consulaires, comme à leurs homologues à l'étranger, de donner plus de visibilité et de notoriété à leurs formations. Ces labels sont attribués par des associations ou agences également privées opérant souvent au niveau international, sur la base de cahier des charges, de critères et de méthodes qu'elles définissent en toute indépendance, mais en opérant sur un marché concurrentiel, pour contribuer à la politique de marque des écoles qui y candidatent. La labellisation ne doit donc pas être confondue avec la démarche qualité promue par le processus de Bologne qui se veut un processus permanent d'amélioration de la qualité par les acteurs eux-mêmes autant que par les agences.

¹³ De fait, le Comité National d'Évaluation s'occupait essentiellement de l'évaluation du pilotage et de la gouvernance des établissements, même si cela incluait le pilotage de la formation et de la recherche.

16. Le processus de Bologne et la formation tout au long de la vie

La formation tout au long de la vie (FTLV) est une excellente illustration de l'idée (cf. fiche 9) que l'Europe de l'enseignement supérieur marche sur deux jambes : d'une part le processus de Bologne pour les 48 pays qui y adhèrent et de l'autre l'action communautaire à 28, qui vise la modernisation de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et s'appuie de fait sur le processus de Bologne.

«*Life long learning* » est une constante des Conférences ministérielles du processus de Bologne depuis le communiqué de Prague (2001) jusqu'à celui d'Erevan (2015) : « *We undertake to widen participation in higher education and support institutions that provide relevant learning activities in appropriate contexts for different learners, including lifelong learning* ».

De même, l'incitation à développer la formation tout au long de la vie est une volonté de l'Union européenne qui ne cesse d'être confirmée depuis l'année européenne de la formation tout au long de la vie en 1996, la résolution sur la validation des acquis et des compétences adoptée par le Parlement européen et le Conseil et enfin, l'adoption en 2013 du dispositif « Erasmus plus », réunissant les dispositifs Erasmus, Comenius, Grundtvig et Leonardo, et incluant donc la formation professionnelle, notamment son volet apprentissage, et celle des adultes dans le programme emblématique de la mobilité européenne (cf. fiche 11).

Le souci de la « formation permanente », terme consacré dans les années 70¹⁴, apparaît comme une volonté politique de donner à tous l'accès aux connaissances et à la promotion sociale, autant que comme une nécessité induite par le besoin de disposer d'une main d'œuvre formée à des savoirs et des technologies sans cesse renouvelées. Du postulat de Condorcet en 1792 : « Tous les citoyens devraient avoir accès à l'instruction »¹⁵ au préambule de la *Magna Charta Universitatum* en 1988, la filiation est évidente : « Les Recteurs des Universités européennes soussignées... considèrent... que la tâche de diffusion des connaissances que l'université doit assumer envers les nouvelles générations implique aujourd'hui qu'elle s'adresse également à l'ensemble de la société – dont l'avenir culturel, social et économique exige notamment un effort considérable de formation pertinente ».

Concrètement, la modularisation de l'offre de formation poussée aussi bien par le processus de Bologne que par l'Union européenne, l'élaboration de parcours diplômants flexibles et l'optimisation possible de ces parcours par le biais de dispositifs de validation des acquis constituent autant d'atouts pour un développement de la formation continue et de la FTLV dans les universités.

Le principe de la formation modulaire, vecteur essentiel du développement de la formation continue, consiste à proposer aux stagiaires « d'acquérir au rythme de leur choix les différents modules capitalisables débouchant in fine sur l'obtention du diplôme, même après plusieurs années. Il s'agit de raisonner en « unités de valeur » acquises et validées par le stagiaire au cours de sa vie professionnelle susceptibles de conduire au diplôme. Cette logique correspond bien à la démarche de formation tout au long de la vie et repose sur une forte souplesse pour le salarié et l'employeur. En toute rigueur, le module pourrait être obtenu aussi bien en formation que *via* la Validation des acquis de l'expérience (VAE).

La quasi-totalité des pays européens considère que cette flexibilité est un élément clef de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et met en œuvre des initiatives et des politiques de soutien.

¹⁴ Cf. en France, la loi Delors sur la formation permanente qui, en 1971, marque le début d'une politique qui n'a cessé depuis de se préciser et de s'outiller.

¹⁵ *Rapport sur l'instruction publique, 1792.*

L'organisation actuelle des études en France demeure un frein aux volontés de réorganisation en ce sens : formations insuffisamment corrélées aux compétences visées, compensations des moyennes entre unités, organisation rigide des examens, etc. Mais, par ailleurs, la France est précurseur dans le domaine de la validation des « *prior learning* » depuis 2002, avec la possibilité de valider un diplôme et non pas seulement une équivalence, ce qui n'est pas encore le cas dans beaucoup d'autres pays européens.

Bien que la plupart des documents d'orientation relatifs à l'enseignement supérieur établis par les pays de l'Espace européen de l'enseignement supérieur mentionnent l'éducation et la formation tout au long de la vie, il n'existe pas de définition uniforme de cette notion au sein de l'UE ou de l'espace de Bologne, ce qui rend bien sûr les bilans comparés assez délicats. Avec toutes ces limites, on peut dire que l'objectif d'atteindre 15 % d'adultes en formation affiché par le programme « éducation et formation 2020 » de l'UE était globalement atteint en 2011¹⁶. Pour ce qui est de la France, l'objectif européen de 40 % des 30 - 34 ans diplômés du supérieur en 2020 est atteint en 2012 et la participation des adultes de 25 - 64 ans à la FTLV semble régresser puisqu'elle était de 5,7 % en 2012 contre 7,4 % en 2007¹⁷.

¹⁶ Cf. http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_01&lang=en

¹⁷ Selon les statistiques INSEE 2012, la France apparaît au 22^{ème} rang pour le pourcentage de la population (25 - 64 ans) ayant terminé des études secondaires (72,5 %) loin derrière l'Allemagne (7^{ème} avec 86,3 %) et la Finlande (9^{ème} avec 84,8 %). Pour l'accès à au moins un diplôme de l'enseignement supérieur, les classements sont pratiquement inversés la France est en 8^{ème} position (42,8 %) alors que l'Allemagne est 19^{ème} (29,1 %) et la Finlande 12^{ème} (40 %). Rapporté à la population active (25 - 64 ans), la Finlande passe en première position avec 39,1 %, la France régresse à la 13^{ème} position avec 30,8 % alors que l'Allemagne remonte à la 15^{ème} place avec 28,2 %. Ces chiffres et ces rangs relatifs montrent que certains pays ont une base plus large de population active ayant atteint un niveau de formation secondaire, une plus faible continuation dans les études supérieures immédiates, mais un plus fort retour en formation postérieure. C'est particulièrement le cas en Finlande.

17. Le processus de Bologne et la recherche : les espaces européens de l'enseignement supérieur et de la recherche

A l'origine du processus, ni la Déclaration de la Sorbonne de 1998 ni la Déclaration de Bologne de 1999 ne portent sur la recherche.

Le processus intergouvernemental de Bologne a pour objectif la création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur. Cet Espace est paneuropéen dans la mesure où il dépasse le périmètre de l'Union européenne et l'interopérabilité des systèmes d'enseignement supérieur qu'il vise à développer est initialement fondée sur les valeurs démocratiques et culturelles de la Convention culturelle européenne de 1954.

De son côté, la création d'un Espace européen de la Recherche, développée à partir de 2000 par la Communauté européenne, s'inscrit dans la mise en place de la Stratégie de Lisbonne (2000-2010) puis de la Stratégie Europe 2020 pour la croissance et l'emploi (cf. fiche11). Dans ce cadre, cette politique est davantage orientée par des finalités de compétitivité et de croissance économiques.

La recherche constitue une compétence partagée de l'UE avec les pays membres alors que l'enseignement constitue seulement une compétence d'appui de l'UE (cf. fiche 1). Cependant l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES, en anglais : EHEA) et l'Espace européen de la recherche (EER, en anglais ERA) ne sont pas entièrement séparés car étroitement liés.

Un premier recoupement apparaît dès la déclaration de Bologne au sujet de l'objectif de mobilité des chercheurs mentionné au même titre que celle des étudiants et des enseignants.

Lors de la Conférence de Berlin de 2003, les ministres décident d'étendre le processus de Bologne au cycle doctoral et, expressément, d'approfondir les liens entre l'Espace européen de l'enseignement supérieur et celui de la recherche. Lors de cette Conférence, il est reconnu que l'espace européen de l'enseignement supérieur et l'espace européen de la recherche doivent entrer en synergie. Le lien entre les deux reste toutefois essentiellement établi au travers de la question de la mobilité des chercheurs.

Lors de la Conférence de Bergen, en 2005, la délivrance de diplômes conjoints, y compris le doctorat, est préconisée et il est spécifié que la durée des études doctorales devaient correspondre à trois ou quatre années à temps plein. Les séminaires de Salzbourg (2005) et de Nice (2006) ont marqué la réflexion sur les formations doctorales.

Au-delà des thèmes de la mobilité des chercheurs et des études doctorales, le Communiqué des ministres de la Conférence de Louvain en 2009 évoque l'association entre l'enseignement, la recherche et l'innovation, signe possible d'une piste de convergence entre Bologne et la politique européenne de la stratégie de Lisbonne.

A quelques mois de la Conférence interministérielle de Paris, cette thématique du rapprochement entre formation et recherche connaît un regain nouveau, en raison des réflexions en cours sur le « *new learning and teaching* » : peut-on en effet réellement penser aujourd'hui que l'objectif de l'enseignement supérieur soit celui de la transmission des connaissances ? A l'heure des *big data*, de l'*e-learning* et de l'évolution accélérée des connaissances, il est évident que l'enseignement supérieur, y compris le plus technique, doit plus que jamais s'alimenter aux derniers acquis de la recherche et que la formation supérieure de tous les étudiants et salariés doit d'abord être une formation à l'esprit de la recherche, à cet esprit critique et curieux qui permet de faire un bon usage des données au lieu d'en être seulement l'objet, voire la victime...

18. Le processus de Bologne face à la logique de marché

Le processus de Bologne vise à faciliter la mobilité des étudiants au sein de l'Espace d'enseignement supérieur qu'il construit entre ses pays membres, dont la géographie excède celle des pays de l'Union européenne, et à renforcer l'attractivité de cet Espace pour les étudiants des pays tiers.

En encourageant la mobilité transnationale, en mettant l'accent sur l'attractivité des établissements d'enseignement supérieur, le processus de Bologne ne contribue-t-il pas à développer la concurrence entre eux et à les conduire à considérer les étudiants comme des clients auxquels il peut être demandé de payer le prix des prestations offertes ?

La question tire une part de sa légitimité du fait que l'année du lancement du processus, 1998, est également celle de l'instauration de droits d'inscription (1.000 livres/an, montés depuis à 9.000 livres) dans les universités du Royaume-Uni (à l'exception de l'Ecosse), selon des modalités proches de celles en vigueur dans d'autres pays anglo-saxons, notamment les Etats-Unis.

Par ailleurs, en convergence avec la stratégie de Lisbonne adoptée en 2000, relayée en 2010 par la stratégie 2020 de l'Union européenne, qui visent, entre autres, le renforcement de la compétitivité européenne, les communiqués successifs des ministres de l'enseignement supérieur des pays membres du processus de Bologne mettent l'accent sur l'objectif d'employabilité des étudiants, ce que d'aucuns interprètent comme l'attribution d'une priorité à la rentabilité économique des formations de l'enseignement supérieur, au détriment de la conception dite humboldtienne de l'université¹⁸, lieu de liberté de pensée, de recherches interdisciplinaires, d'acquisition par les étudiants d'une culture générale approfondie, condition de leur épanouissement personnel.

Mais la lecture des communiqués successifs des ministres n'étaye pas cette thèse.

- ils n'ont jamais abordé la question du montant des droits d'inscription. De fait, le Royaume-Uni (hors Ecosse) mis à part, ceux-ci n'ont pas connu d'inflation spectaculaire et demeurent pour la très grande majorité des pays de l'EEESR à des niveaux relativement peu élevés voire nuls. En outre, des pays comme l'Allemagne (dans plusieurs länder), qui les avaient introduits au début du siècle, ont rétabli très vite la gratuité;
- ils insistent de façon récurrente sur le fait que l'enseignement supérieur constitue un bien public (« public good », par opposition à bien marchand) qui relève de la responsabilité publique¹⁹ et sur la nécessité de financements publics massifs²⁰ ;
- ils mettent régulièrement en avant la dimension sociale du processus de Bologne, la mission d'accessibilité (« *inclusiveness* ») qui incombe aux établissements d'enseignement pour les étudiants moins avantagés socialement, économiquement et physiquement.²¹

¹⁸ L'idéal humboldtien d'université, que la création de l'université de Berlin en 1810 va élever au rang de modèle, repose sur l'unité de la recherche et de l'enseignement avec pour principes fondamentaux : la liberté d'apprendre, la liberté d'enseigner, la liberté individuelle du chercheur comme celle de l'étudiant.

¹⁹ Extrait du communiqué de Prague (19 mai 2001) : Les ministres " supported the idea that higher education should be considered a public good and is and will remain a public responsibility »

²⁰ Extraits du communiqué de Louvain-La-Neuve (29 avril 2009) : « we consider public investment in higher education of upmost priority ». « Within a framework of public responsibility we confirm that public funding remains the main priority to guarantee equitable access and further sustainable development of autonomous higher education institutions »

²¹ Extrait du communiqué de Bergen (16 mai 2005) : « La dimension sociale du Processus de Bologne est un élément constitutif de l'EES et une condition nécessaire de l'attractivité et de la compétitivité de cet espace. Nous renouvelons par conséquent notre engagement à rendre l'enseignement supérieur de qualité également accessible à tous, et insistons sur la

Par ailleurs, si le processus de Bologne met l'accent sur la responsabilité qui incombe aux établissements d'enseignement supérieur de préparer l'insertion professionnelle de leurs étudiants, il l'inclut dans leur responsabilité plus large, de contribuer au renforcement de la cohésion sociale, au développement culturel, à la promotion des valeurs démocratiques et citoyennes. En témoigne le communiqué d'Erevan (15 mai 2015) :

«We are engaged in a process of voluntary convergence and coordinated reform of our higher education systems. This is based on public responsibility for higher education, academic freedom, institutional autonomy and commitment to integrity... We will support higher education institutions in enhancing their efforts to promote intercultural understanding, critical thinking, political and religious tolerance, gender equality, and democratic and civic values, in order to strengthen European and global citizenship and lay the foundations for inclusive societies ».

Ainsi, tout en affirmant la contribution importante que l'enseignement supérieur apporte au renforcement de la compétitivité économique des pays européens, le processus de Bologne insiste sur le devoir des Etats d'en assurer la régulation et la majeure partie du financement, le devoir des établissements d'enseignement supérieur de participer au renforcement de la cohésion sociale, à la diffusion des valeurs démocratiques et civiques. Le processus de Bologne ne trahit donc pas Wilhelm von Humboldt !

nécessité d'offrir des conditions appropriées aux étudiants afin qu'ils achèvent leurs études sans obstacles liés à leurs origines sociales et économiques. La dimension sociale recouvre les mesures prises par les gouvernements pour aider financièrement les étudiants, en particulier ceux issus des groupes sociaux économiquement défavorisés et pour fournir des services d'orientation et d'accompagnement dans le but d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur. »

Extrait du communiqué de Londres (18 mai 2007) : *« Higher education should play a strong role in fostering social cohesion, reducing inequalities and raising the level of knowledge, skills and competences in society. Policy should therefore aim to maximise the potential of individuals in terms of their personal development and their contribution to a sustainable and democratic knowledge-based society. »*

L'avenir de l'Espace européen de l'enseignement supérieur

19. Construction et consolidation de l'espace européen de l'enseignement supérieur

Dans le prolongement de la déclaration de la Sorbonne, signée par les ministres français, italien, allemand et britannique en charge de l'enseignement supérieur en 1998, la déclaration de Bologne, signée un an plus tard par 29 Etats européens, lance un Processus de convergence entre leurs systèmes d'enseignement supérieur. Ce processus est initié sur la base de l'approfondissement de leur comparabilité et compatibilité, et de recommandations autour de plusieurs objectifs : structuration en deux cycles de Licence/Bachelor et Master, système de transfert de crédits, promotion de la mobilité des étudiants et des enseignants chercheurs...

En 2001, la Conférence ministérielle de Prague, inscrit de nouveaux objectifs et axes de travail : la formation tout au long de la vie et le rôle des étudiants comme acteurs du Processus. Alors que se préparait l'intégration dans l'Union européenne de pays d'Europe de l'Est, elle affirme l'engagement des Etats signataires à établir un espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010.

Au fil des Conférences ministérielles suivantes, d'autres objectifs et axes de travail sont introduits, en particulier lors des deux Conférences qui ont suivi celle de Prague :

- l'introduction de la démarche qualité au niveau national et institutionnel et la prise en compte du doctorat comme d'un 3^{ème} cycle, le cadre européen de qualification et le renforcement des liens entre les espaces européens de l'enseignement supérieur et de la recherche par le rapprochement entre formation et recherche (Berlin, 2003),
- le renforcement de la dimension sociale, l'adoption de standards pour la démarche qualité, l'engagement pour l'élaboration de cadres nationaux de qualifications, et les progrès à engager pour la délivrance et reconnaissance du supplément au diplôme (Bergen, 2005).

Tandis que la Conférence de Londres (2007) a consacré l'essentiel de ses recommandations à approfondir ou élargir les objectifs déjà fixés en vue de progresser vers l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), celle de Louvain-la-Neuve (2009) a fait le point sur les réalisations du Processus de Bologne et fixé les priorités pour l'EEES pour la décennie suivante, jusqu'en 2020. Durant cette décennie, l'EEES aura apporté « une contribution majeure dans la réalisation d'une Europe de la connaissance hautement créative et innovante » ; il parachèvera et consolidera la mise en œuvre des objectifs fixés précédemment par le Processus de Bologne et définira les priorités de la formation pour le futur. La Conférence de Louvain fixe les grandes modalités du mandat confié aux parties prenantes du Processus de Bologne et du *Bologna Follow up Group* jusqu'en 2020. La Conférence de Budapest - Vienne de 2010 a acté le lancement de l'EEES tel qu'il avait été envisagé par la déclaration de Bologne.

Les Conférences ministérielles qu'avait programmées la Conférence de Louvain-la-Neuve se sont inscrites dans la double continuité du Processus de Bologne et de l'Espace européen de l'enseignement supérieur auquel ce Processus a donné le jour en 2010, comme l'illustre la présentation conjointe de leur deux logos à compter de la conférence de Bucarest en 2012.

Au-delà des 29 Etats signataires de la déclaration de Bologne en 1999, d'autres Etats, par ailleurs signataires de la Convention culturelle européenne de 1954, se sont engagés dans ce Processus dans les années qui ont suivi.

2001 : Chypre, Croatie, Liechtenstein, Turquie

2003 : Andorre, Albanie, Bosnie Herzégovine, Fédération de Russie, République de Macédoine, Saint-Siège*, Serbie-Monténégro

2005 : Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Moldavie, Ukraine

2007 : Monténégro (devenu indépendant en 2006)

2010 : Kazakhstan*

2015 : Biélorussie*

** Ces pays, signataires de la Convention culturelle européenne ne sont pas, à la différence de tous les autres, membres du Conseil de l'Europe.*

Par ailleurs, l'Union européenne participe de ce processus en y apportant notamment le financement du programme Erasmus, devenu Erasmus+, auquel participent actuellement 5 pays hors Union (Islande, Liechtenstein, Macédoine, Norvège, Turquie).

20. Faut-il poursuivre la consolidation de l'Espace européen de l'enseignement supérieur ?

Si cette question se pose avec acuité en 2017, c'est d'abord que nous approchons de la date de 2020, qui a été présentée lors de la conférence de Louvain-la-Neuve (2009) comme le terme de l'approfondissement du processus de Bologne (cf. fiche 19).

Une seconde raison, moins formelle, pourrait tenir à la lourdeur supposée du processus (cf. fiche 6), due en grande partie à son périmètre (48 contre 28 pour l'UE) et au niveau inégal de mise en œuvre des grands objectifs que sont en particulier l'instauration des trois cycles, le système de transferts de crédits, la démarche qualité, etc.

Mais que signifierait arrêter le processus de Bologne en 2020 ?

Se rabattre sur les 28 (bientôt 27) Etats de l'UE et faire de l'enseignement supérieur une compétence partagée entre l'Union européenne et les Etats ?

Cela ne semble pas du tout à l'ordre du jour de l'UE, compte tenu de la nécessité de donner aujourd'hui un second souffle à l'Union européenne sans l'alourdir, et compte tenu aussi des spécificités culturelles, linguistiques, politiques, qui marquent encore profondément l'organisation des systèmes d'enseignement supérieur et entraînent des différences telles qu'on voit mal comment elles s'accommoderaient du fonctionnement par normes et contraintes qui est celui de l'UE.

Dissoudre le processus de Bologne et considérer qu'il est soluble dans la globalisation de l'Enseignement Supérieur ?

Ce serait abandonner une bonne partie de l'Europe²² à son sort, celle de l'Est en particulier qui est rentrée plus récemment dans le processus et peut tirer parti de cet espace de dialogue et de confrontation qu'est Bologne pour progresser vers les objectifs communs et la voie à suivre, mais à leur rythme et avec leur histoire propre.

A l'heure de la montée des nationalismes et des replis identitaires, du Brexit et des atteintes aux libertés universitaires dans certains pays, ce serait oublier l'horizon et la « lumière » que représentent le processus de Bologne et ses valeurs fondamentales (cf. fiche 1) pour les universitaires européens « en danger » (Turquie, Russie, Biélorussie, Ukraine, Hongrie, etc.).

Ce serait aussi un vrai paradoxe au moment où plusieurs autres grandes zones du monde (ASEAN, Afrique, Amérique Latine nous regardent avec intérêt et réfléchissent, elles aussi, à la manière dont elles pourraient organiser leur propre espace d'enseignement supérieur, pour mieux tenir leur place dans le cadre de la globalisation. Mêmes les pays anglo-saxons s'interrogent sur leurs systèmes s'agissant notamment de l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et regardent avec attention les pratiques du continent européen en matière de financement.

Ce serait en fait renoncer à un des objectifs affichés dès la déclaration de Bologne : non pas nier la globalisation ni en avoir peur, mais être plus forts ensemble et promouvoir à l'international nos valeurs, nos principes, notre culture, nos réussites.

²² Et avec elle, les communautés universitaires et étudiantes

La proposition française pour l'après 2020 :

La proposition française, telle que formulée par le président de la République le 26 septembre 2017, en Sorbonne, de créer des réseaux d'universités européennes²³ va dans le sens d'actions concrètes à spectre limité, « articulant constamment l'ambition motrice de quelques-uns et le respect du rythme de chacun »²⁴. Cela reviendrait à encourager les coopérations renforcées entre universités de pays proches ou partenaires, ouvertes sur les autres pays du processus et sur l'international, sur l'innovation, adhérentes à un socle commun de valeurs académiques, démocratiques et civiques. Cela reviendrait à ancrer le processus dans des coopérations transfrontalières vivantes et ouvertes, à donner un nouveau rôle aux "universités binationales", telles que l'université franco-allemande et les réseaux binationaux (franco-italien, franco-néerlandais, etc.).

Encourager les coopérations renforcées tout en continuant Bologne, c'est garder l'esprit des fondateurs en s'adaptant aux défis du 21^{ème} siècle.

A côté de ces actions à spectre limité que le Président de la République invite la France à promouvoir, les pays engagés dans processus de Bologne doivent continuer chacun à leur rythme et en fonction de leur histoire à progresser dans la mise en œuvre des réformes nécessaires pour la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur fluide et lisible favorable à la mobilité des étudiants comme des salariés (cf. fiche 13). C'est la condition pour que les situations s'harmonisent progressivement vers le haut et pour que les « réseaux d'universités » n'intègrent pas que des universités de l'ouest européen.

Mais les instances de Bologne doivent surtout fonctionner comme un think tank innovant, un incubateur d'idées capable de permettre aux pays européens de mieux répondre ensemble aux défis nouveaux, sociaux et cognitifs, qu'entraînent les grandes mutations politiques, technologiques et environnementales du 21^{ème} siècle. Au-delà des questions de cycles d'études et d'ECTS, imagine-t-on former, enseigner et faire de la recherche comme c'était le cas il y a 20 ou 30 ans ? (cf. fiche 21).

Et pour que cette incubation soit possible, il faudra sans aucun doute que le fonctionnement de l'Espace européen de l'enseignement supérieur soit plus participatif, plus ouvert, plus réactif et plus à l'écoute des parties prenantes et des communautés universitaires de chaque pays, sans pour autant renoncer à l'intergouvernementalité qui le caractérise et le distingue du fonctionnement communautaire (cf. fiche 9).

²³ « Je propose la création d'universités européennes qui seront un réseau d'universités de plusieurs pays d'Europe, mettant en place un parcours où chacun de leurs étudiants étudiera à l'étranger et suivra des cours dans deux langues au moins. Des universités européennes qui seront aussi des lieux d'innovation pédagogique, de recherche d'excellence. Nous devons nous fixer, d'ici à 2024, en construire au moins une vingtaine. Mais nous devons, dès la prochaine rentrée universitaire, structurer les premières, avec de véritables semestres européens et de véritables diplômes européens. »

²⁴ Même discours, à propos de l'Europe des 28, p.11

21. Les défis de l'Espace européen de l'enseignement supérieur

Le processus de Bologne est aujourd'hui confronté à de nombreux défis qui relèvent autant du contexte européen général et de la mondialisation que des spécificités du processus ou des enjeux de l'ESR lui-même.

Avec l'entrée de la Biélorussie dans le processus en 2015, la question de la différence de rythme entre pays dans la mise en œuvre des réformes, est devenue plus sensible et occupe une place inédite dans le communiqué d'Erevan : « *Non-implementation in some countries undermines the functioning and credibility of the whole EHEA. We need more precise measurement of performance as a basis for reporting from member countries* ». De ce fait, le sujet "implantation vs non implantation" a beaucoup occupé les membres du BFUG et le groupe de travail dédié à ce sujet. Cela a abouti à une proposition d'évaluation cyclique de la façon dont les différents pays membres mettent en œuvre trois engagements majeurs, qui devrait figurer dans le communiqué de Paris. La France a alerté sur les risques politiques d'un procès qui, au bout de 3 cycles, pourrait déboucher sur l'exclusion d'un membre et défend l'idée positive et non « excluante » de réseaux d'universités de plusieurs pays d'Europe, prêts à aller très loin dans l'eupéanisation de leurs activités, ce qui permettrait d'articuler « constamment l'ambition motrice de quelques-uns et le respect du rythme de chacun²⁵. »

Un second défi, et qui n'est pas sans lien avec le premier, est celui de la durée. Le processus de Bologne doit-il et peut-il continuer au-delà de 2020, échéance qui avait été posée en 2009, lors de la Conférence de Louvain-la-Neuve, comme le terme de l'approfondissement du processus de Bologne ? La France est favorable à ce que le processus de Bologne continue au-delà de 2020 (cf. fiche 20) pour des motifs à la fois positifs et négatifs : négatif, parce qu'on voit mal, si Bologne devait disparaître, l'enseignement supérieur devenir à court terme une compétence partagée entre l'UE et les 28 Etats qui la composent, compte tenu des difficultés actuelles de l'UE et de l'ancrage national très historique et culturel de toute politique éducative ; positif parce que les pays d'Europe qui sont rentrés plus récemment dans le processus ont encore besoin de cet espace de dialogue et de confrontation qu'est Bologne pour progresser vers les objectifs communs, mais au rythme de chaque pays et avec son histoire propre.

Ce serait par ailleurs un paradoxe, et c'est là le troisième défi du processus de Bologne, que l'Europe de l'Enseignement supérieur ne se concrétise plus en tant que région au moment où plusieurs autres grandes régions du monde (ASEAN, Afrique, Amérique Latine) et d'autres régions encore nous regardent avec intérêt et réfléchissent, elles aussi, à la manière dont elles pourraient organiser leur propre espace d'enseignement supérieur, pour mieux tenir leur place dans la globalisation. Car un des enjeux majeurs posés dès la déclaration de Bologne en 1999 est toujours d'actualité et vaut pour l'ESR comme pour tous les autres sujets : non pas nier la globalisation ni en avoir peur, mais être plus forts ensemble et promouvoir à l'international nos valeurs, nos principes, notre culture, nos réussites.

Le quatrième défi dans lequel est plongé le processus de Bologne est un défi mondial : c'est celui des mutations contemporaines (politiques, sociales, environnementales, technologiques, cognitives...) qui appellent de nouvelles façons d'enseigner, de former et de faire de la recherche, tout en restant fidèle aux *Fundamental Values* qui fondent le processus de Bologne. Dans le contexte de ces mutations et pour que l'Europe permette à tous de partager une même citoyenneté et éviter des

²⁵ Discours du président de la République, E. Macron, le 26 septembre 2017, en Sorbonne, à propos de l'Europe des 28, p.11 et 13.

positions de replis, dans la diversité et la richesse des cultures et des sociétés qui la compose, la formation supérieure doit permettre à chacun : de développer tout au long de sa vie sa capacité à apprendre, son esprit critique et son autonomie ; de savoir dialoguer avec les autres, d’agir en citoyen dans un monde transformé par le numérique, d’avoir des compétences pour s’insérer dans le monde du travail, et ainsi de contribuer à un monde commun.

C’est pourquoi l’enseignement supérieur se doit d’être inclusif : il doit prendre en compte la diversité des qualités, des profils, des besoins et des projets des étudiants, comme la diversité des modalités d’études, d’apprentissage et de formation, et cela tout au long de la vie. Le caractère inclusif de l’enseignement supérieur est une exigence autant sociale et politique que culturelle et intellectuelle.

Le caractère inclusif pose bien entendu aussi la question de l’accès et des droits d’inscription.

Avec la transformation numérique des sociétés, c’est également le rôle des établissements porteurs de la mission de service public de formation supérieure et tout au long de la vie (cf. la question de l’« uberisation » possible de l’enseignement supérieur et ses conséquences), mais aussi les façons d’étudier, le rapport au savoir, les formes du travail et les modalités d’acquisition et de validation des compétences, qui sont interrogés.

A la conception de programmes d’études définis dans leurs moindres détails, la formation supérieure substitue de plus en plus une organisation en blocs de compétences correspondant à des niveaux pertinents de qualification. S’inscrivant dans une vision de la formation tout au long de la vie, intégrant des césures ou périodes d’expériences de stage, de travail, de mobilité, etc., la formation supérieure doit permettre des parcours plus individualisés, plus diversifiés, plus ouverts, mais non moins exigeants et intégrer de plus en plus la reconnaissance de compétences transversales et d’apprentissages extra-curriculaires.

Last, but not least, le cinquième défi du processus de Bologne est celui de sa gouvernance et de sa « débureaucratiation » (cf. fiche 6). La France proposera des évolutions en ce sens à la Conférence de Paris et devra elle-même améliorer sensiblement sa mobilisation politique interne autour du processus de Bologne entre deux Conférences, afin de s’approprier pleinement les enjeux qui y sont traités en faisant de l’Europe une affaire domestique.

22. L'Espace européen de l'enseignement supérieur dans un univers globalisé

La globalisation de l'enseignement supérieur est aujourd'hui une incontestable réalité. D'une part parce que la mobilité étudiante n'a cessé d'augmenter depuis le début du siècle et d'autre part parce qu'un nombre toujours croissant de pays s'efforce de développer un système national d'enseignement supérieur performant et attractif à l'international. Ce second constat ne signifie pas un ralentissement des mobilités, bien au contraire, mais s'accompagne d'une évolution géographique de ces dernières (cf. les mobilités toujours plus fortes d'étudiants européens ou américains vers la Chine par exemple) tout en poursuivant leur progression en volume.

Les caractéristiques propres à l'enseignement supérieur dans chaque grandes régions du monde, qu'il s'agisse de durée des formations, de diplômes et de certifications, d'évaluation, pas plus que les différences de pratiques en matière de droit d'inscription ne semblent faire obstacle à cette globalisation si bien qu'on a pu se demander parfois si la convergence encouragée par Bologne était encore utile voire si elle ne constituait pas dans certains cas un frein à l'évolution et à l'intégration de notre système européen et de nos étudiants dans ce paysage global (cf. par exemple le *Bachelor* américain ou asiatique en 4 ans par rapport à notre licence en 3 ans).

Le développement des programmes Erasmus+ en partenariat avec des établissements extra-européens confirme qu'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche de mieux en mieux harmonisé n'est en rien incompatible avec une ouverture forte vers les autres systèmes mondiaux. Au contraire, un espace européen de l'enseignement supérieur plus accessible, plus lisible, plus attractif pour les étudiants européens comme pour ceux du reste du monde, facilite les mobilités entrantes comme les mobilités sortantes. L'inquiétude de l'enseignement supérieur britannique à la suite du Brexit témoigne de cette attractivité du continent européen pour les chercheurs comme pour les étudiants.

En outre, l'importance des débats en cours au Royaume-Uni comme aux Etats-Unis sur le financement de l'enseignement supérieur et le niveau des droits d'inscription, mais aussi sur la nécessité d'en rendre l'accès plus équitable et d'accroître la part de la population diplômée de l'enseignement supérieur montre bien les limites d'une vision dite strictement anglo-saxonne de l'enseignement supérieur qui aurait pu « démonétiser » Bologne. Le fait que les acteurs et parties prenantes de l'enseignement supérieur européen se mobilisent pour réfléchir et définir une vision commune de l'enseignement supérieur comme bien public est une chance pour l'Europe comme pour l'enseignement supérieur, par nature libre et universel.

Enfin, il faut noter que le processus de convergence lancé par la Déclaration de Bologne, en faisant de l'Espace européen de l'enseignement supérieur le premier espace régional à l'échelle internationale, suscite un intérêt véritable des autres régions du monde, que ce soit à l'échelle continentale ou infra-continentale. La construction de ces grands espaces apparaît comme un vecteur très positif non seulement de convergence entre des pays ayant des cultures universitaires plus ou moins inscrites dans la même histoire régionale, mais aussi de réforme voire de transformation de leurs systèmes d'enseignement supérieur qui les renforce face à la globalisation.

23. Le processus de Bologne vu d'autres grandes régions du monde

Engagé à la fin des années 1990, au moment où l'Union européenne allait s'élargir, mais dans le cadre d'une démarche intergouvernementale, le processus de Bologne vise à construire et à consolider un espace régional de l'enseignement supérieur comme il n'en existait alors nulle part ailleurs. Il a suscité et suscite toujours un certain intérêt dans d'autres régions du monde, que ce soit au niveau des Etats ou au niveau des acteurs de l'enseignement supérieur (universités et écoles). La participation de pays aussi variés que la Chine, le Japon, l'Ethiopie, la Tunisie, le Maroc, l'Egypte, le Mexique, le Brésil, les Etats-Unis, le Canada, ou l'Australie et la Nouvelle Zélande au premier « Bologna Policy Forum » organisé alors en marge de la Conférence ministérielle à Louvain en 2009 comme la tenue de tels forum lors des Conférences ministérielles qui ont suivi, témoigne de son attractivité.

Le processus de Bologne sert ainsi de référence à d'autres espaces régionaux, à l'échelle continentale ou infra-continentale où l'on voit émerger des processus assez comparables. L'Europe, et en particulier l'Union européenne, s'est engagée dans des accords ou partenariats stratégiques avec les Etats de certaines de ces régions pour accompagner la structuration de ces espaces régionaux et mobilise pour ce faire certains des acteurs et experts de ce processus. D'autres acteurs, notamment privés, jouent également un rôle en ce sens comme la Tuning Academy qui agit pour promouvoir des instruments de coopération entre des universités de différents pays.

Cette fiche présente de façon synthétique, parfois sous l'angle des prises de positions que cette question a pu susciter, quelques-uns des processus à l'œuvre dans d'autres grandes régions du monde : Asie du Sud Est, Afrique, Amérique latine et Caraïbes. Un aperçu sera donné par la suite sur les processus comparables dans d'autres régions du monde, en particulier dans les pays qui gravitent autour de l'Australie, en Asie centrale, ou sur les réflexions et propositions que le processus de Bologne a pu susciter par ex. aux Etats-Unis.

1. L'Asie du Sud-Est : un partenariat pour construire un espace régional de l'enseignement supérieur

Incarnant un partenariat étroit entre l'Union Européenne et l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN), le programme SHARE (*European Union Support to Higher Education in the ASEAN Region*) permet aux 10 pays d'Asie du Sud-Est de bénéficier de l'expérience du Processus de Bologne pour harmoniser leur enseignement supérieur à l'échelle de leur région.

Ce programme soutenu par l'UE pour une période de 4 ans, jusqu'en 2019, est porté par un consortium réunissant, sous le leadership du British Council, Campus France, le DAAD, le NUFFIC (organismes en charge de l'internationalisation de l'enseignement supérieur français, allemand et néerlandais) ainsi que les Associations européennes des universités et des agences d'évaluation de la qualité.

Pour l'ASEAN, la construction d'un espace commun de l'enseignement supérieur, reposant sur la comparabilité et la compatibilité des structures nationales et des systèmes est un levier majeur pour renforcer la compétitivité nationale et régionale. Cette initiative, dont l'objectif n'est pas de rendre les systèmes d'enseignement supérieur des membres de l'ASEAN identiques, contribuera à construire une communauté ASEAN en développant une identité commune à ses dirigeants.

L'ASEAN représente plus de 6000 établissements d'enseignement supérieur et 15 millions d'étudiants (pour 625 M habitants, 10 langues nationales). Le fait que de nombreuses sociétés au sein de ces pays envoient les étudiants se former à l'étranger non seulement a un coût élevé, mais limite également la capacité des institutions de la région à développer les compétences et la qualité qui devraient être les leurs. Tous les éléments existent cependant pour créer cet espace commun de l'enseignement supérieur : un *Senior Official Meeting on Education* de l'ASEAN se tient régulièrement, une organisation des ministres de l'éducation des pays d'Asie du Sud-Est, une trentaine d'universités de ces 10 pays ont constitué un réseau (l'ASEAN University Network).

Pour mettre en œuvre ce processus de convergence et d'harmonisation ASEAN, le programme SHARE vise à impliquer l'ensemble des parties prenantes : les instances politiques, les universités, les étudiants, le monde économique.

Un programme de bourses finançant un séjour d'études d'un semestre dans un autre pays de la région et reposant sur un système de crédits a été lancé en 2016 avec des financements des pays de l'ASEAN. Un travail est lancé sur la comparabilité des structures de qualifications à partir des résultats de l'apprentissage pour asseoir la mobilité et la démarche qualité.

Les universités sont encouragées à développer des stratégies d'internationalisation et de mobilité étudiante à l'échelle de la région ou d'un groupe de pays (ce que font Cambodge, Birmanie, Laos et Vietnam). De même, elles sont encouragées à utiliser les dispositifs tels que l'assurance qualité, les cadres de qualification ou le système de transfert de crédits mis en place pour renforcer la coopération régionale. L'implication des étudiants dans la gouvernance des universités et dans la conception et la revue des programmes de formation apparaît comme un facteur clé pour renforcer la démarche qualité. L'apprentissage centré sur l'étudiant tel que l'ESU le conçoit apparaît comme une référence utile pour redéfinir les modalités de la formation. Il est recommandé aux universités de renforcer leurs liens avec le monde économique de manière à doter les diplômés des compétences qui assureront leur employabilité au niveau régional et international.

2. Amérique Latine : vers la formation d'un espace latino-américain de l'enseignement supérieur ?

Par-delà leur diversité, les universités des pays d'Amérique latine (640 millions d'habitants, 20 millions d'étudiants, 10000 établissements d'enseignement supérieur, dont une part d'établissements privés soit catholiques, soit d'inspiration américaine anglo-saxonne) ont en commun une même conception de leur gouvernance, fondée sur la participation de toutes les parties prenantes : les étudiants et les diplômés comme les facultés concourent également à la vie de ces institutions.

Cette identité commune remonte au début du siècle dernier : dès 1908, l'université de la République d'Uruguay a institué la participation des étudiants dans les organes de ses collèges tandis que la même année, le premier Congrès international des étudiants américains à Montevideo promouvait cette idée. Un mouvement en faveur de la coparticipation des étudiants prit corps à Cordoba en Argentine et conduisit à une profonde réforme de l'université en 1918. Il fallait rompre avec l'héritage colonial d'universités et d'établissements d'enseignement supérieur dotés d'un pouvoir central fortement hiérarchique. Cet esprit nouveau se diffusa dans les universités d'Amérique latine, donnant naissance à un nouvel espace régional académique. Mais cette vision nouvelle a disparu. L'enseignement supérieur en Amérique latine a dû faire face à des défis majeurs requérant de profondes réformes : dans bien des pays de la région, l'absence de stabilité économique et politique, et l'attractivité très limitée des professions académiques ont favorisé une fuite massive des cerveaux.

En ce début du XXI^e siècle, des changements rapides sont intervenus, avec l'ouverture d'un nombre croissant d'opportunités pour l'enseignement supérieur, l'amélioration et l'accroissement de la recherche dans de nombreux pays, et la mise en place de procédures d'évaluation et d'accréditation. Alors que pendant un temps les communautés de recherche des pays d'Amérique latine et des Caraïbes avaient tendance à se cantonner sur elles-mêmes, il apparaît maintenant beaucoup plus normal de s'ouvrir à des coopérations en particulier avec les Etats-Unis et l'Europe. Il reste à tirer parti du potentiel encore inexploité qu'offrent notamment les affinités culturelles et linguistiques entre ces pays pour développer des coopérations transnationales entre les pays de la région.

Œuvrer en faveur d'un élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur qui soit soutenable et inclusif est un défi partagé en Amérique latine : ce sont dans bien des cas les établissements privés qui bénéficient de cet élargissement. Paradoxalement, dans la plupart de ces pays, les établissements publics, où il n'y a pas de droit d'inscription et où la recherche n'est pas particulièrement développée, accueillent majoritairement des secteurs de la population aisée tandis que la population à faible revenu s'oriente vers le privé. Si d'un côté l'accès à l'enseignement supérieur s'est massifié, avec des effets parfois préjudiciables à la qualité, de l'autre, le développement de l'accréditation et de démarches de contrôle de la qualité ont un impact bénéfique et promeuvent des améliorations.

Dans ce contexte où peu de pays ont de réelles stratégies à long terme pour leur enseignement supérieur mais où il existe déjà en certains endroits de bonnes pratiques, où la jeune génération d'universitaires est confrontée à une faible attractivité de leur profession, une profonde transformation des systèmes d'enseignement supérieur est appelée par certains : pleine mise en œuvre de l'assurance qualité, nouvelle conception des programmes de formation et explicitation des résultats attendus des apprentissages, mesures favorisant la diversification du système et valorisation des bonnes pratiques de gouvernance...

Pour les présidents de l'université de Campinas et de l'université pontificale du Chili, un siècle après l'esprit de réforme qui a donné le jour à une même vision de l'enseignement supérieur en Amérique

latine, les établissements d'enseignement supérieur devraient renouer avec leurs valeurs fondamentales de démocratie, d'éthique et d'un futur soutenable.

D'après une tribune des présidents de l'université de Campinas, Brésil, et de l'université pontificale du Chili parue dans le Times Higher Education, le 5 septembre 2017.

3. Afrique : un partenariat euro-africain pour faire émerger l'espace africain de l'enseignement supérieur ?

L'émergence d'un espace africain de l'enseignement supérieur remonte au début des années 1980 lorsque la Convention adoptée lors de la Conférence de l'Unesco à Arusha (Tanzanie) a défini un cadre légal pour la reconnaissance des études (à travers un système de crédits), des certifications et des diplômes de l'enseignement supérieur entre les pays africains. Cette Convention n'a cependant été ratifiée que par 19 des 54 Etats africains et n'a donc pas été mise en œuvre. Mais elle a servi de base à la Conférence des ministres de l'éducation de l'Union africaine qui en 2007 a convenu d'une stratégie d'harmonisation de l'enseignement supérieur visant à faciliter la reconnaissance mutuelle des qualifications et à renforcer la mobilité académique intra-africaine. Tous les deux ou trois ans, cette Conférence ministérielle se réunit pour évaluer l'avancée de cette stratégie d'harmonisation.

Les six principes de cette stratégie peuvent être comparés à ceux qui président au processus de Bologne : cette stratégie doit 1) être conduite de l'intérieur par les pays africains, 2) reposer sur un partenariat mutuel de tous ses acteurs, 3) bénéficier d'une infrastructure de soutien et de financements appropriés, 4) impliquer la mobilisation des différentes parties prenantes (gouvernements, établissements, société civile, secteur privé), 5) s'inscrire dans les systèmes éducatifs des pays, 6) s'accompagner d'une amélioration de la qualité de l'enseignement à travers la mobilisation de ressources au sein de chaque pays.

Les initiatives africaines de coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur sont cependant largement tributaires d'incitations et de financements extérieurs, venant d'acteurs tels que l'Unesco, la Banque mondiale ou des pays donateurs. Le partenariat stratégique entre l'Afrique et l'Union européenne, adopté en 2007, a fortement contribué à la concrétisation d'actions de coopérations (au moyen d'instruments tels qu'Erasmus Mundus, Edulink, Marie-Curie...) :

Mobilité : lancé en 2011 avec un financement de l'UE de 35 M€, le programme de mobilité Nyerere contribue au développement et au maintien des ressources humaines africaines de haut niveau (master ou doctorat) dans des domaines clés pour le développement socio-économique de l'Afrique.

Assurance qualité et accréditation : Le *African Quality Rating Mechanism and Accreditation (AQRM)* défini dans le cadre de la stratégie d'harmonisation initiée en 2007 bénéficie de l'initiative financée par l'UE, *Harmonization of the African Higher Education Quality Assurance and Accreditation (HAQAA)*, avec un consortium conduit par l'université de Barcelone et impliquant l'association africaine des universités, l'EUA, le DAAD, l'ENQA. En 2015, 21 pays africains étaient dotés d'une instance d'assurance qualité.

Université pan africaine : consiste en un réseau de 55 universités sélectionnées pour mettre en œuvre des programmes de formation post graduée et de recherche dans cinq domaines identifiés comme prioritaires, chacun d'eux étant portés par l'une des cinq sous régions du continent (par ex. : sciences de la vie et de la terre en Afrique de l'ouest, énergie, eau et changement climatique en Afrique du nord...).

Harmonisation des études : le programme Tuning Africa, a été lancé avec l'UE en 2011 sur la base du programme similaire financé l'UE dans le cadre du processus de Bologne à partir de 2001 avec 175 universités européennes. Ce programme concerne 60 universités africaines sélectionnées regroupées en 5 groupes travaillant à l'harmonisation des niveaux des programmes d'études à travers des systèmes d'accumulation et de transferts de crédits dans 5 domaines disciplinaires différents. Une nouvelle phase de ce programme est en cours (2015-2019).

Il faut cependant souligner que l'émergence de l'espace africain de l'enseignement supérieur que ces actions concrétisent s'accompagne de l'émergence d'espaces similaires à l'échelle subrégionale. Ainsi, les pays francophones ont ainsi leur propre système d'assurance qualité (le CAMES), le Conseil interuniversitaire réunissant 5 pays d'Afrique de l'Est promeut son système d'assurance qualité dans les établissements publics et privés... La coexistence de dynamiques subrégionales et régionale peut être un atout mais aussi une source de tension sur ce continent où la mise en œuvre de sa stratégie d'harmonisation est largement tributaire du financement et de l'implication d'acteurs extérieurs.