



**HAL**  
open science

# La France et la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) depuis le début des années soixante à l'époque contemporaine

Rachida Gacem

## ► To cite this version:

Rachida Gacem. La France et la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) depuis le début des années soixante à l'époque contemporaine. Histoire. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2013. Français. NNT : 2013PA030148 . tel-01011136

**HAL Id: tel-01011136**

**<https://theses.hal.science/tel-01011136>**

Submitted on 23 Jun 2014

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

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



DÉPARTEMENT D'ÉTUDES DE LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE (DESC)  
ECOLE DOCTORALE - EDEAGE  
EQUIPE ICEE  
Intégration et coopération dans l'espace européen

**THÈSE DE DOCTORAT**  
**HISTOIRE**  
Spécialité : Relations internationales contemporaines.

**La France et la construction de l'Espace Européen de  
l'Enseignement Supérieur, depuis le début des années  
soixante à l'époque contemporaine**

Présentée par Rachida Gacem

Dirigée par **Madame Elisabeth du RÉAU, Professeur émérite à l'Université de la  
Sorbonne Nouvelle**

Date de soutenance le 2 décembre 2013

Membres du Jury

**Madame Elisabeth du Réau, Professeur émérite à l'Université de la  
Sorbonne Nouvelle**

**Madame Svetla Moussakova, Maître de Conférences habilitée à diriger  
des recherches à l'Université Paris III**

**Gérard Bossuat, Professeur émérite à l'Université de Cergy-Pontoise**

**Ulrich Pfeil, Professeur à l'Université de Metz**

**Volume I**



## Remerciements

Un travail de thèse n'est jamais une tâche aisée, pour tous ceux qui ont pu en faire l'expérience. C'est un travail de longue haleine, qui laisse parfois le chercheur seul face à ses recherches, ses doutes, ses interrogations, mais aussi l'envie immense de pouvoir finaliser son travail.

Aussi, pour cela j'aimerais remercier en tout premier lieu mon Professeur Elisabeth du Réau, pour sa totale confiance témoignée dans ce travail. Je tiens à la remercier sur plusieurs plans, tout d'abord pour m'avoir donné l'envie de me spécialiser dans le domaine vers lequel elle m'a orienté, depuis mon D.E.A, le domaine de l'éducation.

Je la remercie également pour son immense patience, sa gentillesse, ses conseils avisés, qui m'ont permis de finaliser ce travail auquel je tenais tant.

Je tiens aussi à remercier Madame du Réau au nom de tous les étudiants qu'elle a encadrés, et lui témoigner mon entière reconnaissance pour nous avoir accompagnés jusqu'à obtenir tous notre thèse, et lui dire enfin combien son engagement personnel participé et contribué à la qualité de l'enseignement apporté à chacun d'entre nous.

Je remercie également toutes les personnes qui m'ont reçue dans le cadre d'interviews, ou de conseils, qui ont contribué à l'enrichissement de ce travail.

J'ai à cet égard, une pensée toute particulière pour une grande dame, Jacqueline Lastenouse, qui la première m'a reçue de façon exceptionnelle, et m'a fait partager son expérience au sein de la Commission européenne. Je la remercie pour l'éclairage et le témoignage de son parcours personnel qui m'ont été très précieux à la compréhension de mon sujet.

Je tiens à la remercier pour sa gentillesse et pour le temps qu'elle m'a accordé. Je lui dois beaucoup, et le monde académique lui doit beaucoup, pour avoir suggéré à la Commission européenne la mise en place de l'Action Jean Monnet.

Mes remerciements vont également à ma mère qui m'a soutenue durant toutes ces années en me prodiguant sa patience, merci à tous mes amis qui m'ont entourée et encouragée, j'ai une pensée très sincère pour mes amis, Boubakar Dabo, et Yacine Tekfa, qui m'ont toujours encouragée au cours de ma thèse.

Merci à ma famille, à Menad, à ma mère, mon père, mes frères, ma sœur, mes neveux et nièces, mes belles-sœurs et à ma petite Lina, pour la belle leçon de courage qu'elle a su me donner.



Merci à tous mes amis, il serait trop nombreux de les énumérer, alors merci à Neziha, Salima, Malika, Munya, Myriam, Christiane, Danielle, Laurence, Sabrina, Yasmina ainsi qu'à Monsieur Bendjelloul.

Encore une fois, c'est à ma mère que je dédie ce travail et à ma chère belle-mère partie trop tôt.

Je renouvelle mes sincères remerciements à ma Directrice de recherche, Madame Elisabeth du Réau.

## Table des matières

<b>Liste des abréviations et des sigles .....</b>	<b>6</b>
<b>Résumé et mots clés.....</b>	<b>9</b>
<b>Résumé et mots clés en français.....</b>	<b>9</b>
<b>Summary and keywords in English .....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>11</b>
Le rôle de la France dans la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur ...	11
Le choix du point de départ .....	19
L'état de la recherche .....	21
Difficultés :.....	25
<b>Préambule .....</b>	<b>31</b>
<b>Partie I.....</b>	<b>54</b>
<b>La construction d'une politique européenne de l'enseignement supérieur : le rôle de la France du début des années 60 aux années 80.....</b>	<b>54</b>
<b>Chapitre 1 : Rôle et position de la France dans les premiers traités européens .....</b>	<b>55</b>
1 La CECA et l'influence française dans la mise en place d'une politique d'information .....	55
1.1 Acteurs français et naissance de la CECA .....	60
1.2 Le passage de relais de Jean Monnet à Jacques Rabier .....	65
1.3 Une équipe à majorité française .....	72
2. La France dans le traité Euratom, négociations autour de l'Université de 1958-1961 .....	78
2.1 Les négociations autour de l'Université européenne .....	81
2.2 Deux thèses et deux positions pour un seul projet, la France contre l'Allemagne .....	84
2.3 La sincérité de la France face à ce projet.....	89
2.4 Conséquence du refus de la France d'aller au bout du projet .....	94
<b>CHAPITRE II : La France sur le plan de la coopération bilatérale.....</b>	<b>98</b>
1 La reconquête de la France dans le cadre de la coopération universitaire .....	102
1.1 L'axe Londres-Bonn .....	102
1.2 L'axe Paris-Bonn .....	109
1.3 Le repositionnement de la France dans la consolidation de la coopération universitaire européenne .....	110
2 Le traité de l'Elysée ou le traité franco-allemand.....	114
2.1 Le volet culturel et éducatif du traité de l'Elysée .....	116
2.2 Un simple traité de coopération, ou un traité plus stratégique ? .....	119
3 Les accords bilatéraux entre la France et d'autres Etats européens .....	123
3.1 Quelques exemples d'accords culturels entre la France et d'autres Etats européens. ....	123
3.2 Le Traité franco-québécois, un traité extra-européen .....	127
3.3 La coopération européenne, une histoire d'intérêt politique .....	134
<b>Chapitre 3 : La position de la France et les organisations intergouvernementales dont l'objet n'est pas l'éducation .....</b>	<b>137</b>
1 Un domaine dispersé.....	139

1.1 La prise en main de l'Education par différentes organisations internationales.....	140
1.2 Un domaine convoité .....	144
1.3 Un domaine hautement stratégique .....	149
2 La réaction de la France vis-à-vis de ces organisations internationales .....	154
2.1 La méfiance de la France à l'égard de l'OTAN .....	155
2.2 La mise en perspective par l'OCDE du rapport économie/enseignement supérieur .....	158
2.3 Une première réunion de l'OCDE à Paris.....	161
2.4 La Conférence de l'OCDE à Washington, la France citée en exemple .....	163
<b>Chapitre 4 : Mai 68 et ses conséquences sur la politique d'enseignement supérieur en Europe</b>	<b>168</b>
1 Les raisons de la crise universitaire en France et en Europe .....	170
1.1 Les facteurs expliquant cette crise de l'enseignement supérieur .....	171
1.2 L'explosion des effectifs .....	173
1.3 La démocratisation de l'enseignement .....	176
2 Les conséquences de Mai 1968 en France .....	178
2.1 Adoption de la réforme de novembre 1968 .....	179
2.2 Le regard d'Edgar Faure sur les réformes universitaires en Allemagne .....	182
3 Les conséquences de la crise de Mai 1968 sur le plan européen .....	186
3.1 Le discours d'Edgard Faure à l'Assemblée nationale.....	188
3.2 La crise universitaire s'invite au débat européen, la France citée en exemple .....	192
3.3 Olivier Guichard, un militant pour l'Europe des universités.....	195
<b>CHAPITRE V L'implication des institutions communautaires en matière d'enseignement supérieur 1970-1980 .....</b>	<b>199</b>
1 Le rôle du Parlement européen, du Conseil de 1969 à 1971.....	201
1.1 La résolution du Parlement européen d'octobre 1969 .....	202
1.2 Le Conseil et la première réunion des ministres de l'Education en 1971.....	205
1.3 L'Université européenne .....	206
1.4 Proposition d'Olivier Guichard sur la création d'un centre européen de développement .....	207
2 La Commission européenne ou la tentative de communautariser l'éducation .....	209
2.1 Le rapport Henri Janne .....	209
2.2 La position de la Commission face au rapport Henri Janne.....	210
3 Le tournant décisif en matière de coopération .....	214
3.1 Le programme d'Action de février 1976.....	214
3.2 Un contexte plus favorable à la coopération universitaire .....	220
3.3 La Cour de justice européenne et l'enseignement supérieur.....	225
<b>Partie II La mise sur pied de l'Espace européen de l'enseignement supérieur : le rôle de la France .....</b>	<b>229</b>
<b>Chapitre 1 : Le rôle de la France dans l'impulsion du processus Sorbonne-Bologne .....</b>	<b>230</b>
1 Claude Allègre, ou la vision anticipée d'une réforme à l'échelle de l'Europe .....	235
1.1 Une vision antérieure à son mandat de ministre .....	237
1.2 Une première ébauche de réforme en 1991 .....	242
1.3 Un contexte international favorable à cette réforme ? .....	247
2 Une nouvelle façon de faire de la politique.....	250
2.1 Une réforme préparée en amont .....	255
2.2 Une réforme en comité restreint .....	257
2.3 Initiative franco-française ou saisie d'une opportunité .....	259
3 Claude Allègre ou la mise en place d'une stratégie pour asseoir le Processus de Bologne .....	262
3.1 Comment Allègre suggère son idée à ses homologues ? .....	263
3.2 De la Sorbonne à Bologne .....	266
3.3 La mise à l'écart initiale de la Commission européenne .....	271
<b>Chapitre 2 : Les objectifs de la réforme et les étapes de sa mise en œuvre de 2000 à 2007 notamment en France .....</b>	<b>276</b>
1 Les grands textes de 2001 à 2007 sont-ils en lien avec la stratégie de Lisbonne ? .....	276
1.1 Prague 2001, un tournant pour le processus Sorbonne-Bologne .....	280

1.2 Berlin 2003 et Bergen 2005, nouveaux acteurs et nouveaux apports.....	286
1.3 Londres 2007, un bilan en demi-teinte mais une ouverture sur le monde .....	292
2 Comment s'applique le LMD en France ? .....	295
2.1 La France et son application du LMD.....	295
2.2 Les décrets d'application de la réforme .....	299
2.3 Les concertations autour de la réforme .....	302
3 L'accueil réservé à la réforme en France .....	306
3.1 Les étudiants et le corps enseignant français face à la réforme .....	307
<b>Chapitre 3 : L'évolution du processus de Bologne dans un contexte international de crise .....</b>	<b>312</b>
1 Rappel des effets de la crise de 2008 sur l'employabilité des jeunes diplômés en France et au sein de l'UE .....	312
2 Un contexte politique nouveau pour l'Enseignement supérieur Français sous la présidence de Nicolas Sarkozy .....	315
2.1 La loi sur l'autonomie des universités .....	315
2.2 La France et la présidence de l'Union européenne de 2008, une place spécifique réservée au renforcement du processus.....	321
2.3 Les Pôles de recherche et d'enseignement supérieur et l'opération Campus .....	328
3 Les répercussions de la crise économique sur les jeunes diplômés en Europe et en France.....	335
3.1 La fuite des cerveaux en Europe.....	336
3.2 Mobilité en berne, en France et au sein des Etats membres de l'Union européenne .....	340
3.3 Une recherche accrue de l'excellence, un resserrement autour de la sélection .....	343
4 Le processus de 2008 à 2012, entre limites et nouvelles normes de qualité.....	347
4.1 La Conférence de Louvain avril 2009 et les limites du processus.....	349
4.2 L'évaluation des institutions académiques en France, un nouveau défi pour le supérieur en France	353
4.3 De nouvelles normes de qualité au sein de l'enseignement supérieur français à l'instar des exigences internationales .....	363
<b>Chapitre 4 : Bilan et conséquences du processus de Bologne .....</b>	<b>370</b>
1 Les différentes lectures du processus de Bologne .....	371
1.1 Le processus Sorbonne-Bologne est-il devenu un instrument politique aux mains de la Commission européenne ? .....	373
1.2 Un processus instrumentalisé à des fins mercantiles, ou un vrai projet humaniste .....	383
1.3 L'EEES tend t-il à devenir un référent mondial pour l'enseignement supérieur ? .....	387
2 Quel bilan tirer de ce processus ?.....	392
2.1 Comment la France se place- t-elle dans cet EEES ?.....	395
2.2 La Suisse et l'Allemagne, bilan du processus en Europe de l'Ouest .....	402
2.3 Les conséquences des réformes en Europe centrale et orientale.....	407
3 Le processus de Bologne entre émulations et inquiétudes.....	413
3.1 Un processus qui inquiète le cas du Canada .....	416
3.2 Un processus qui fait des émules, la zone du Sud-Est Pacifique, le cas de l'Australie .....	421
3.3 Un processus qui pose problème : le cas des universités maghrébines.....	425
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>430</b>
<b>Sources primaires.....</b>	<b>453</b>
Archives nationales françaises de Fontainebleau : Education nationale .....	453
Archives nationales françaises du Ministère des Affaires étrangères :.....	456
Archives du Conseil de l'Europe : .....	459
Archives CRE : .....	460
Sources orales :.....	468
Colloques et Conférences .....	483
Sitographie :.....	484
Sources écrites disponible en ligne : .....	485
<b>Liste des Annexes.....</b>	<b>486</b>
<b>Index des noms propres .....</b>	<b>526</b>

## Liste des abréviations et des sigles

AIEE	Association des Instituts d'études européennes
AJM	Action Jean Monnet
AMAE	Archives du Ministère des Affaires étrangères
ANF	Archives nationales françaises de Fontainebleau
ANF-EN	Archives nationales françaises de Fontainebleau (Education nationale)
AUCC	Association des universités et collèges du Canada
AUF	Agence universitaire de la francophonie
BFUG	Bologne follow-up group
BPST	Bureau du personnel scientifique et technique
CE	Communautés européennes
CEEA	Communauté européenne de l'énergie atomique
CEE	Communauté économique européenne
CED	Communauté européenne de défense
CESR	Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche
CERN	Conseil européen pour la recherche nucléaire
CNESER	Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche
CREF	Centre de recherche éducation et formation
CVCE	Centre virtuel de la Connaissance sur l'Europe
CICDI	Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux
CIEP	Conseil International d'études pédagogiques
CPME	Conférence permanente des ministres de l'éducation

CPU	Conférence des présidents d'université
CRE	Conférence des recteurs et vice-chanceliers européens
COREPER	Comité des représentants permanents de l'Union européenne
CSO	Centre de sociologie des organisations
ECSA	European Committies Studies Association
EER	Espace européen de la Recherche
ECTS	European credit transfert system
EEES	Espace Européen de l'Enseignement Supérieur
EERA	Association de Recherche en Éducation
EUA	Association de l'Université européenne
EURASHE	European Association of institutions of higher education
ESIB	European Student International Bureau
ESU	European Students Union
FAGE	Fédération des Associations générales étudiantes
HA	Haute Autorité
IREDU	Institut de recherche sur l'éducation
ISCHE	Association Internationale d'Histoire de l'Éducation
IPGP	Institut de Physique du Globe de Paris
LRU	Loi relative aux libertés et responsabilités des universités
MIT	Massachussets Institute of Technology
MOC	Méthode ouverte de coordination
OCAM	Organisation commune africaine et malgache
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique

OECE	Organisation européenne de coopération économique
OFAJ	Office franco-allemand pour la jeunesse
OTAN	Organisation du traité de l'Atlantique Nord
PEV	Politique européenne de voisinage
PAC	Politique agricole commune
PPF	Plan de Pluri-Formation
PRES	Pôles de recherche et d'enseignement supérieur
RESUP	Réseau d'études sur l'enseignement supérieur
RHDSC	Ressources humaines et développement des compétences Canada
UEALC	Comité de suivi de l'espace commun d'enseignement supérieur de l'Union européenne, Amérique latine, Caraïbes
UEO	Union d'Europe Occidentale
UFA	Université franco-allemande
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation

## **Résumé et mots clés**

**La France et la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, depuis le début des années soixante à l'époque contemporaine**

### **Résumé et mots clés en français**

Cette thèse porte sur la mise en place de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), initié par le processus Sorbonne-Bologne en 1998-1999 et dont l'artisan politique -souvent dénigré dans ce rôle majeur- n'est autre que le ministre français de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie Claude Allègre. Qualifié de processus des plus ambitieux jamais réalisé dans le domaine de l'enseignement supérieur européen, son objectif vise à instaurer une harmonisation des diplômes européens de l'enseignement supérieur, afin de rendre comparables et compatibles les systèmes nationaux de ces Etats sur la base du LMD.

Initié dans le cadre d'un processus intergouvernemental, sur une base volontariste d'Etats désireux d'intégrer cet Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) prévu pour 2010, ce processus qui a tenu à l'écart la Commission européenne, du moins un temps, rassemble plus de 47 Etats aujourd'hui ; près de la moitié sont des Etats extra-communautaires.

L'objectif de cette étude est d'analyser le rôle et le degré de contribution de la France, et d'acteurs français au travers de la politique française menée dans ce domaine depuis le début des années soixante à nos jours.

Une étude de cas spécifique à la France, nous permettra de nous interroger sur la place de la France dans le processus de Bologne, en présentant un état des lieux des forces et des faiblesses de la France dans le cadre de l'application de ce processus.

Mots clés : Coopération européenne, Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, position et place de la France dans la construction de l'EEES, processus Sorbonne-Bologne, Processus intergouvernemental, mise en œuvre du processus.

### **Summary and keywords in English**

**France and the construction of the European Higher Education Area (EHEA), since the beginning of sixties to the present day.**

This thesis focuses on the implementation of the European Higher Education Area (EHEA), initiated in 1998-1999 by the Sorbonne-Bologna process, and whose policy-maker often vilified in this role-has been the French Minister of National Education, Research and Technology, Claude Allègre.



Identified as one of the most ambitious process ever attempted in the field of European Higher Education, its key objective is to establish harmonized European degrees of Higher Education, in order to make the national systems of these states comparable and compatible, based on the LMD.

Launched as part of an intergovernmental process on voluntary basis to countries wishing to integrate this European area of Higher Education in 2010, this process that kept out, for some time, the, the European Commission, brings together more than 47 signatory States today nearly half are non-European states.

The objective of this study is to analyze the role and level of contribution of France, and French actors through French policy conducted in this area in the beginning of 1960s, until present day.

A case study specific to France, will allow us to consider the place of France in the Bologna process, presenting an overview of France's strengths and weakness in the implementation of this process.

Keywords: European cooperation, European Higher Education Area, position and place of France in the construction of European Higher Education Area, intergovernmental process, Sorbonne-Bologna process, implementation of the process.

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

## *Le rôle de la France dans la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur*

La construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) intervient près de cinquante ans après la naissance des premières Communautés européennes (CECA). L'EEES ne s'est pas construite de façon fortuite, il tire ses origines des premiers fondements d'une politique européenne embryonnaire en matière d'enseignement supérieur, qui coïncide avec le milieu des années cinquante et le début des années soixante, durant lesquelles des premières initiatives sont prises. La gestion de ce domaine est alors confiée à des organisations internationales européennes en charge des affaires éducatives, « le pacte de Bruxelles », devenu en 1954 l'Union de l'Europe occidentale (UEO), le Conseil de l'Europe (CE) et la Conférence Permanente des recteurs et vice-chanceliers européens (CRE). Sur le plan communautaire, dès 1957, Jean Monnet, un des « pères fondateurs » de la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA), met en place « une politique d'information » en direction de différents milieux. Très vite pourtant, Jean Monnet comprend qu'il faut aller au-delà et élargir l'information à un public plus large que celui de la sidérurgie ou des syndicats européens. Il pense alors aux milieux académiques, à la jeunesse, qu'il entend intégrer à ce projet. L'intérêt pour l'éducation chez Jean Monnet se manifeste à ce moment précis. Il comprend que la construction européenne ne peut se couper du monde universitaire<sup>1</sup>, pas plus qu'elle ne peut ignorer les chercheurs et les professeurs. Il prend conscience du rôle que les universités européennes doivent jouer un rôle dans la transmission et la compréhension du fonctionnement des institutions européennes pour les futures

---

<sup>1</sup>Selon Jacqueline Lastenouse qui a intégré la Commission européenne en 1973, Jean Monnet était déjà pour l'époque un grand visionnaire. Il a compris très tôt, peut-être même avant tout le monde, l'intérêt d'intégrer le monde académique à la construction européenne. Pour lui, le monde académique devait comprendre ce qu'était la construction européenne. Il fallait l'intégrer à ce projet pour qu'il puisse apporter sa contribution à cet édifice et transmettre par le biais de leurs travaux de recherche ou d'enseignement la compréhension de la construction européenne aux futures générations.

génération. Il développe ainsi à partir de 1958, aux côtés de son collaborateur Jacques René Rabier, une politique d'information élargie aux milieux universitaires, englobant des bourses d'études, des financements pour les travaux de recherche. Cette politique d'information ne s'inscrit pas dans une politique communautaire, mais elle est paradoxalement financée par la Haute Autorité grâce à l'action et au « génie »<sup>2</sup> de Jean Monnet.

Elle sera par la suite relayée par une équipe à majorité française au sein de la CECA et des premières Communautés européennes. L'initiative de Jean Monnet<sup>3</sup>, très peu discutée dans la littérature générale, vient battre en brèche la thèse souvent défendue dans de nombreux ouvrages que rien n'a été fait pour l'éducation, plus particulièrement pour l'enseignement supérieur dans les débuts de la construction européenne.

Certes, les premières Communautés européennes n'ont pas prévu d'arrimer l'éducation au champ communautaire au motif que les débuts de la construction européenne sont d'abord motivés par un idéal de paix et de stabilité en Europe. C'est le traité de la CECA, signé en avril 1951, qui remplira cet objectif avec la mise en commun des industries sidérurgiques, le charbon et l'acier destinés à la réconciliation des ennemis d'hier.

Puis interviennent les traités de Rome signés en mars 1957, tournés principalement vers le développement économique et social des Communautés européennes, avec le traité de la Communauté économique européenne (CEE), qui instaure un « marché commun », une politique agricole commune (PAC) et une union douanière destinée à faciliter la libre circulation des biens et services, des personnes et des capitaux. S'ensuit le traité instituant la Communauté européenne de l'énergie atomique (CEEA ou Euratom), née de la volonté française d'organiser la coopération européenne en matière de nucléaire civil pour assurer l'autosuffisance énergétique du continent.

---

<sup>2</sup> Terme employé par Jacqueline Lastenouse lors de notre entretien, le 16 septembre 2006 à Bruxelles.

<sup>3</sup> Jacques Rabier, qui a été un des fidèles collaborateurs de Jean Monnet, a mentionné que « *ce qui n'était pas inscrit, dans les traités, n'est pas interdit* ». Jean Monnet a, selon lui, joué de cette ambiguïté pour élargir sa politique d'information aux universités européennes. Entretien réalisé en octobre 2009 par téléphone.

Ainsi, les premières Communautés européennes se construisent « pas à pas », en ignorant l'éducation dans les premiers traités, eu égard au fait qu'il se révèle être un domaine bien à part.

Pourtant, grâce à la volonté de personnes, d'organisations internationales, il finit par occuper une place quelque peu singulière dans les traités. Ainsi, le traité de Rome de 1957 n'en fait pas mention, mais contient tout de même les premiers germes d'une future politique d'éducation notamment dans l'article 128 dédié à la formation professionnelle. Dans son article 9 alinéa 2, le traité Euratom propose la création d'une institution universitaire. Ce projet est débattu au sein des trois exécutifs européens. Lors de ces négociations (1958-1961) sur la création de l'Institut européen de Florence, la France adopte une position très ambivalente et créera de nombreuses situations de blocage jusqu'à mettre en péril définitivement le projet au niveau communautaire. La France aura eu raison de cette première initiative communautaire et son opposition au projet marquera la fin de tout arrimage de ce domaine au champ communautaire pour très longtemps.

En 1959, les ministres européens de l'Éducation des sept Etats de l'Union de l'Europe occidentale (UEO) décident de se réunir à l'initiative du ministre de l'Éducation des Pays-Bas<sup>4</sup>, qui lance un véritable signal d'alarme en direction de ses homologues européens pour reconquérir leurs prérogatives sur le plan international, laissées jusque-là à la charge des ministres européens des Affaires étrangères.

Le cadre historique du début des années soixante en France est à bien des égards très intéressant à étudier. La crise étudiante de Mai 1968 met le gouvernement français face à une réalité jamais observée en France. La jeunesse française refuse l'ordre établi et réclame des comptes à la nation, qui aspire à vivre dans un monde en paix, en rupture totale avec la génération de leurs parents. Les jeunes français demandent aussi des comptes à l'Université française. Ils aspirent à de nouvelles structures d'accueil et des enseignements qui préparent à un réel avenir professionnel.

Le 10 juillet 1968, le général de Gaulle nomme Edgar Faure au poste de ministre de l'Éducation nationale pour pacifier la crise universitaire. Lors d'un discours prononcé

---

<sup>4</sup> Le titre précis du ministre de l'Éducation des Pays-Bas, est ministre de l'Éducation, des Arts et des Sciences.

à l'Assemblée nationale française<sup>5</sup> le 24 juillet 1968, Edgar Faure se distingue avec brio en envoyant un signal fort à la classe politique française, ainsi qu'à l'opinion nationale. Tout en présentant devant les députés les principes de la future loi, il ne manque pas de souligner que l'enseignement supérieur ne peut se soustraire à la construction européenne et que la France doit s'engager auprès de ses partenaires européens pour résoudre les problèmes communs.

Le 12 novembre 1968, il fait voter la loi d'orientation de l'Enseignement supérieur, dite Loi Edgar Faure, prônant l'autonomie et la participation au sein des universités.<sup>6</sup> Cette loi est aussi le point de départ d'une ouverture sur l'Europe inscrite dans l'article 2, qui encourage les universités françaises à tisser des liens à l'international et à développer une coopération universitaire plus ciblée avec les universités des Etats membres. Elle constitue dès lors le point d'ancrage vers une ouverture en matière de coopération universitaire au niveau européen. En 1967, la mobilité au sein des Communautés européennes ne dépasse pas les 1%<sup>7</sup>, et représente à peine 10% du total des étudiants étrangers venus étudier dans les universités françaises.

Edgar Faure ne sera pas le seul à demander plus de coopération avec les universités européennes, Olivier Guichard qui lui succède en juin 1969<sup>8</sup>, dénoncera à plusieurs reprises l'inertie des communautés européennes en matière de coopération universitaire, dans nombre de ses discours.

Lors de la Conférence de La Haye en décembre 1969, Olivier Guichard demande qu'un centre de développement de l'Education soit mis en place au sein de la Communauté européenne, « organisé en structure souple » ,qui pourrait réfléchir à l'harmonisation de l'enseignement tout en respectant les cadres nationaux des systèmes éducatifs<sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup>Edgar Faure, « Discours à l'Assemblée nationale française prononcé le 24 juillet 1968 », Débats parlementaires, 1ere séance du mercredi 24 juillet 1968. *Journal officiel de la République française, débats parlementaires*, compte-rendu intégral, 16<sup>e</sup> séance, 24 juillet 1968.

<sup>6</sup> Loi d'orientation de l'Enseignement Supérieur, dite Loi Edgar Faure. Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968.

<sup>7</sup>ANF- EN. Discours prononcé par Olivier Guichard, ministre français de l'Education nationale à l'Institut néerlandais des relations internationales, le 27 novembre 1969. Fonds 19870192/1

<sup>8</sup> Olivier Guichard est nommé ministre de l'Education nationale du 23 juin 1969 au 7 juillet 1972.

<sup>9</sup> Rapport fait au nom de la Commission européenne, « Politique de la Jeunesse et de l'Education dans le cadre des Communautés européennes ». Communautés européennes. Parlement européen. Documents de séance, 1971-1972, 2 février 1972. Document 232/71, p.71

De conception principalement intergouvernementale, l'idée d'un tel centre ne séduit pas la Commission européenne<sup>10</sup>.

Bien que ce projet ait été évoqué de nouveau au Conseil des ministres des Communautés européennes au printemps 1972, après plus d'un an et demi de discussion l'ambitieux projet d'Olivier Guichard est abandonné et ne verra jamais le jour<sup>11</sup>.

Toujours est-il qu'en cette fin des années soixante, début soixante-dix, les positions françaises en faveur d'une ouverture sur l'Europe des universités ont été significatives sur le plan européen, au point d'être citées en exemple par la Conférence des recteurs européens ou le Conseil de l'Europe. Pour autant, est-il légitime de penser que la France est à ce moment précis un Etat membre plus engagé que d'autres dans cette approche européenne de l'Europe de l'éducation ?

La réponse n'est pas aisée. Le caractère unilatéral de notre objet de recherche n'est pas suffisant pour l'affirmer. Elle nous permet toutefois de réaliser qu'Edgar Faure et Olivier Guichard ont été des ministres de l'Education très sensibilisés et partisans d'une politique d'éducation renforcée au niveau européen.

Dans les années quatre-vingt, l'Acte Unique européen de 1985<sup>12</sup> fait entrer la recherche dans le champ d'application de la Communauté<sup>13</sup> et inscrira la coopération en éducation entre les Etats membres dans le cadre de la politique relative à l'environnement.<sup>14</sup> Mais ces nouvelles dispositions ne sont encore guère suffisantes, et il faudra attendre 1987 pour voir naître le premier programme européen Erasmus, dont l'objectif est de favoriser la mobilité étudiante en renforçant les échanges et la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et les universités.

La Cour de justice européenne, fera également avancer les choses en statuant sur deux affaires d'étudiants européens les opposants à l'Etat belge entre 1985 et 1988, qui ont osé remettre en cause l'inégalité des traitements d'accès à l'enseignement supérieur au sein des Etats membres. La Cour de Justice européenne donnera raison

---

<sup>10</sup>Luce Pépin, *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation -Un exemple*, Office des publications officielles des communautés européennes, 2006, p.64

<sup>11</sup>*Idem*, p.64

<sup>12</sup> Acte Unique Européen. *Journal officiel des Communautés européennes*, n° L169/1, le 29 juin 1987.

<sup>13</sup> Titre XV. Recherche et développement technologique, de l'Acte Unique Européen.

<sup>14</sup> Article 130 R relatif à la politique d'environnement de l'Acte Unique européen.

à ces deux étudiants, sans se douter que cette décision allait remettre en cause l'absence de politique dans ce domaine, puisque ces deux jugements ont fait jurisprudence.

Cette décision a sans conteste contribué à accélérer la mise en place du premier programme européen Erasmus, qui renforce à la fois la citoyenneté européenne et la mobilité étudiante.

S'ensuit l'Action Jean Monnet à la fin des années quatre-vingt-dix qui va donner une nouvelle impulsion à plus d'Europe dans les enseignements européens, par la création de Chaires et l'intégration des enseignements et modules liés à l'intégration européenne. L'initiatrice de ce projet est une française, Jacqueline Lastenouse. Son initiative s'inscrit dans la continuité de la politique d'information initiée par Jean Monnet, dont elle se revendique l'héritière, tant par sa philosophie que par l'influence qu'il a eu sur elle. En sa mémoire, elle donne son nom à cette action.

Les efforts enregistrés dans la construction européenne en matière de politique d'enseignement supérieur sont très lents et pourtant on ne saurait envisager la suite de la construction européenne sans l'éducation, censée contribuer à asseoir la place de l'Europe dans le concert des nations. En effet, ce domaine constitue un levier de croissance à la fois sur le plan national et européen pour plusieurs raisons : le besoin de travailleurs de plus en plus qualifiés devient une réalité dans un monde en pleine restructuration économique. Pour la Communauté européenne (CE), cette réalité prend corps avec l'arrivée du « marché commun » en 1993 qui prévoit la suppression des frontières internes, les Européens de la future Union européenne seront appelés à travailler les uns avec les autres. Construire un « marché commun » participe à la capacité de l'Europe à développer sa compétitivité, sa capacité d'innovation en investissant dans les forces vives de la nation, la jeunesse européenne : « *Sa faculté à créer richesse et prospérité pour tous les citoyens dépend largement de son investissement dans les ressources humaines. Cet investissement est d'abord affaire d'éducation* ».<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Direction générale des Etudes européennes, « Politique en matière d'Education », Direction A, 92/09/054, Luxembourg le 23 septembre 1992.



Depuis 1990, le budget de l'Éducation en France est désormais devenu le premier budget de l'État<sup>16</sup> et les réformes du système universitaire deviennent une priorité. Ces réformes doivent passer par l'aménagement des contenus des méthodes d'enseignement, une évolution des pratiques de l'administration universitaire, et la diversification des sources de financement. Ces mutations passent par des réformes qui depuis 1989 sont engagées avec vigueur : politique contractuelle, carte universitaire, aide sociale aux étudiants, mise en œuvre de nouvelles promotions d'ingénieurs, rénovation des premiers et seconds cycles. Ces réformes ont pour but de doter la France d'un enseignement supérieur compétitif dans la perspective du « marché commun ».

La perspective des années 1990 s'ouvre pour la France et l'Europe sur une crise de croissance et de confiance de ses universités. Alors que l'on prépare le marché européen et l'euro, l'enseignement supérieur français subit de plein fouet les aléas de la crise de croissance et de la compétition mondiale. Cette crise n'épargne pas l'enseignement supérieur de l'Europe des douze. Les systèmes d'enseignement supérieur européen se trouvent face à des défis qu'ils doivent relever à l'aube de l'an 2000 afin de répondre aux évolutions du marché de l'emploi, continuer à soutenir et absorber les effectifs étudiants, maintenir le développement des centres d'excellence, et contenir la concurrence en matière d'enseignement supérieur des nouveaux pays industrialisés. L'Europe, qui occupait une des premières places du palmarès, se voit ainsi concurrencée par les nouveaux pays émergents et son concurrent traditionnel, les États-Unis. Les systèmes universitaires européens n'ont ainsi d'autre choix que de se réformer.

La situation socio-économique en France et en Europe, ainsi que les initiatives prises depuis plusieurs décennies conduiront en 1998 à la Déclaration de la Sorbonne, initiée par le ministre français de l'Éducation de la Recherche et de la Technologie, Claude Allègre.

La construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) européen naît sous son impulsion, lorsqu'il décide dès le début de son mandat d'en faire une

---

<sup>16</sup>Françoise Massit-Folléa et Françoise Epinette, *L'Europe des universités, l'enseignement supérieur en mutation*, Les études de la Documentation Française, août 1992, p.105



de ses priorités. Pourtant, à peine constitué, la toute première réunion de son cabinet fait mention du projet de réforme de l'Enseignement supérieur à l'échelle européenne. Lorsqu'il était déjà conseiller spécial de Lionel Jospin en 1991, il s'essaie à une première ébauche de projet sous la formule 2/4/6<sup>17</sup>, mais les priorités de l'époque n'ont pas permis à l'ancien conseiller d'aller au bout de sa démarche. En 1997, une fois nommé ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie<sup>18</sup>, Claude Allègre décide de réunir trois ministres européens pour mettre en place une des réformes les plus ambitieuses de l'enseignement supérieur. En utilisant comme prétexte le « levier européen », il demande à ses partenaires de le suivre dans cette démarche. Il sera suivi par les ministres de l'enseignement supérieur allemand, italien et anglais qui décident de participer avec lui à ce projet, même si la finalité est encore loin d'être perceptible à l'époque. Pour les ministres allemand et italien, il y avait là une évidence à suivre le ministre français. L'Allemagne et l'Italie, tout comme la France rencontraient tous trois des difficultés au niveau de leur système éducatif respectif.

Ayant déjà tissé des liens d'amitié notamment avec les ministres allemand et italien, rencontrés au cours de sommets européens, ou de réunions des « Carnegie group<sup>19</sup> », Claude Allègre n'a aucun mal à convaincre ses homologues Italien et Allemand du bien-fondé d'une réforme européenne, d'autant que ces derniers étaient déjà dans une telle logique. Dans le cas de l'Italie, dès son investiture en 1996<sup>20</sup> le ministre de l'Education, Luigi Berlinguer a déjà entamé une série de réformes de l'enseignement

---

<sup>17</sup> Le 2 représente le bac+2 parce que Claude Allègre prétendait que dans le cas de la France, il fallait tenir compte des IUT, le 4 représente le niveau maîtrise, et le 6 représentant la première année de doctorat. En 1991, Claude Allègre s'était essayé à une ébauche d'harmonisation européenne des diplômes, alors qu'il était Conseiller spécial de Lionel Jospin. Ces propos nous ont été rapportés par Francine Demichel au cours de notre entretien. Elle dit avoir vu le futur ministre Allègre déjà réfléchir à une harmonisation de diplômes européens à cette époque.

<sup>18</sup> Bien que le titre précis de Claude Allègre, est ministre de l'Education de la Recherche et de la Technologie, nous le réduisons à celui de ministre de l'Education nationale pour plus d'aisance dans le texte.

<sup>19</sup> Institué en 1991, les Carnegie group sont une forme de G8 qui réunit les ministres de l'éducation en réunion informelle. Durant ces réunions, seuls les ministres se rencontrent. La presse n'est pas autorisée à prendre part aux débats, ni même d'ailleurs les conseillers des ministres.

<sup>20</sup> Donatella Palomba, « Le processus de Bologne en Italie », *Politique d'éducation et de formation*, Institut Européen d'éducation et de Politique Sociale (IEPS) Paris, 12/2004/3, p.54

supérieur, mais elles restent inachevées. Le prétexte européen semble tout trouvé pour l'Italie.

Claude Allègre nommera Jacques Attali à la tête d'une Commission pour réfléchir à l'impact d'une réforme européenne sur l'enseignement supérieur européen, et plus précisément français, en raison de la spécificité toute française de son système dual. En mai 1998, à la Sorbonne, Claude Allègre réussit son pari : la Déclaration de la Sorbonne est signée entre quatre grands Etats européens. Lancé sur un plan intergouvernemental, le ministre français de l'Education prend une décision politique très forte, il décide de mettre à l'écart les institutions européennes, notamment la Commission européenne, de toutes négociations lors des premières déclarations.

Pour Claude Allègre, cette stratégie est payante. Elle consiste à faire partir de la base un ensemble restreint d'Etats pour faire « tâche d'huile » ensuite.

En 1999 à Bologne, 25 nouveaux Etats signataires adhèrent à la Déclaration de Bologne et le processus est ainsi lancé. A partir de 2001, le poids politique de la France s'estompe dans ce processus en devenant, en raison du départ de Claude Allègre et de ses homologues italiens et allemands. Le processus perd ainsi sa dynamique politique incarnée par les trois grands Etats (Allemagne, Italie, France). La Grande-Bretagne ne jouera qu'un rôle marginal dès le départ, rôle qui se confirmera par la suite lors de la lancée du processus.

Le départ de Claude Allègre, signera le retour de la Commission européenne dès 2001, qui reprendra les commandes du processus.

### ***Le choix du point de départ***

Notre objectif dans ce travail est de mettre en exergue les moments-clés de la participation de la France au projet de construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur depuis le début des années soixante. Pourquoi avoir choisi d'étudier le rôle et le poids de la France dans la construction de cet EEES, plutôt qu'un autre Etat membre de l'Union européenne ? Ce choix a été dicté par plusieurs raisons. La première fait suite à notre travail de DEA sur la Conférence des recteurs

européens (CRE), dans le cadre duquel les recherches entreprises nous ont permis d'établir que la France a joué un rôle essentiel à partir de la Conférence de Dijon en septembre 1959, en contribuant à l'émergence d'une politique universitaire européenne.

En effet, depuis 1952, les Britanniques et les Allemands de l'Ouest étaient très actifs sur le plan des relations bilatérales, en raison d'une collaboration très soutenue amorcée entre les universités des deux Etats respectifs.

Les principaux acteurs identifiés sur le plan des relations internationales dès septembre 1959 à la Conférence de Dijon sont les présidents et recteurs français qui pèseront de tout leur poids au sein de cette rencontre afin d'imposer leur vision politique au reste des conférences européennes. La volonté française était alors de créer une structure permanente constituée uniquement d'universitaires, contrairement à la position de la Grande-Bretagne et des Etats nordiques, qui estimaient que cette structure devait être abritée par le Conseil de l'Europe (CE). La France finira par imposer sa vision, ralliée par la Conférence des recteurs d'Allemagne de l'Ouest. Au cours de cette conférence, la France met fin au leadership anglais : « *La Grande Bretagne, très dynamique et impliquée au départ, va se retrouver marginalisée jusqu'à son retour dans le giron européen*<sup>21</sup> ».

La France contribuera dans le même temps à faire évoluer le niveau de coopération universitaire, passant d'un niveau de dialogue (relations bilatérales germano-anglaises) à un cadre plus institutionnel, en posant les jalons d'une politique européenne universitaire.

Un autre élément a motivé cet axe d'étude : notre rencontre avec Jacqueline Lastenouse à Bruxelles et l'éclairage concernant la mise sur pied de la politique d'information voulue par Jean Monnet et développée par son collaborateur Jacques Rabier, ainsi que son initiative personnelle d'imposer l'Action Jean Monnet à la Commission européenne, à un moment où l'éducation n'est toujours pas une prérogative communautaire au début des années quatre-vingt-dix. Ces arguments

---

<sup>21</sup> Archives CRE, propos tenus par le Recteur de Dijon Marcel Bouchard in « L'origine et l'indépendance de la troisième conférence des recteurs européens à Göttingen », Paris le 14 mai 1964.

ont fini par emporter notre conviction que des acteurs français ont contribué de façon effective à bâtir une politique européenne en matière d'enseignement supérieur. Plus proche de nous, la Conférence de la Sorbonne en mai 1998 et le rôle central joué par Claude Allègre allait guider notre orientation de recherche.

Partant de ce constat, une problématique légitime émerge alors : la France a-t-elle joué un rôle moteur dans la construction d'une politique éducative européenne, au regard de son rôle politique dans la construction économique et politique des premières Communautés européennes (CE) ?

Les acteurs français, qui depuis le début des années soixante ont imposé leur vision politique dans ce domaine, ont-ils contribué de façon effective à la construction de cet Espace Européen de l'Enseignement Supérieur ?

Dans l'affirmative, l'objectif de ce travail est d'analyser et de mettre en perspective les périodes-clés durant lesquelles des acteurs français se seraient particulièrement distingués dans la construction d'une politique européenne en matière d'enseignement supérieur, dont la finalité est la mise sur pied de l'EEES. Nous n'omettons toutefois pas de souligner les faiblesses, si nécessaire pointant les manquements de la France ou de ses acteurs dans le champ de cette étude.

Bien que ce travail présente dans une certaine mesure un caractère unilatéral de la vision et de la participation française à cet EEES, nous tenterons en toute objectivité de retracer le parcours et la contribution de la France dans la cadre de ce travail en introduisant à plusieurs reprises, des analyses comparatives.

### ***L'état de la recherche***

La grande difficulté de ce travail a été la confrontation au nombre limité d'ouvrages, de travaux de recherche sur ce domaine. « *Pendant la seconde moitié du XXème siècle, l'enseignement supérieur n'a pas été au cœur des préoccupations des sociologues et des politologues occidentaux* <sup>22</sup> », les problématiques de recherche se centrant

---

<sup>22</sup>Jean-Émile Charlié, « Faire du processus de Bologne un objet d'analyse », in *Le processus de Bologne et ses effets, Educations et Sociétés*, n° 24, 2009, p.109

essentiellement sur la démocratisation de l'enseignement supérieur, le choix de l'orientation suivant les classes sociales<sup>23</sup>, ou encore sur les débouchés des études sur l'emploi ou la préparation des lycéens à l'université.<sup>24</sup>

Jusqu'aux années quatre-vingt, le Réseau d'études sur l'enseignement supérieur (RESUP)<sup>25</sup> ne recense que très peu d'études sur le domaine. Le déficit d'informations et de travaux de recherche sur l'enseignement supérieur avant cette période semble se confondre avec le manque d'intérêt suscité par ce domaine, car il n'offrait alors que peu de visibilité à l'échelle de l'Europe et se trouvait cloisonné à l'échelle nationale. En 1972, la Commission européenne décide de confier à l'ancien ministre belge de l'Éducation le soin d'élaborer un rapport sur « le rapprochement ou l'harmonisation des politiques éducatives <sup>26</sup> ». Présenté en février 1973 à la Commission européenne, cette dernière a préféré mettre de côté le rapport, qui suscitait déjà « des craintes et des réticences » au sein des Etats membres<sup>27</sup>. Cette tentative d'harmonisation des systèmes éducatifs a fini de montrer toutes les limites de ce domaine qui s'est révélé au fil de la construction européenne un domaine très sensible. Les Etats membres ont toujours craint de voir ce domaine transposé au niveau communautaire. Cette peur des Etats membres s'est traduite en une « chasse gardée » de l'éducation et a participé au cloisonnement des recherches sur les aspects sociaux et sociétales ainsi que sur les rapports entre universités et étudiants.

Mais dès 1998 et l'instauration du processus de Bologne, ce domaine a commencé à émerger en tant qu'objet d'analyse à part entière, pour de nombreux chercheurs de tous horizons.

---

<sup>23</sup>Idem.

<sup>24</sup> Sarah Croché, Jean-Émile Charlié, « Bologne dix ans après », in *Le processus de Bologne et ses effets, Educations et Sociétés*, n° 24, 2009, p.5

<sup>25</sup> Remarque faite par le RESUP (Réseau d'études sur l'enseignement supérieur). Le RESUP est créé en octobre 2001 sur recommandation du Ministère français de la Recherche. Il est depuis habilité sous Plan de Pluri-Formation (PPF) par le Ministère français de l'Éducation nationale autour de cinq laboratoires (Sciences Po, Centre de sociologie des organisations (CSO), Université Paris Ouest Nanterre, Centre de recherche éducation et formation (CREF), représenté par Marie-Françoise Fave Bonnet, l'Université de Genève, représentée par Georges Felouzis, l'Université de Bourgogne, Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), représenté par Thierry Chevalier, Université de Toulouse le Mirail, LISST-CERS, représenté par Michel Grosseti, et l'Université de Porto représenté par Pedro Teixeira). Ce réseau constitue une véritable base de données recensant un grand nombre de travaux, ouvrages et colloques autour de thèmes divers et variés sur l'enseignement supérieur. Voir lien sur le site : <http://www.resup.u-bordeaux2.fr/>

<sup>26</sup>Luce Pépin, *Histoire de la coopération européenne op.cit.*, 2006, p.65

<sup>27</sup> Idem.

Pour Sarah Croché, l'enseignement supérieur a « vécu à l'abri des remous du siècle »<sup>28</sup>, et n'a commencé à susciter l'intérêt des chercheurs qu'au moment du lancement de la déclaration de la Sorbonne en 1998, qui allait conduire au processus de Bologne. Les orientations et les critères imposés par le processus de Bologne et la mondialisation ont remis en question l'Enseignement supérieur avec l'instauration des classements nationaux, puis internationaux, ainsi que les instruments de qualité. « *Les universités étaient alors sommées de rendre des comptes sur la qualité de leurs enseignements et de leurs productions scientifiques*<sup>29</sup> ».

Pour Jean-Émile Charlier, si l'étude du processus de Bologne n'a cessé de mobiliser les chercheurs de diverses disciplines (sociologues, politologues), c'est parce qu'un intérêt soudain est apparu pour l'enseignement supérieur à ce moment-là. « *Les travaux sur les transformations de l'enseignement supérieur se sont multipliés depuis une décennie*<sup>30</sup> », et c'est précisément la Conférence de la Sorbonne de 1998, qui a mobilisé l'attention des chercheurs et des analystes. Et ce parce que des changements ont été opérés au cœur du système de l'enseignement supérieur : « *l'éducation est en train d'acquérir une importance qu'elle ne possédait pas auparavant. Et cela, il faut le reconnaître et, surtout, il faut l'étudier*<sup>31</sup> ».

Il est ainsi devenu un objet d'analyse mobilisant les décideurs politiques et les institutions universitaires, bénéficiant dès lors d'une mise à l'agenda de premier plan. Ainsi, la Sorbonne en 1998 a constitué un marquage historique pour ce domaine, de nombreux chercheurs ont commencé à s'interroger sur le déficit de travaux de recherche autour de ce sujet. En 1998, Andrew Maitland Moravcsik<sup>32</sup>, émet des regrets sur le fait que l'éducation n'ait pas inspiré de recherches significatives, en 2003, François Dubet<sup>33</sup> a dénoncé une dispersion des études, en 2005, Anne Corbett a relevé que les démarches de la Commission européenne dans

---

<sup>28</sup> Sarah Croché, Jean-Émile Charlié, « Bologne dix ans après », *op.cit.* p.6

<sup>29</sup> *Idem.*

<sup>30</sup> *Idem.*

<sup>31</sup> Martin Lawn, António Novóia, « L'espace, l'Éducation et l'Europe », in *l'Europe réinventé, Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, l'Harmattan, 2005, p.10

<sup>32</sup> Professeur d'Université à Princeton, et Directeur du département du programme sur l'Union européenne.

<sup>33</sup> Sociologue et Directeur d'études à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), il est spécialisé sur les questions d'inégalité et l'école.

ce domaine n'ont guère retenu l'attention des politologues<sup>34</sup>. Quant à Martin Lawn<sup>35</sup> et António Nóvoa<sup>36</sup>, ces derniers ont dénoncé le déficit « *d'ouvrages qui prennent ce nouvel 'espace européen d'éducation' comme objet d'étude autonome*<sup>37</sup> ».

Pour pallier le déficit de travaux sur ce domaine, nous avons eu recours pour l'ensemble de la première partie à l'exploitation d'archives (Archives nationales de Fontainebleau de l'Éducation nationale, du Ministère français des Affaires étrangères, de la Conférence des recteurs européens (CRE), du Conseil de l'Europe (CE) et de l'UNESCO), ainsi qu'à des archives personnelles qui nous ont été remises. Nous nous sommes également basés sur des interviews menées par nous-mêmes, ainsi que sur une série d'interviews de deux principaux acteurs français (Jacques René Rabier et Jacqueline Lastenouse) réalisées par des tierces personnes et disponibles en ligne.

Pour la seconde partie, nous avons eu recours à une vingtaine d'interviews, pour une grande majorité d'acteurs français. Les entretiens menés étaient des entretiens semi-directifs (préparation d'un ensemble de questions, qui pouvaient être complétées par les auteurs). Cette méthode de l'entretien semi-directif<sup>38</sup> a été privilégiée au moins pour deux raisons : La première en raison de la cible du public visé, ces personnes occupant ou ayant occupé des postes clés au sein du Ministère de l'Éducation nationale, d'administrations ou d'institutions universitaires, cette méthode restait la plus appropriée. La deuxième raison est que l'entretien semi-directif présente l'avantage de laisser libre cours à la personne interviewée en ne l'enfermant pas dans un cadre figé.

Nous nous sommes aussi appuyés sur des rapports nationaux, des communications de la Commission européennes, des ouvrages spécialisés et quelques travaux de recherche centrés sur l'étude du processus de Bologne. Puis nous, nous sommes également référés à des éléments de comparaison afin de mettre en avant la place de

---

<sup>34</sup> Jean-Émile Charlié, « Faire du processus de Bologne un objet d'analyse », *op.cit.*, p.110

<sup>35</sup> Professeur universitaire à Birmingham dans le domaine de la formation des enseignants et de la recherche en éducation. Il dirige la revue de l'Association de Recherche en Éducation (EERA), dont il est le responsable.

<sup>36</sup> Professeur et vice-recteur de l'Université de Lisbonne. Il est Président de l'Association Internationale d'Histoire de l'Éducation (ISCHE) de 2000 à 2013.

<sup>37</sup> Martin Lawn, António Novóá, « L'espace, l'Éducation et l'Europe », *op.cit.* p.10.

<sup>38</sup> Daniel Bizeul, « Le récit des conditions d'enquêtes : exploiter l'information en connaissance de cause », *Revue française de sociologie*, vol. 39, n°4, 1998, pp.751.787



la France dans le processus de Bologne, notamment en consultant de nombreux articles de presse, des blogs ou des communications disponibles sur internet.

### ***Difficultés :***

Les principales difficultés rencontrées sont liées aux difficultés d'accès à certaines archives concernant notre sujet. Pour les archives du Ministère des Affaires étrangères à la Courneuve, les sources d'archives concernant l'éducation et la culture dans leur grande intégralité ne sont ni répertoriées ni classées. Au moment, où nous consultions les archives, plus de trois cents cartons d'archives n'étaient toujours pas classés. La raison qui nous avait été donnée est que le centre d'Archives de la Courneuve n'a pas considéré ces domaines prioritaires pour le classement, et le manque d'archiviste a fait prendre beaucoup de retard au classement.

Concernant les archives de Fontainebleau, nous n'avons pas été autorisés à consulter certaines archives, eu égard au fait que certains cartons d'archives contenaient des mentions spécifiques, qui n'autorisaient pas le lecteur à les consulter. Outre, le délai de trente ans en vigueur, certaines pièces étaient interdites à la diffusion au prétexte qu'elles contenaient des noms de personnes, allongeant ainsi sensiblement le délai de communication. Pour les archives les plus récentes, il nous a été impossible de les consulter, pour diverses raisons. Toutes n'ont pas été communiquées, ou sont en cours de classement.

Une autre difficulté de taille s'est imposée à nous : la recherche de l'historien travaillant sur des archives nécessite forcément « *un travail de tri, de séparation des documents. La question est alors de savoir quoi trier et quoi abandonner* », « *comment décider de l'essentiel et l'inutile, le nécessaire et le superflu, un texte significatif et un autre que l'on jugera répétitif*<sup>39</sup> ».

Cette constante interrogation face à des centaines d'archives peut conduire le chercheur vers un glissement subjectif de son sujet d'étude, à savoir privilégier certaines informations plutôt que d'autres. Toute la difficulté du chercheur est de ne pas tomber dans la subjectivité de son objet de recherche.

---

<sup>39</sup> Arlette Farge, *Le goût de l'archive*, Éditions du seuil, septembre 1989, p.88-89



Nous nous sommes également heurtés au classement des fonds d'archives. Ce problème, rencontré à plusieurs reprises, peut provenir du travail de l'archiviste, dont le rôle consiste « à identifier les sources, les interpréter et les rendre accessibles et compréhensibles par les utilisateurs d'archives..<sup>40</sup> ». Dans notre cas, nous avons eu à déplorer un classement qui ne relevait pas toujours de la logique de l'historien. Des manquements ont pu être constatés, quand nous avions par exemple une note nous annonçant tel fait, nous nous attendions à trouver une suite des faits annoncés. Malheureusement, nous ne trouvions pas toujours ce que nous recherchions. Etait-ce dû à l'indélicatesse des personnes qui nous ont précédées, ou à la logique de l'archiviste dont le rôle est « de sélectionner les documents à conserver »<sup>41</sup> ?

Enfin, un autre problème de notre recherche a été d'être confronté à un trop gros volume d'archives consultées « L'un des obstacles à une orientation des recherches historiques vers l'enseignement contemporain était la massivité des sources le concernant, sans équivalent pour aucun autre département ministériel <sup>42</sup>».

A ce propos, il existe en France depuis 1970 une Commission permanente pour l'histoire de l'éducation<sup>43</sup>, qui a préféré se consacrer en premier lieu aux archives de l'enseignement couvrant la période médiévale et moderne, plutôt que la période contemporaine, au prétexte que cette période paraissait présenter un certain degré de difficulté tenant à « l'abondance des sources et leur dispersion <sup>44</sup>».

Notre principal défi dans ce travail était donc de combler ce vide de références historiographiques concernant notre sujet, en prenant appui principalement sur les archives françaises (Ministère de l'éducation nationale, et Ministère des Affaires étrangères). L'étude et l'interprétation de ces archives sur une période qui couvre les années soixante et soixante-dix ont été notre principale source pour bâtir la première partie de notre travail.

---

<sup>40</sup> Pascal Even, « Commission politique scientifique, compte rendu de la réunion du 29 janvier 2007 », Conseil supérieur des Archives.

<sup>41</sup> Idem.

<sup>42</sup> Pierre Gaspard, *Guide du chercheur*, Directeur du Service d'histoire de l'éducation, INRP-ENS. Ce document n'est pas daté.

<sup>43</sup> Pour plus de détails sur cette Commission, se référer au rapport de Guy Caplat : « Le Haut fonctionnaire chargé de l'histoire de l'éducation. Bilan des activités et perspectives de l'institution. Liaison avec la Mission des archives ». Rapport de l'IGAEN, 30 novembre 1974.

<sup>44</sup> Idem.

Pour la deuxième partie, qui traite de la mise en place de l'EEES, nous nous sommes là encore confrontés à un manque de références et de travaux, parce que « *la genèse du processus de Bologne reste relativement méconnue et a fait l'objet de réinterprétations multiples qui en camouflent nombre d'aspects*<sup>45</sup> ». Pour étudier la position française dans l'EEES, nous avons alors eu recours à plus d'une vingtaine d'interviews d'acteurs français pour la plupart, pour tenter de retracer les étapes de la mise en place de la déclaration de la Sorbonne. Notre but étant de comprendre comment et pourquoi Claude Allègre a jugé ce moment opportun pour convier trois de ses homologues européens afin de réfléchir à une nouvelle architecture de l'enseignement supérieur européen.

Un certain nombre d'acteurs interrogés figuraient parmi les membres du cabinet du ministre français. Cette proximité avec ces acteurs de premier plan, nous a permis de cerner à la fois l'état d'esprit du ministre français mais aussi de retracer les différentes étapes et les conditions dans lesquelles ont été préparées les déclarations de la Sorbonne et de Bologne. Elle nous a également permis d'établir l'orchestration de la stratégie du ministre français, qui en plus de son projet de réforme européenne, a contribué à inventer une autre façon de « *faire de la politique*<sup>46</sup> » en prenant la décision unilatérale de convoquer trois de ses homologues européens, et en prenant une décision politique très courageuse, celle de mettre dans un premier temps à l'écart les institutions européennes de ce projet de réforme.

Cependant, le risque d'identification aux propos tenus par les membres de l'ancien cabinet de Claude Allègre était très grand. En effet, un grand nombre de ces collaborateurs étaient d'anciennes connaissances du ministre, ou encore des personnes avec qui le ministre avait bâti de solides liens d'amitié. Une des réussites du mandat de Claude Allègre a certainement été de s'entourer de personnes idoines, en qui il avait toute confiance et dont il savait pertinemment qu'elles le suivraient dans ses orientations politiques. Et ce même si comme l'ont souligné ses proches collaborateurs (Francine Demichel, Laure Meynadier, Vincent Courtillot), le ministre était très à l'écoute et ouvert à la critique.

---

<sup>45</sup> Jean-Émile Charlié, « Faire du processus de Bologne un objet d'analyse » *op.cit.*, p.111.

<sup>46</sup> Interview Vincent Courtillot, le 6 juillet 2011 à l'Institut de Physique du Globe de Paris.

Nous avons également formulé d'autres demandes de rencontres avec des acteurs majeurs pour notre recherche, parmi elles, les ministres français de l'Enseignement supérieur, Claude Allègre et Valérie Pécresse. Mais ces derniers n'ont pas donné suite à notre requête. Nous avons aussi sollicité les syndicats étudiants à plusieurs reprises (FAGE et UNEF) et malgré des demandes répétées, aucune suite ne nous a été donnée. Le recul aidant et la distance prise avec les événements expliquent certainement en partie le refus des uns et des autres. Nous avons cependant obtenu divers témoignages individuels.

Le choix de notre sujet couvre une période très vaste qui s'étend du début des années soixante à l'époque contemporaine. Ce choix coïncide avec les premières initiatives françaises prises dans ce domaine à ce moment-là.

Comment dès lors rendre compte fidèlement de cette période de l'histoire, alors que pratiquement rien n'a été écrit ni transmis, ni rendu accessible ?

C'est le principal défi que nous tenterons de relever, en prenant soin de donner à ce travail une certaine rigueur scientifique.

Deux approches étaient possibles dans le cadre de ce travail de recherche. L'une thématique, qui aurait permis d'étudier et d'analyser l'évolution des ces cinquante ans d'histoire, en isolant les thèmes et les dimensions les plus saillantes de cette période. Mais le risque encouru aurait été de favoriser certaines thématiques plutôt que d'autres, pouvant ainsi mettre de côté certains aspects essentiels de cette période. L'autre approche, chronologique, retenue ici, nous a permis de découper cette étude en étapes clés, nous permettant de mieux apprécier les sauts qualitatifs durant cette période analysée, même si parfois, et là réside le désavantage de cette approche, nous avons une impression de perte de continuum et de sectionnement de l'histoire.

Dans un souci de cohérence et d'objectivité, nous avons divisé notre travail en deux parties.

La première partie contient un préambule et cinq chapitres. Le préambule étant destiné à poser les jalons de l'émergence d'une politique de coopération universitaire en Europe de l'Ouest, grâce au concours des organisations internationales, nées après la Seconde Guerre mondiale. Leur objectif étant de gérer les affaires éducatives en

Europe de l'Ouest, alors que les premières Communautés européennes (CE) avaient ignoré ce volet.

Le préambule permet de comprendre l'articulation ultérieure des premières initiatives en matière d'enseignement supérieur, qui naîtront dès le début des années soixante.

Le premier chapitre analyse le rôle et la contribution de la France dans les premiers traités européens. Il traitera de la politique d'information initiée par Jean Monnet dans le cadre de la CECA. Puis, il mettra en exergue l'opposition très nette de la France au projet de construction d'une institution universitaire dans le traité Euratom et de ses conséquences.

Le chapitre 2 fait référence à la place de la France dans les relations bilatérales en matière d'enseignement supérieur dès le milieu des années soixante, avec d'autres Etats européens, ainsi qu'un Etat extra-européen, le Québec. Ce chapitre a pour objectif de démontrer comment la France, pour des raisons géostratégiques, a préféré privilégier une collaboration très poussée avec l'Allemagne fédérale et le Québec, plutôt qu'avec d'autres Etats européens.

Concernant le chapitre 3, il explicite et analyse les réactions de la France vis-à-vis d'organisations internationales, dont le but premier n'est pas les affaires éducatives. Il s'agit surtout de réactions de défiance émises par la France à l'égard de l'Otan et de l'OCDE, montrant ainsi la France comme un Etat très alerte sur ce domaine.

Le chapitre 4, quant à lui met en exergue la crise universitaire de Mai 68, théâtre d'une crise multiforme qui a failli ébranler la France. La crise de l'Université en France a mis en scène deux acteurs français politiques clés, Edgar Faure et Olivier Guichard, tous deux ministres de l'éducation à l'époque. La particularité partagée par ces deux ministres français, était l'engagement européen en matière d'enseignement supérieur. En prônant tous deux une ouverture sur l'Europe des universités, ils ont contribué à bousculer les mentalités dans un domaine qui demeurait habituellement du domaine national exclusivement.

Enfin le chapitre 5 retrace l'histoire de la naissance de la coopération éducative au sein des communautés européennes, jusqu'au début des années quatre-vingt-dix.

La deuxième partie, qui couvre la période quatre-vingt-dix à l'époque contemporaine, est consacrée à la mise sur pied de l'EEES et de la place de la France dans cet espace européen.

Le premier chapitre analyse la mise en place de la déclaration de la Sorbonne par Claude Allègre, et de l'appréciation apportée par ailleurs par ses collaborateurs.

Son deuxième chapitre, porte lui sur la mise en place de la réforme des années 2000 à 2010, et s'inscrit dans une approche comparative avec d'autres Etats européens.

Le chapitre 3 s'appuie sur l'évolution du processus de Bologne en période de crise internationale, tout en prenant soin de montrer comment la France se débat dans cette période de crise dès 2008. La France, qui prend la Présidence de l'Union européenne au second semestre de la même année, prendra aussi des orientations majeures pour l'enseignement supérieur en Europe, coïncidant avec les objectifs et critères du processus de Bologne et de la stratégie de Lisbonne.

Finalement le chapitre 4 dresse à la fois le bilan et les conséquences du processus de Bologne, en France et dans le reste du monde. Il montre enfin, comment le processus a fait des émules par-delà le monde et comment il interagit sur les politiques éducatives de ces régions du monde. Il soulève également le questionnement du référent mondial que semble revêtir ce processus à l'échelle du monde.

Cependant, le présent travail n'épuise pas tous les sujets de la problématique traitée. En raison des multiples approches que cette étude revêt, certains points n'ont pu être traités. D'autre part, le caractère récent de cette problématique laisse le champ ouvert à de futurs angles d'approche.

## Préambule

L'émergence d'une politique européenne d'enseignement supérieur est un processus qui trouve ses origines au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, dans un contexte de création de nombreuses organisations internationales, héritières pour une grande partie de la période d'après-guerre. Nombre d'entre elles seront investies des questions éducatives et de coopération européenne en matière d'enseignement supérieur bien avant l'implication des Communautés européennes (CE). Et pour cause, leur création précède la mise en place des premières Communautés européennes. C'est notamment grâce à leur concours que renaît au XXe siècle « *l'idée de l'Université européenne* <sup>47</sup> », stoppée dans son élan en raison des deux conflits mondiaux et de l'exacerbation des nationalismes européens qui conduiront les universités européennes au repli sur elles-mêmes. Après la guerre, les universités se souviennent de leur origine européenne<sup>48</sup>, et tentent de recréer un dialogue en dépassant l'étroitesse des cadres nationaux et l'animosité entre vainqueurs et vaincus. C'est ainsi que dès septembre 1945<sup>49</sup>, un dialogue entre universités anglaises et allemandes de la zone d'occupation britannique se noue, se consolidant ensuite sur de nombreuses années.<sup>50</sup>

L'une des toutes premières instances à voir le jour est une organisation militaire « le pacte de Bruxelles », signée le 17 mars 1948, entre cinq Etats d'Europe occidentale la France, la Belgique, les Pays-Bas, le Luxembourg, et le Royaume-Uni<sup>51</sup>. L'objectif principal de cette dernière est d'assurer une assistance militaire automatique entre les cinq Etats signataires en cas d'agression d'un des membres par l'Allemagne. Cependant, la grande particularité de cette organisation militaire réside dans la prise en charge des questions éducatives et culturelles des Etats signataires, consignées

---

<sup>47</sup> Jean-Marie Palayret, *Une université pour l'Europe, préhistoire de l'institut universitaire de Florence (1948-1976)*, Instituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1996, p.13

<sup>48</sup> Interview, Andris Barblan, le 29 août 2002 à Genève.

<sup>49</sup>Hanns Albert Steger, *L'Europe des universités, Historique de la Conférence Permanente des recteurs et vice-chanceliers des universités européennes, 1948-1962*, Tome 1, Publication de la Conférence des Recteurs de l'Allemagne occidentale, 1964, p.46

<sup>50</sup>*Idem*, p.46

<sup>51</sup> Les signataires du pacte de Bruxelles sont Georges Bidault pour la France, Paul-Henri Spaak pour la Belgique, le baron Carel Godfried van Boetzelaer van Oosterhout pour les Pays-Bas, Joseph Bech pour le Luxembourg, et Ernest Bevin pour le Royaume-Uni.

dans l'Article III dudit traité « *les Hautes Parties Contractantes associeront leurs efforts pour amener leurs peuples à une compréhension plus approfondie des principes qui sont à la base de leur civilisation commune, et pour développer les échanges culturels, notamment par le moyen de conventions entre elles* <sup>52</sup> ». Les rédacteurs du pacte de Bruxelles ont considéré que l'éducation et la culture étaient des facteurs inhérents à la paix et à la stabilité des peuples des Etats signataires du traité, ce qui explique l'insertion de clauses civiles (affaires éducatives, culturelles, sociales et économiques) au sein de ce traité<sup>53</sup>.

Ce traité de défense européen devient ainsi une des premières organisations européennes à prendre en charge les affaires éducatives et la coopération universitaire en Europe avant le Conseil de l'Europe en 1949 (CE) et la Conférence Permanente des recteurs et vice-chanceliers européens dès 1955 (CRE). L'importance de son influence mérite d'être soulignée, dans la mesure où il contribuera à « la formation d'un réel esprit européen en cette période d'après-guerre <sup>54</sup> ». Cette contribution se vérifie au cours de son histoire, lorsque le pacte de Bruxelles, en application à ce même article III, initie dès 1949 une première rencontre de spécialistes des questions scolaires à Ashridge<sup>55</sup>, suivie de deux colloques à Sèvres en 1950 et à Oosterbeek<sup>56</sup> en 1951. Réunissant toutes les universités des Etats signataires, ces colloques ont porté sur l'unité culturelle en Europe de l'Ouest. Toujours à l'initiative de celui-ci, les représentants des universités des cinq Etats se rencontrent pour la première fois à La Haye du 4 au 7 novembre 1952, pour s'entretenir de problèmes communs <sup>57</sup>. Ces rencontres ont constitué le véritable socle d'une

---

<sup>52</sup>Traité de Bruxelles, *Brussels Treaty, Union de l'Europe occidentale*, sous la Direction du Secrétariat Général of Western European Union, CurevenPress, 1969, p.4

<sup>53</sup> Patrice Van Ackere, *Union de l'Europe occidentale*, Que sais-je, Presses universitaires de France, décembre 1995, p.15

<sup>54</sup>Hanns Albert Steger, *L'Europe des universités*, *op.cit.*, p.47

<sup>55</sup> Grande-Bretagne.

<sup>56</sup> Pays-Bas

<sup>57</sup> En cette période d'après-guerre, les problèmes communs aux Etats signataires se centraient essentiellement sur la réaffectation des étudiants et la réorganisation des universités. Il a été aussi question à ce moment de sanctionner les professeurs et étudiants qui auraient collaboré avec les nazis. Mais dans les faits, ces sanctions ont été suivies de peu d'effets pour des raisons d'apaisement et de manque de personnels.



coopération européenne entre les universités d'Europe de l'Ouest des cinq, qui débouchera plus tard sur « une véritable politique universitaire européenne ».<sup>58</sup>

Le 27 mai 1952, se signait à Paris le traité sur la Communauté européenne de défense (CED). Pourtant à l'origine du projet, la France<sup>59</sup>, décide deux ans plus tard de ne pas le ratifier. Ainsi, le 30 août 1954, l'Assemblée nationale française se prononce à une écrasante majorité contre la ratification du traité<sup>60</sup>. Le « non » français sonne alors le glas du projet et la fin de la mise en place de cette Communauté de défense européenne (CED).

La conséquence du refus de la France de ratifier ce traité, qui n'avait pourtant pour toile de fond, que d'encadrer le réarmement allemand, allait avoir des répercussions certaines ensuite sur la politique universitaire en Europe.

Une sortie de crise s'imposait rapidement après l'échec de la CED, pour traiter du cas du réarmement et du rétablissement de la souveraineté de la République fédérale d'Allemagne. La France, qui avait perdu toute initiative politique sur cette question, craignait de voir l'Allemagne fédérale intégrer l'Organisation du traité de l'Atlantique Nord (OTAN), solution pourtant un temps envisagée par les Etats-Unis<sup>61</sup>. La France et la Grande-Bretagne, étaient opposées à cette alternative et la France qui avait perdu toute marge de manœuvre politique, sur ce dossier laissa l'initiative à la Grande-Bretagne de proposer une solution aux autres partenaires. Par l'entremise de son ministre des Affaires étrangères, Anthony Eden, ce dernier

---

<sup>58</sup>Hanns Albert Steger, *L'Europe des universités, Historique., .op.cit.* p.49

<sup>59</sup> En septembre 1950, les Etats-Unis demandent à la France et aux alliés de trouver une solution au réarmement de l'Allemagne. La France répondra favorablement à la demande américaine, et proposera un plan d'armée européenne, connu sous le nom de plan Plevén, qui met en avant le projet d'une armée européenne unifiée, qui sera la base du traité de Paris signé le 27 mai 1952.

<sup>60</sup> Les discussions houleuses à l'Assemblée nationale française autour de la ratification de la CED, ont conduit les plus farouches opposants au traité à proposer une mention préalable pour ajourner la discussion du texte. Cette motion préalable, sera adoptée par 319 voix contre 264. Plus de 31 députés, dont 23 membres du gouvernement n'ont pas pris part au vote, et 12 députés se sont abstenus. C'est donc l'écrasante majorité de toute la classe politique française, qui a affiché un refus très net à la ratification de la CED.

<sup>61</sup> Pierre Gerbet, *La construction de l'Europe*, Imprimerie nationale, Paris, 1983, p.180, nous nous référerons à des éditions plus récentes au cours de notre recherche.



propose lors d'une conférence à Bruxelles que la solution se joue dans « l'extension du pacte de Bruxelles de 1948 à l'Allemagne et l'Italie<sup>62</sup> ».

Le 23 octobre 1954, dans le cadre des Accords de Paris, le pacte de Bruxelles devient l'Union de l'Europe occidentale (l'UEO). Il s'élargit alors à l'Allemagne fédérale et à l'Italie, qui deviennent des membres de plein droit de cette organisation militaire.<sup>63</sup> Elles intègrent de ce fait la « Commission du Comité des Affaires culturelles et d'Education » de l'UEO, qui a repris en son sein les affaires culturelles et éducatives du pacte de Bruxelles. Le groupe d'experts chargé des questions universitaires au sein du pacte de Bruxelles devient, sous l'égide de l'UEO, le « Comité des universités européennes<sup>64</sup> ».

Dans ce nouveau traité remanié, l'Allemagne n'est plus citée comme « agresseur potentiel » et un nouvel article est inséré dans le traité comme article IV Section 2<sup>65</sup>, soulignant la nécessité d'une coopération étroite avec l'OTAN, pour éviter tout double emploi avec le nouveau traité modifié. Quant à l'article III Section 1, relatif aux questions éducatives, et culturelles, ce dernier reste en vigueur et inchangé<sup>66</sup>.

En dépit de son essence militaire, l'Union de l'Europe occidentale (UEO) jouera un rôle essentiel dans la relance du dialogue et de la coopération interuniversitaire en Europe occidentale, en apportant une aide logistique et financière, conséquente à la tenue des premières conférences des recteurs d'Europe de l'Ouest, à Cambridge en 1955 et à Dijon en 1959. D'après le témoignage Raymond Georis,<sup>67</sup> fonctionnaire de l'UEO et nommé à la préparation de la seconde Conférence de Dijon (1959), l'UEO ne montrait à cette époque que peu d'intérêt politique concernant le volet éducatif. Néanmoins, cette distance prise par l'UEO à l'égard des affaires éducatives, a permis aux fonctionnaires de travailler en totale autonomie et de disposer d'un budget

---

<sup>62</sup>*Idem.* p.180

<sup>63</sup>*Idem.*, p.184.

<sup>64</sup>Hanns Albert Steger, *L'Europe des universités, op.cit.*, p.50

<sup>65</sup>*Traité de Bruxelles, Brussels Treaty, Union de l'Europe occidentale, op.cit.*, 1969, p.12

<sup>66</sup>*Idem.* p.4.

<sup>67</sup> De nationalité belge, Raymond Georis, a tout juste 28 ans, quand il est nommé en 1958 à un poste d'administrateur au sein de l'UEO, pour la préparation de la seconde Conférence des recteurs européens à Dijon. Européen convaincu, il avait déjà dès l'âge de 11 ans pendant la seconde guerre mondiale, participé avec son père instituteur à l'envoi de nombreuses lettres à destination des universités européennes pour leur demander de résister à l'idéologie nazie. Ces lettres étaient envoyées via l'ambassade de Suisse basée en Belgique. Cet acte de résistance l'a profondément convaincu du rôle que pouvaient jouer les universités en Europe.

conséquent pour les préparatifs des deux premières conférences de la Conférence des recteurs et vice-chanciers européens (CRE) en 1955 et 1959. Aucune directive de travail ne leur était imposée par le Directeur des Affaires culturelles de l'UEO, le Comte Reynald de Simony<sup>68</sup>, ni même du Secrétaire Général de l'UEO, Louis Goffin<sup>69</sup>. Leurs seules obligations étaient de tenir informée leur hiérarchie du déroulé des préparatifs au cours de réunions hebdomadaires.<sup>70</sup>

La faible polarisation de l'Union de l'Europe occidentale, portée aux questions culturelles et universitaires, tiendrait selon toute vraisemblance à son essence militaire. Cette thèse est largement corroborée par Raymond Georis qui témoigne en ce sens : *« Si nous avons réussi, c'est parce que l'Union de l'Europe occidentale (UEO), n'est pas intervenue, et si ces travaux préparatoires ont été un réel succès, cela tenait du fait que l'Union de l'Europe occidentale (UEO) étant dans sa majeure partie, une organisation à caractère militaire, elle ne se souciait que très peu de ce qui se tramait dans le domaine culturel. »*<sup>71</sup>.

L'UEO a endossé un rôle majeur dans la réactivation de la coopération universitaire en Europe occidentale, en dépit de son statut d'organisation militaire, au moins pour deux raisons essentielles :

D'une part, sa distanciation à l'égard des affaires civiles dont elle avait la charge : *« C'est peut-être là, la force de l'UEO, qui n'étant pas faite pour l'éducation, a constitué une sorte d'écran permettant à une petite équipe de réussir cette opération. Si cette opération avait été menée au grand jour sous le contrôle des gouvernements des sept Etats, elle aurait probablement échoué »*<sup>72</sup>. Et d'autre part, par son implication financière conséquente : *« si l'UEO est intervenue, c'est comme une structure mettant à disposition des moyens financiers, procurant la sécurité au personnel : statuts, salaires, bureaux, secrétariats... »*<sup>73</sup>.

Mais, l'UEO n'était bientôt plus la seule organisation à s'occuper des questions de coopération universitaire et commençait à faire double emploi avec le Conseil de

---

<sup>68</sup> Le Comte Reynald de Simony est français. Il occupe le poste de Directeur des Affaires culturelles de l'Union de l'Europe occidentale.

<sup>69</sup> Louis Goffin, de nationalité belge est le tout premier Secrétaire Général de l'Union de l'Europe occidentale. Il présidera à cette fonction entre 1955 à 1962.

<sup>70</sup> Interview Raymond Georis, le 23 avril 2003 à Bruxelles.

<sup>71</sup> *Idem.*

<sup>72</sup> Analyse de Raymond Georis, sur le succès de l'UEO concernant la réactivation de la coopération universitaire en Europe.

<sup>73</sup> *Idem.*

l'Europe CE), créé en mai 1949 et la Conférence des recteurs européens (CRE) dont la première assise officielle se tient en juillet 1955.

A la deuxième conférence de la CRE à Dijon en 1959, les recteurs et présidents d'universités demandent que soient transférées les affaires éducatives de l'UEO au Conseil de l'Europe (CE), considérant que cette instance est plus appropriée pour gérer ce domaine plutôt qu'une organisation militaire. D'autre part, le cadre restrictif de sept Etats devenait trop étroit<sup>74</sup> pour abriter la coopération appelée à s'élargir à l'avenir.

L'objectif de départ de la Conférence des recteurs européens est de rassembler toutes les universités d'Europe, y compris celles d'Europe de l'Est. En restant sous la tutelle de l'UEO, le projet de la CRE aurait été entravé en raison de sa structure militaire, de son ralliement au bloc de l'Ouest et à l'OTAN qui aurait été mal perçu par les gouvernements des Etats d'Europe de l'Est et a fortiori par Moscou.

Même si l'UEO et le Conseil de l'Europe ont fini par trouver un consensus sur le plan du transfert des affaires éducatives en 1960, dans « *le souci d'éviter tout double emploi a conduit le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, approuvé par le Conseil de l'UEO « Recommandation 43 et 50 » à transférer en 1960 l'exercice des compétences d'ordre social et culturel données à l'UEO par les articles II et III du traité de Bruxelles modifié au Conseil de l'Europe* <sup>75</sup> ». Il n'en demeure pas moins que le Comte Reynald de Simony, Directeur des Affaires Culturelles de l'UEO a dénoncé un transfert qui semblerait s'être opéré dans l'indifférence des Etats signataires. Alors que la présence des ministres des Affaires étrangères des sept Etats semblait indispensable à la réunion du Bureau de la CRE pour assister aux négociations<sup>76</sup>, « *seule la France, avait envoyé outre M. Boulloche<sup>77</sup>, et Melle Laurent<sup>78</sup>, un représentant des Affaires étrangères. Par contre, celui de*

---

<sup>74</sup> Interview Raymond Georis, le 23 avril 2003 à Bruxelles.

<sup>75</sup> Elisabeth du Réau, Université Paris III « Jalons pour une histoire du Conseil de l'Europe », Actes du colloque de Strasbourg (8-10 juin 1995), *Les relations entre le Conseil de l'Europe et l'Union de l'Europe occidentale (UEO), des temps de guerre froide aux perspectives contemporaines*, textes réunis par Marie-Thérèse Bitsch, Editions scientifiques européennes, 1997, p.226.

<sup>76</sup> ANF-EN, Lettre du Comte Reynald de Simony adressée à un recteur français, dont le nom n'est pas mentionné. Cette correspondance est classée confidentielle, Londres, le 1<sup>er</sup> décembre 1959. Fonds 19771257/14.

<sup>77</sup> André François Boulloche est ministre français de l'Education nationale du 8 janvier 1959 au 23 décembre 1959.

<sup>78</sup> Jeanne Laurent, sous-directrice du Service universitaire des relations avec l'Etranger et l'Outre-mer dans le Ministère d'André Boulloche Ce service était basé au 55, rue Dominique, 75007 Paris.

*la République Fédérale d'Allemagne, n'avait même pas été averti de cette invitation, à laquelle se rendit le Président des Ministres des cultes fédérales* ». Ces révélations, faites par le Comte de Symony dans le cadre d'une discrète correspondance classée confidentielle<sup>79</sup>, ont été adressées à un recteur français dont le nom n'a pas été mentionné. Le contenu de cette lettre livre un élément très intéressant sur le peu de considération que les ministres de l'Education témoignent à cette instance<sup>80</sup>. Le Directeur des Affaires culturelles de l'UEO fait ici allusion à la première réunion des ministres de l'Education tenue à La Haye, les 12 et 13 novembre 1959, à l'initiative du ministre de l'Education néerlandais, Joseph Calls. « *Nous avions, en effet appris par la presse*<sup>81</sup>, *que les ministres de l'Education Nationale de nos sept pays avaient été invités à La Haye à la demande de M. Reyninck*<sup>82</sup>, *mais jamais celui-ci, ni ses services, ne nous ont averti, ou fait parvenir aucun ordre du jour de cette réunion, encore moins les conclusions qui auraient été adoptées. Après votre remarque*<sup>83</sup>, *j'ai réussi à les obtenir par une Ambassade*<sup>84</sup> ». Ce courrier nous laisse penser que les choses n'ont pas été aussi lisses et transparentes qu'on ne le laisse entendre concernant le transfert des compétences éducatives de l'UEO au Conseil de l'Europe<sup>85</sup>. De plus, cet état de fait contraste avec ce qui est véhiculé dans la littérature générale, qui prétend que le transfert s'est fait sans entrave.

D'autre part, cet échange épistolaire révèle au moins deux faits qui méritent d'être soulignés : le manque de considération avéré des ministres de l'Education à l'égard de l'UEO, et les intérêts croisés qui régissent ce domaine.

---

<sup>79</sup> ANF-EN Lettre du Comte de Simony *op.cit.*

<sup>80</sup> Voir Annexe 1

<sup>81</sup> Souligné par l'auteur lui-même.

<sup>82</sup> Monsieur Reyninck, est Directeur des Beaux-Arts et des relations culturelles internationales au Ministère de l'Education nationale à des Pays-Bas.

<sup>83</sup> La remarque à laquelle fait ici allusion le Comte de Simony fait référence à un appel téléphonique qu'il a reçu d'un recteur français, celui-là même à qui est adressé la correspondance et qui aurait livré sa stupeur, au fait que l'UEO n'avait pas été convié ou tout simplement averti de la réunion des ministres de l'Education à La Haye.

<sup>84</sup> ANF-EN, Lettre du Comte de Simony, *op.cit.*

<sup>85</sup> Voir annexe 1.

A ce jour, plusieurs thèses s'affrontent quant au rôle effectif joué par l'UEO. Dans son ouvrage<sup>86</sup>, Luce Pépin<sup>87</sup> avance que la création de l'OTAN, a fait perdre à l'UEO toute son essence, devenant une sorte de « coquille vide », simple représentation militaire. Ce qui expliquerait qu'une fois les affaires civiles transférées au Conseil de l'Europe, l'UEO ne représente plus grand intérêt, car déchu de ses compétences civiles et éducatives.

Selon toute vraisemblance, si ce domaine était resté au sein de l'UEO, il aurait été très difficile aux recteurs et vice-chanceliers d'Europe occidentale d'accomplir une de leurs priorités de départ, celle de rallier au plus vite les universités de l'Est. Pour Anne Corbett<sup>88</sup>, la gestion de l'éducation par l'UEO n'était qu'un « outil de propagande » aux mains de l'UEO dans un contexte de Guerre froide.<sup>89</sup> A l'inverse, pour Hanns-Albert Steger<sup>90</sup>, cette organisation a au contraire, eu une « destinée bien singulière <sup>91</sup> ». Ainsi si elle n'a pas marqué les esprits européens en tant qu'organisation militaire, elle aura eu le mérite de jouer un rôle majeur dans l'émergence d'une vraie politique universitaire en Europe de l'Ouest<sup>92</sup>. Aucun élément ne peut confirmer ou infirmer les différentes analyses livrées ici, elles resteront donc au stade d'hypothèses.

---

<sup>86</sup> Luce Pépin, *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation- Comment l'Europe se construit-un exemple*. Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006, p.49.

<sup>87</sup> Ancienne chef de l'unité européenne du Réseau Eurydice, de 1991 à 2001, puis coordinatrice du programme Education et formation 2010 » pour la Commission européenne, de 2003 à 2006. Luce Pépin a co-rédigé la rédaction de l'ouvrage sur l'histoire de la coopération européenne en matière d'éducation et de formation en 2006, avec la coordination de Dominico Lenarduzzi, directeur général honoraire de la Direction générale (DG), Education et Culture.

<sup>88</sup> Anne Corbett est considérée comme une des spécialistes les plus en vues dans le domaine de l'enseignement supérieur européen. Elle a contribué à bon nombre de recherches sur l'europanisation de l'enseignement supérieur, et sur la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Anne Corbett, fait figure de pionnière en la matière, ce qui lui a valu de nombreuses invitations dans des universités européennes et américaines, pour partager le fruit de ses recherches..

<sup>89</sup> Pauline Ravinet, « Les rendez-vous manqués des fondateurs de l'Europe avec l'enseignement supérieur », in *Politiques européennes*, sous la direction de Renaud Dehousse, Sciences Po. Les Presses, octobre 2009, p.354

<sup>90</sup> Ancien Secrétaire de la Commission pour les questions universitaires internationales de la conférence des recteurs de l'Allemagne de l'Ouest.

<sup>91</sup> Hanns Albert Steger, *L'Europe des universités, Historique de la Conférence Permanente*, op.cit., p.47

<sup>92</sup> Idem.

Créé le 5 mai 1949 par le traité de Londres<sup>93</sup>, le Conseil de l'Europe fait suite aux recommandations exprimées lors du Congrès de La Haye ou « Congrès de l'Europe »<sup>94</sup> en mai 1948, dans le cadre de la Commission culturelle réunissant une centaine de congressistes européens. Elle a été présidée par Denis de Rougemont<sup>95</sup> et Don Salvador de Madriaga<sup>96</sup>. Considérés tous deux comme des personnalités influentes de cette commission, Denis de Rougemont a pesé de tout son poids auprès du Comité de coordination, en imposant la culture<sup>97</sup> comme condition sine qua non à la tenue de ce congrès.<sup>98</sup>

De nature intergouvernementale, le Conseil de l'Europe (CE) met l'accent dès sa création sur les droits de l'homme, la démocratie et la culture. Son objectif s'inscrit dans ses statuts celui « *de réaliser une union plus étroite entre ses membres afin de sauvegarder et de promouvoir leur progrès économique et social* »<sup>99</sup>.

Composé d'un Comité des ministres<sup>100</sup>, d'une Assemblée parlementaire à caractère consultatif, et d'un Secrétariat général, le Conseil de l'Europe, débute ses activités avec un handicap de taille, il dispose de moyens financiers limités. Pourtant, très rapidement, il devient pour les européens l'organe de référence sur les questions de coopération universitaire et de développement culturel en Europe, en palliant l'absence d'institutions en charge des questions universitaires et éducatives. D'ailleurs, il recevra dès ses débuts la pleine compétence en matière culturelle tel que l'avait réclamé le Congrès de l'Europe dans sa troisième Résolution<sup>101</sup>.

---

<sup>93</sup> Les statuts du Conseil de l'Europe ont été signés le jour même par dix Etats d'Europe de l'Ouest, Belgique, Danemark, France, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Norvège, Suède et Royaume-Uni.

<sup>94</sup> Interview, Jean-Pierre Gouzy, le 31 janvier 2011.

<sup>95</sup> Ecrivain et philosophe suisse né en 1906, Denis de Rougemont s'est fortement impliqué dans les mouvements européens, en imposant la culture et l'éducation pour l'assise du Congrès de La Haye.

<sup>96</sup> Né en 1886, cofondateur du Collège d'Europe en 1949, il en deviendra d'ailleurs le président. Il participera activement aux mouvements européens, où il sera très actif sur la question des intellectuels en Europe.

<sup>97</sup> Dans le volet culturel imposé par Denis de Rougemont, figure également le domaine de l'éducation. Pour Denis de Rougemont la culture et l'éducation sont deux domaines interdépendants.

<sup>98</sup> Viviane Obaton, *La promotion de l'identité culturelle européenne depuis 1946*, Euryopa, Institut universitaire de Genève, 1997, p.63

<sup>99</sup> Voir Statuts du Conseil de l'Europe, chapitre I, article 1<sup>er</sup> a), Londres le 5 mai 1949. Voir : [conventions.coe.int/Treaty/fr/treaties/html/001.htm](http://conventions.coe.int/Treaty/fr/treaties/html/001.htm)

<sup>100</sup> Le vote au sein du Conseil des ministres se fait à l'unanimité.

<sup>101</sup> Jean- Louis Burban, *Le Conseil de l'Europe, Que sais-je*, 1996, p. 105



En 1954, le Conseil de l'Europe adopte une première Convention culturelle<sup>102</sup>, suivie de deux autres conventions sur l'enseignement supérieur. En 1956 est adoptée la convention relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements d'enseignement supérieur signée à Paris le 11 décembre 1953<sup>103</sup>, elle sera toutefois cantonnée aux seules langues vivantes, mais cette convention présage déjà les futurs crédits ECTS (European credit transfert system). La troisième convention sera signée le 14 décembre 1959 et portera sur la reconnaissance académique des qualifications universitaires.<sup>104</sup>

Au cours de la deuxième session du Conseil de l'Europe siège la toute première conférence spécialisée du Conseil de l'Europe (CE), de même que la Conférence Permanente des ministres de l'Education (CPME). Dans la Résolution n° 5 de cette deuxième session, intitulée « *La reconnaissance des diplômes* », la Conférence Permanente des ministres de l'Education a exprimé l'assurance d'appliquer l'équivalence des diplômes universitaires entre les pays membres du Conseil de l'Europe de la façon la plus rapide qui soit.

Pour le Conseil de l'Europe, cette application est qualifiée de « pas en avant » pour la coopération éducative en Europe. C'est un progrès significatif en direction des universités, même si elles restent les seules décisionnaires de la bonne application de cette résolution. Mais dans les faits, elle ne sera que très partiellement appliquée, faute de cadre juridique contraignant, et de la difficulté pour les universités de mettre en place les équivalences.

De 1958 à 1960, le Conseil de l'Europe compose avec les acteurs directs de l'enseignement supérieur européen, les présidents et recteurs européens de la CRE. Cependant, ce privilège accordé au Conseil de l'Europe sera de courte durée puisque la CRE décide le 10 juin 1960 de s'affranchir de toute tutelle territoriale et reprend ainsi son indépendance vis-à-vis du CE. A son tour, le Conseil de l'Europe décide

---

<sup>102</sup>Convention culturelle européenne, Paris le 19 décembre 1954, voir : <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/018.htm>

<sup>103</sup> Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires, signée à Paris le 11 décembre 1953, voir : <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/015.htm>

<sup>104</sup> Convention européenne sur la reconnaissance académique des qualifications universitaires, Paris le 14 décembre 1959, voir <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/032.htm>

donc de créer son propre comité, alors que la Conférence des recteurs européens (CRE) déclarait son désir d'autonomie.

Le 23 juin 1960, le Conseil des Ministres du Conseil de l'Europe décide la création du « Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche » (CESR). Ce comité prendra en charge les questions universitaires et la recherche, considérées comme le fondement de l'Université européenne. La collaboration entre la CRE et le CESR durera de 1962 à 1977. Durant cette période, le CESR fournira des informations essentielles à la CRE sur l'état de la recherche relative aux universités européennes.<sup>105</sup>

En 1959, Joseph Cools alors ministre de l'Éducation, des Arts et des Sciences des Pays-Bas interpelle ses homologues européens de l'Union de l'Europe occidentale et les appelle à se réunir au plus vite pour discuter et « examiner les incidences de décisions qui ont été prises- ou qui vont l'être- par des organisations intergouvernementales dont les buts sont militaires, économiques ou industriels<sup>106</sup> ». La première réunion des ministres de l'Éducation des sept aura lieu à La Haye les 12 et 13 novembre 1959, sous l'égide du Conseil de l'Europe. C'est dans l'enceinte du Conseil de l'Europe et plus précisément au sein du Conseil de la coopération culturelle (CCC) du CE que seront abritées de 1959 à 1971, les Conférences des ministres européens de l'Éducation. Les ministres européens de l'éducation se rencontreront sept fois sous l'égide du Conseil de l'Europe, à raison d'une rencontre tous les deux ans. Le CE leur procurera une assise essentielle en leur fournissant un secrétariat et un appui de taille durant toute cette décennie. Durant cette période, les ministres européens de l'Éducation vont tenter de se réapproprier les prérogatives qui leur incombent, sur le plan international gérées jusqu'ici par les ministres des Affaires étrangères de chaque Etat membre.

---

<sup>105</sup> Archives de la CRE, Procès-verbal de la séance de Bureau, relation avec le CESR, Genève le 25 juin 1966.

<sup>106</sup> ANF-EN. Note à l'attention du Monsieur le chef du Cabinet du Ministère de l'Éducation nationale, de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger. Cette note n'est pas datée, mais elle a été rédigée durant le mandat d'André Boulloche, ministre de l'Éducation nationale (du 8 janvier 1959 au 23 décembre 1959). Selon, les précisions des dates mentionnées sur cette note, elle a très probablement été rédigée au mois de juillet 1959. Note n° 10541. Fonds 19771257/14.



En jetant les bases de la coopération éducative en Europe, nul doute que le Conseil de l'Europe ait été un acteur majeur de la coopération universitaire et de l'enseignement supérieur européens. Ce dernier a posé les jalons de cette coopération qui sera ultérieurement reprise au niveau communautaire à partir de 1971, quand les ministres européens de l'Education se réuniront pour la première fois au sein du Conseil.

Dès le départ, par un travail rigoureux, le Conseil de l'Europe s'est posé comme cadre de réflexions pour asseoir et contribuer à la coopération éducative en Europe. Sans conteste, il a, contribué à mutualiser les efforts de compréhension et d'approfondissement des relations entre les Etats membres et le monde éducatif en Europe. L'impression alors donnée par les Communautés européennes est que celle-ci laisse tout à la charge du Conseil de l'Europe.

Pendant près de vingt ans, le Conseil de l'Europe a eu à gérer la reconnaissance des diplômes, l'éducation des adultes, l'apprentissage des langues étrangères, et l'éducation permanente. Il a développé entre les Etats membres une coopération avec les organisations non gouvernementales dans ce domaine et nouer de nombreux liens avec les responsables du secteur éducatif.

Cependant, si les efforts du Conseil de l'Europe ont permis la mise en place de nombreuses avancées en matière d'enseignement supérieur européen, les résultats politiques sont limités en raison de sa nature intergouvernementale. Des voix se sont ainsi élevées à la fin des années 1960, pour demander «*..une prise en compte du domaine de l'Education comme un complément nécessaire à l'action de la Communauté*<sup>107</sup> ». En novembre 1971, les ministres de l'Éducation des six Etats membres se rencontrent au sein du Conseil et une première Résolution est adoptée le 16 novembre 1971<sup>108</sup> sur la coopération dans le domaine de l'éducation. Ce besoin d'associer davantage les Communautés européennes à ce domaine traduit un certain échec de la politique du Conseil de l'Europe en la matière.

---

<sup>107</sup> Luce Pépin, « *Histoire de la coopération universitaire ...* », op.cit., p.23

<sup>108</sup>Résolution des Ministres de l'Education du 16 novembre 1971, in textes relatifs « *à la politique européenne de l'éducation* ». Office des publications des Communautés européennes, Luxembourg. 3ème Edition, pp. 9-11

En effet, le nombre croissant de nouveaux Etats entrants compliquera d'avantage la tâche du Conseil de l'Europe. Trop diversifié dans ses prérogatives, des moyens financiers et politiques limités dès le départ, ne permettront pas au CE de poursuivre ses objectifs à la hauteur de ses ambitions.

Quant à la Conférence des recteurs et vice-chanceliers européens (CRE), instance intergouvernementale indépendante et autonome et dirigée à sa création par une poignée de recteurs et de présidents d'université d'Europe de l'Ouest, elle figure parmi l'une des plus importantes organisations non gouvernementales constituées au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. A cette période trouble de l'après-guerre, les milieux universitaires en Europe ressentent la nécessité, l'urgence de se réorganiser. Leur objectif est de redonner à l'Université européenne, ses lettres de noblesse et la replacer dans sa dimension internationale, qui a été la sienne depuis le Moyen-âge. L'impératif est ainsi fixé, il fallait replacer « l'Europe au cœur de l'université<sup>109</sup> ».

Constituée en association regroupant des universités et des dirigeants d'universités en Europe, son but est de promouvoir la coopération entre les universités européennes. Elle est dirigée par un Président et a pour organe un bureau (7 membres), un comité permanent (30 membres) et une assemblée générale, et son siège est abrité par l'Université de Genève. Ses conférences purement délibératives sont destinées à exprimer un avis ou des recommandations aux gouvernements et aux organismes nationaux ou internationaux<sup>110</sup>.

Ce sont donc des personnes placées à la tête d'universités européennes, des recteurs des vice-chanceliers et des présidents d'universités d'Europe de l'Ouest, qui se rencontrent officieusement avant 1955 pour réfléchir ensemble à la façon de retisser des liens entre toutes les universités du continent européen et réactiver la coopération universitaire, au-delà de toutes frontières idéologiques ou politiques.

---

<sup>109</sup> Interview Andris Barblan.

<sup>110</sup> CRE, CRE-information, 20 ans après, n° 47, 3ème trimestre 1979, p.116

L'idée semble fort séduisante, innovante et surtout porteuse de grands espoirs, même si personne à l'époque ne semble soupçonner la portée et la finalité de ce projet.

Ces multiples rencontres officieuses vont susciter des questionnements et serviront de cadre de réflexion sur le devenir de l'Université en Europe, qui doit faire face à de nombreux et épineux problèmes de restructuration et de réaffectation d'étudiants dans les universités après la Guerre. Elles aboutiront à la première Conférence de la CRE à Cambridge en juillet 1955, puis à une deuxième conférence en France à Dijon en 1959. Cent soixante-dix responsables d'université seront présents à Dijon, ou sera décidée la création de la CRE<sup>111</sup>. Mais sa création ne sera qu'une création de principe, car il faudra attendre le 7 septembre 1964 à Göttingen, en Allemagne fédérale, pour que les statuts de la CRE soient signés, en présence de cent soixante recteurs et responsables d'institutions universitaires européennes.<sup>112</sup>

C'est aussi à la Conférence de Dijon le 12 septembre 1959 que les membres de la CRE prennent conscience que leur structure naissante ne peut fonctionner que de façon indépendante et autonome et doit « se suffire à elle-même<sup>113</sup> », d'où la décision de la CRE de se libérer du contrôle politique de l'UEO lors de cette conférence.

Enfin, en 1962, pour mieux afficher son statut d'autonomie - principe de base qu'elle s'est fixée- elle s'exonéra à nouveau de la tutelle du Conseil de l'Europe, revendiquant ainsi sa totale autonomie et indépendance. Ce principe a été affirmé dès la Conférence de Dijon, « l'idée dominante de Dijon était de détacher la CRE de toute définition territoriale et politique, donc de l'UEO et du Conseil de l'Europe, la volonté de réunir l'université dans l'Europe, comme un tout étant plus forte<sup>114</sup> ».

Dès sa création en 1959, la Conférence des recteurs européens (CRE) n'est constituée que de représentants d'Europe occidentale, car la césure entre les deux Europe ne permettait pas aux présidents et recteurs d'Europe de l'Est de s'associer à leurs homologues de l'Ouest.

---

<sup>111</sup>Luce pépin, *Histoire de la coopération européenne ..op.cit.*, p.49

<sup>112</sup>Gacem Rachida, « La Conférence Permanente des recteurs et vice-chanceliers européens de 1959 à 2001, entre collaboration et coopération en Europe », Mémoire de D.E.A sous la direction d'Elisabeth du Réau, Politiques nationales et politiques européennes des Etats de l'Union européenne, Paris III, septembre 2003. p.25

<sup>113</sup>Hanns Albert Steger, *L'Europe des universités, op.cit.*, p.32

<sup>114</sup> CRE information, *Vingt ans après*, n° 47, 3ème trimestre, 1979, p.11

Par conséquent, ce sont les universités d'Europe occidentale qui endosseront le rôle de la réconciliation entre universités des deux blocs. C'est une des raisons qui explique que la CRE ait été créée à l'initiative des recteurs d'universités de l'Ouest, appuyée jusqu'en 1962 par l'UEO et le Conseil de l'Europe (CE).

Pour autant, dès la mise en place de la Conférence des recteurs européens qui débute officiellement en 1955, les universités de l'Est ne sont pas oubliées et dès le départ la CRE porte cette volonté farouche de renouer avec les universités de l'Est. Le choix d'élire le siège social de la CRE à Genève<sup>115</sup>, durant l'Assemblée de Göttingen en 1964, participe de cette idée. Le choix de la Suisse, n'est pas anodin. Elle a été choisie en raison de la neutralité politique du pays. Il aurait été ainsi très difficile d'élire le siège de la CRE dans un pays d'Europe occidentale dans un contexte de guerre froide. Ce choix aurait très certainement courroucé les universités de l'Est, très surveillées à l'époque par leur gouvernement respectif. Qui plus est, Moscou, qui avait la mainmise sur les pays socialistes, aurait très certainement interdit toute forme de dialogue, de coopération et d'échange avec les universités de l'Ouest, ce qui était justement contraire aux principes de la CRE, dont un des objectifs premiers était de rassembler « *l'Europe dans l'université* ». <sup>116</sup> Car pour la CRE, « *sa conception de l'Europe est géographique* » <sup>117</sup>.

Durant les mouvements européens de 1948, des universitaires et intellectuels des deux camps étaient mobilisés côte à côte pour la paix<sup>118</sup>, jusqu'à ce que s'opère la rupture du dialogue dès la division de l'Europe en deux blocs. Quand le rideau de fer tombe, les intellectuels et universitaires d'Europe de l'Est et de l'Ouest ne peuvent plus communiquer librement. Cette césure entre l'Est et l'Ouest deviendra effective dès août 1948 durant la Conférence de Wrocław<sup>119</sup>.

---

<sup>115</sup> Régie par un statut, elle est une organisation internationale non gouvernementale soumise au droit suisse au sens des articles 60 et suivants du Code civil suisse et inscrite au Registre du commerce de Genève. Les revenus de la CRE proviennent exclusivement des cotisations de ses membres.

<sup>116</sup>Gacem Rachida « La Conférence permanente..op.cit., p.27

<sup>117</sup> CRE information, *Vingt ans après*,bop.cit., p.116.

<sup>118</sup>Interview, Raymond Georis.

<sup>119</sup> Jean-Marie Palayret, *Une université pour l'Europe, préhistoire de l'institut universitaire de Florence op.cit.*, p.19. Ce congrès mondial des intellectuels pour la paix venus de tous horizons se tient entre le 25 et le 28 août 1948 à Wrocław en Pologne, mettra fin au dialogue entre les intellectuels des deux blocs, en raison de l'attaque virulente des communistes soviétiques, qui dénonce la responsabilité bellicistes des puissances occidentales.

Dès ce moment, Moscou opérera une surveillance étroite des universités d'Europe de l'Est. Cette surveillance sera d'autant plus accentuée que les Soviétiques comprendront très vite la menace qui peut provenir du monde académique et veilleront à ce qu'aucun contact durable ne soit noué entre les universités des deux blocs.<sup>120</sup> Au moment même où l'Université européenne tente de renaître de ses cendres, c'est à nouveau un coup dur qui vient d'être porté à l'esprit de l'Université européenne.

Dès 1973, un lent processus s'amorce dans l'apaisement des relations entre l'Est et l'Ouest suite à l'initiative politique des ministres de l'Éducation de la région européenne de l'UNESCO, réunissant à Bucarest tous les ministres de cette région.

Au cours de cette rencontre, les représentations gouvernementales présentes ont demandé le concours et l'appui des institutions universitaires de leur pays respectifs. Si ces dernières ont répondu à l'appel de leurs représentants politiques, les membres de la CRE se sont vus privés de leur initiative propre, celle de se consacrer au rapprochement des universités de l'Est et de l'Ouest par leur propre concours.

Pour les institutions de la CRE présentes à cette rencontre, les débats étaient pour eux « *fort éloignés des préoccupations universitaires* »<sup>121</sup>. Et la CRE s'est trouvée concurrencée sur son propre terrain par des instances politiques, dans ce qui a toujours été son combat premier, « *l'ouverture basée sur la conscience d'une histoire commune* »<sup>122</sup>.

De fait, la proposition faite à cette conférence des ministres de l'Éducation des Etats membres de l'UNESCO n'avait comme objectif que de créer une association d'universités européennes, pour devenir membre de l'Association Internationale des universités (AIU)<sup>123</sup>. C'est tout au moins ce qu'avaient compris les universités d'Europe orientale durant cette conférence « *Les délégués des universités d'Europe orientale avaient compris l'appel des Ministres de l'Éducation comme l'autorisation de créer une nouvelle organisation pouvant être formellement fondée en août 1975, à la suite de*

---

<sup>120</sup>*Ibid.*, interview Andris Barblan.

<sup>121</sup> Conférence Permanente des recteurs, des présidents et vice-chancelier des universités européennes, *Actes de la VIIe Assemblée générale tenue à Helsinki du 12 au 17 août 1979*, Volume I, CRE 1980, p.83.

<sup>122</sup>*Idem.* p.82.

<sup>123</sup> Organisation non gouvernementale internationale affiliée à l'UNESCO, dont le siège social est à Paris. Cette association est créée le 9 décembre 1950, lors de la Conférence des universités de Nice dans le but d'encourager la coopération entre établissements d'enseignements supérieur du monde entier.

*l'Assemblée générale de l'Association Internationale des universités (AIU) »*<sup>124</sup>. Cette proposition fut totalement rejetée par la CRE, qui ne voulait pas voir son identité dissoute.

Pour autant, ce rendez-vous manqué entre universités européennes des deux blocs opposés, ne constitua pas un frein dans la continuité du dialogue, puisque entre 1970 et 1974 des universités d'Europe orientale sont progressivement représentées au sein de la CRE<sup>125</sup>.

Cependant cette étape a signé un nouvel élan pour l'Université européenne dans le renforcement de sa collaboration vers l'Est. Pour les représentants de la CRE, le rapprochement des institutions académiques des deux blocs relève de la condition ultime pour instaurer un climat de paix en Europe.

Dans un esprit de continuel défi, la CRE a réussi à établir une véritable politique universitaire en développant et réactivant la coopération et la collaboration entre les universités européennes, au sens de « l'Europe géographique <sup>126</sup>», en se réunissant tous les cinq ans en conférence.

En près d'un demi-siècle d'existence, la CRE s'est attelée à promouvoir la coopération entre les universités européennes, et à exprimer son avis et ses recommandations aux gouvernements et aux organismes nationaux, internationaux et supranationaux.

Si la CRE a si bien réussi dans l'investissement de sa tâche, c'est en raison des acteurs qui la composent, des recteurs, des présidents et des vice-chanceliers d'universités, qui sont autant de personnalités politiques aux premières loges des préoccupations du monde académique.

---

<sup>124</sup> Archives de la CRE, « Réunion de Sofia, juin 1980, Ministres de l'Education », cette note rédigée par le Professeur Gerrit Vossers, Président de la CRE en 1980 et ancien recteur de l'Université technologique d'Eindhoven (Pays -Bas), a été rédigée le 25 mars 1980 par ses soins. Elle s'adresse à toutes les conférences nationales et aux membres du Comité permanent de la CRE. Cette note reprend l'historique de la CRE et ses relations avec les universités d'Europe orientale dont le but est de préparer la future Conférence des ministres de l'éducation de la région UNESCO, prévu à Sofia du 12 au 21 juin 1980.

<sup>125</sup> Idem. Des institutions de Bulgarie, Tchécoslovaquie, Hongrie, Pologne, Roumanie, et d'URSS représentèrent au sein de la CRE, l'Europe orientale pendant 4 ans, période durant laquelle de nombreuses universités d'Europe orientale finissent par devenir membres à part entière de la CRE.

<sup>126</sup> CRE information, *Vingt ans après*, op.cit.p.115

Elle a influé sur les grandes orientations en matière de programmes européens, sur certaines décisions ministérielles en présentant ses propres rapports d'études et en agissant comme un lobby actif auprès des responsables politiques européens<sup>127</sup>. S'imposant comme un partenaire incontournable de la coopération européenne en matière d'enseignement supérieur, la CRE s'est impliquée à des niveaux divers touchant à l'enseignement supérieur européen.

Elle a incarné cette force de changement face à la réticence des institutions européennes, aux pouvoirs limités du Conseil de l'Europe pour mener à bien une politique liée à l'enseignement supérieur, à une époque où ce domaine restait du domaine exclusif des Etats.

Malgré l'influence effective qu'elle a eue sur ce domaine en Europe, et malgré ses réalisations, cette petite structure n'a jamais bénéficié de la reconnaissance qui lui revenait. Les membres de la CRE ont toujours été des « *travailleurs de l'ombre*<sup>128</sup> », qui grâce à leur « *travail souterrain*<sup>129</sup> », ont pu faire progresser la coopération universitaire européenne, la faire évoluer, à un niveau tant national qu'euro-péen.

Pourtant, les 29 et 30 mars 2001, plus de 300 universités sont réunies pour la Convention de Salamanque<sup>130</sup> dans la ville du même nom. Celle-ci propose la fusion de la CRE et de la Confédération des recteurs européens de l'Union européenne<sup>131</sup>, pour devenir l'Association de l'Université européenne (EUA). Cette idée de fusion, bien qu'unanimement défendue par les représentants d'universités présents à cette convention soulève toutefois un questionnement. La fusion entre les deux structures est demandée de façon unilatérale par le président de la Confédération de

---

<sup>127</sup>Interview Andris Barblan.

<sup>128</sup>*Idem.*

<sup>129</sup>*Idem.*

<sup>130</sup> Convention de Salamanque, le 29 et 30 mars 2001. « Message de Salamanque, bâtir l'Espace européen de l'enseignement supérieur européen », disponible sur [www.cicic.ca/Docs/Bologna/Salamanca2001.fr](http://www.cicic.ca/Docs/Bologna/Salamanca2001.fr)

<sup>131</sup> Créée en 1973, sous l'appellation de Comité de liaison, il devient en 1994, la Confédération des recteurs de l'Union européenne. Cet organe basé à Bruxelles est très proche politiquement de la Commission européenne, même si la Confédération des recteurs européens, n'a cessé de se proclamer comme une structure indépendante. Ce qui est démenti dans les faits. De nombreuses conférences nationales étaient à la fois membres de la CRE et de cette Confédération. Le principal objectif de la Confédération était de s'occuper de la recherche et de l'enseignement supérieur en Europe et de prendre des décisions avec les instances européennes dans ce domaine. La Confédération des recteurs européens, intégraient également en son sein des conférences associées de pays tiers.



l'époque<sup>132</sup>. Pour Inge Knudsen<sup>133</sup>, la Confédération des Conférences des recteurs européens de l'Union européenne, avait pour dessein de créer « *une seule et même organisation pour l'enseignement supérieur européen* »<sup>134</sup>.

La Confédération des Conférences des recteurs de l'Union européenne est, depuis son origine, un organe basé à Bruxelles et politiquement proche de la Commission européenne, contrairement à la CRE, dont l'indépendance et l'autonomie ont été les piliers de cette organisation. Or, la fusion intervient à un moment propice où l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) se met en place. Nous sommes en effet à l'avant-veille de la Conférence de Prague le 19 mai 2001. Les deux structures fusionnent ainsi à un moment opportun pour donner naissance à l'Association européenne des universités (EUA). La fusion est entérinée le 30 mars 2001 par un vote. Si les membres de la Confédération voteront à l'unanimité pour, l'appréciation est quelque peu différente du côté de la CRE, où 423 recteurs voteront pour la fusion, 5 votes contre, 2 abstentions et douze bulletins nuls<sup>135</sup>.

Cependant, le rendez-vous de Salamanque en 2001 ne tient en rien du hasard, il a été précédé de discussions en amont, au sein de la CRE et de la Confédération des Conférences des recteurs de l'Union européenne. Des archives de la CRE témoignent qu'entre novembre et décembre 1998, des discussions ont eu lieu au sein de la CRE pour préparer une éventuelle fusion entre les deux organes. « *Suite aux débats du Bureau au cours du week-end écoulé, veuillez trouvez-ci-joint une version légèrement simplifiée de ce matériel qui devrait vous permettre de faire des suggestions quant au développement possible de nos activités tout en tenant particulièrement compte du resserrement proposé des liens entre la CRE et la Confédération des Conférences des recteurs de l'Union européenne. En décembre, en effet le Comité devra décider des mesures à prendre pour répondre aux suggestions faites par le groupe de travail conjoint*

---

<sup>132</sup> Interview Indge Knudsen, le 29 avril 2003.

<sup>133</sup> De 1994 à 2001, Indge Knudsen est Directrice de la Confédération des recteurs de l'Union européenne. Elle occupera par la suite, le poste de Senior Programme Manager au sein de l'EUA. Elle a accueilli favorablement l'idée de fusion entre la CRE et la Confédération des recteurs de l'Union européenne, preuve à l'appui que cette demande de fusion relevait plus de l'intérêt de la Confédération que de celui de la CRE.

<sup>134</sup> Idem, interview Inge Knudsen.

<sup>135</sup> Archive CRE, correspondance du Président Kenneth à destination des membres de la CRE, Genève, le 27 novembre 2001.



CRE/Confédération ». <sup>136</sup>Puis, le 5 décembre 1998, un nouveau document émanant du Bureau de la CRE mentionne les décisions prises par le groupe de travail conjoint (CRE/Confédération) concernant les modalités de la fusion. Le Bureau propose au Comité de prendre acte des avancées accomplies par le Groupe de travail et d'en suivre les recommandations de la manière suivante : « *Accepter la création d'un Conseil de gestion conjoint, dont le rôle coordinateur prendrait fin quand auront été déterminés et acceptés le format et les structures d'une organisation unique chargée de représenter les intérêts des universités en Europe* <sup>137</sup> ».

Ces discussions opérées entre les deux parties à partir de novembre 1998 sont très certainement à replacer dans le contexte de la Déclaration de la Sorbonne (mai 1998), quand se réunissent les quatre ministres européens de l'Enseignement supérieur (Allemagne, France, Italie, Royaume-Uni) à l'initiative de Claude Allègre, dans le but de réfléchir à une harmonisation des cursus européens. La CRE et la Confédération ont très certainement pressenti à ce moment-là, qu'elles avaient un rôle politique à jouer dans le cadre de ces futures discussions, qui allaient mener en 1999 à la Déclaration de Bologne, et à la création de l'Espace Européen de l'Enseignement supérieur (EEES). Par ailleurs, Claude Allègre avait pour objectif que cet EEES soit piloté par les institutions universitaires.

Ce qui expliquerait que les 300 institutions présentes à Salamanque votent à l'unanimité pour la création de l'Association européenne des universités (EUA), supposée devenir un acteur politique de taille dans l'accompagnement du processus de Bologne. « *Les institutions considèrent que la création à Salamanque de l'Association européenne de l'Université (EUA) revêt une valeur à la fois symbolique et pratique car l'Association peut devenir leur porte-parole efficace auprès des gouvernements et de la société dans son ensemble, tout comme elle peut les soutenir dans la construction de leur propre avenir au sein de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur* » <sup>138</sup>.

Mais cette décision, bien que politiquement stratégique pour les deux organes, n'allait pas ravir tout le monde. Il en est ainsi, pour Andris Barblan, Secrétaire

---

<sup>136</sup> Archive CRE, 87<sup>e</sup> séance du Comité. Groupe de travail conjoint de la CRE et de la Confédération, Genève le 19 novembre 1998.

<sup>137</sup> Archive CRE, 87<sup>e</sup> séance du Comité, Groupe de travail conjoint de la CRE et de la Confédération, point 3, Genève le 5 décembre 1998.

<sup>138</sup> Convention de Salamanque, le 29 et 30 mars 2001.

général de la CRE, qui a accueilli ce choix avec beaucoup de regrets et d'amertume. Il s'est dit révolté par cette mesure qui ne relevait pour lui que « *d'un simple motif de récupération* »<sup>139</sup>. Très remonté par cette décision, il tenait à ce que sa position soit connue de tous<sup>140</sup>, car selon lui « *toute la représentativité de la CRE, tout son travail et surtout sa raison d'être disparaissait dans le cadre de cette fusion* »<sup>141</sup>.

Pour Andris Barblan, cette manœuvre n'est rien d'autre qu'une stratégie politique savamment orchestrée par la Confédération des Conférences des recteurs européens de l'Union européenne afin de récupérer la force politique de la CRE ainsi que son expertise pour le faire valoir au sein de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Doit-on le rappeler, le projet de fusion a été initié à la demande de la Confédération des Conférences des recteurs européens de l'Union européenne de façon unilatérale. Interrogés sur la question, les responsables de la Confédération des Conférences des recteurs de l'Union européenne n'ont pas souhaité s'exprimer et sont restés très vague dans leur réponse<sup>142</sup>.

Ainsi après quarante ans d'intenses activités, la CRE disparaît. Mais son implication, son travail auprès des universités continuent de témoigner des résultats effectifs que la CRE a su mettre en place.

La CRE a été l'organe le plus pérenne et peut être le plus efficace dans l'influence de la construction d'une politique européenne en matière de coopération, de collaboration en matière d'enseignement supérieur européen. Il n'en demeure pas moins cependant que le pacte de Bruxelles, puis l'UEO, ainsi que le Conseil de l'Europe, ont eu un rôle non négligeable dans cet après-guerre dans l'émergence d'une politique européenne de coopération.

---

<sup>139</sup>Gacem Rachida, « La Conférence Permanente des recteurs et ..*op.cit*, p.97

<sup>140</sup> Lors de notre interview en 2003, Andris Barblan était très remonté de voir la CRE disparaître au profit de l'EUA. Il nous avait alors chargé au cours de l'interview de faire connaître sa position auprès de tous, il nous avait alors dit : « *je veux que ma position soit connue de tous* ».

<sup>141</sup> *Idem*, p.97.

<sup>142</sup> Interrogée sur la question lors de notre interview en 2003, Indge Knudsen, Directrice de la Confédération des Conférences des recteurs européens de l'Union européenne, s'était montrée très vague sur la question. Bien que reconnaissant que la demande ait été faite de façon unilatérale, elle n'avait pas souhaité répondre sur le fond du problème. Elle a par ailleurs reconnu qu'elle ne pouvait pas répondre librement à cette question, en cause sa hiérarchie. Par ailleurs, notre interview a été supervisée par sa hiérarchie et de nombreux passages ont été supprimés et interdiction nous avait été donnée de publier les éléments censurés lors de l'interview.

L'éducation est ainsi ressentie comme un facteur de paix et de stabilité dans cette future Europe qui se construit. Ce domaine s'inscrit dans un enjeu politique pour les organisations internationales nées après la Seconde guerre mondiale, dont l'objectif est de développer, d'élargir la coopération et la collaboration entre institutions de l'enseignement supérieur en Europe. Parfois complémentaires, parfois concurrentes, ces organisations ont su trouver un juste équilibre pour fonctionner en bonne intelligence.

Mais les organisations internationales ne seront pas les seules à se préoccuper de l'éducation. Les premiers traités européens auront eux aussi à gérer les premières initiatives liées à l'éducation, alors même qu'aucun d'entre eux n'en fait mention. D'abord au sein de la Communauté européenne du charbon et de l'acier<sup>143</sup> (CECA), où la France a joué un rôle majeur, sinon essentiel dans sa constitution.

C'est précisément au sein de cette institution que Jean Monnet développera une politique d'information que ne prévoyait pas le traité de la CECA. Cette politique d'information, à destination des institutions européennes se focalisera par la suite vers plusieurs milieux, dont le monde académique, donnant ainsi à l'éducation un début de visibilité au sein de ce traité. Bien que l'initiative soit restreinte, elle n'en constituera pas moins l'embryon de la future Action Jean Monnet quarante plus tard. Dans un deuxième temps, le traité Euratom, ou traité de la Communauté européenne de l'Energie atomique (CEEA)<sup>144</sup> prévoit dans son article 9, alinéa 2, la création d'une « institution européenne de niveau universitaire ». Dans les discussions autour de ce projet à partir de 1958, la France s'oppose à cette décision d'institution européenne et met en échec le projet communautaire de création d'une université européenne.

Outre le rôle de la France endossé dans la mise sur pied de ces deux premières institutions communautaires, l'objet de notre étude est de nous intéresser ici à la

---

<sup>143</sup>Traité instituant la Communauté européenne du charbon et de l'acier. Il est signé à Paris, le 18 avril 1951 entre la France, l'Allemagne, la Belgique, l'Italie, le Luxembourg et les Pays-Bas. Il entre en vigueur, le 23 juillet 1952, avec une durée de vie limitée de 50 ans. Le traité a expiré le 23 juillet 2002. Il n'est pas inscrit au journal officiel.

<sup>144</sup>Traité instituant la Communauté européenne de l'énergie atomique (CEEA) ou Euratom, est signé en mars 1957 entre les six Etats membres. Il entrera en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 1958. Il s'inscrit dans le traité de Rome, au coté de la Communauté économique européenne (CEE). Version consolidée du traité instituant la Communauté européenne de l'énergie atomique. Journal officiel de l'Union européenne (2010/C 84/01)

contribution et au poids de la France relatifs aux premières initiatives liées à l'Enseignement Supérieur dans ces deux traités.

A cet égard, il convient de nous interroger sur le rôle moteur des premiers acteurs français que sont Jean Monnet, Jacques Rabier, Jacqueline Lastenouse, dans l'ébauche de cette politique d'information, et du rôle périphérique d'autres acteurs français, dont la contribution substantielle contribuera à donner naissance à une action embryonnaire en direction des milieux universitaires. Il s'agira pour nous ici de vérifier si cette politique d'information est d'essence française.

D'autre part, le refus de la France d'ériger une institution universitaire européenne est à juste titre paradoxale. Alors que celle-ci a toujours affiché un engouement certain pour la coopération européenne en matière d'éducation, elle n'en a pas moins fait échouer le projet de l'Université européenne. L'opposition de la France à ce projet, a-t-elle marqué le début et la fin de la transposition du domaine de l'Education sur le plan communautaire ?

Et quelles ont été les réelles motivations de la France face au refus de ce projet, qui pourtant a fait l'unanimité chez les partenaires européens ?

## **Partie I**

**La construction d'une politique européenne de l'enseignement supérieur : le rôle de la France du début des années 60 aux années 80**

## ***Chapitre 1 : Rôle et position de la France dans les premiers traités européens***

### **1 La CECA et l'influence française dans la mise en place d'une politique d'information**

Après avoir passé en revue le rôle et la gestion des affaires éducatives et de la coopération universitaire en Europe inhérentes aux organisations internationales, il convient de nous intéresser au rôle et à la place de la France dès la fin des années cinquante période qui cadre avec une esquisse de politique embryonnaire européenne en matière d'éducation dans les premiers traités européens. La France Etat moteur de la construction européenne, initiatrice de la CECA et de l'Euratom, s'inscrit comme le moteur de cette construction européenne au côté de l'Allemagne. Quelques années après, le début de la création de la Communauté du Charbon et de l'Acier(CECA), se met en place « une politique d'information » à destination de l'opinion publique, sous l'égide de la Haute Autorité (HA). Cette politique d'information d'abord réservée à l'Assemblée parlementaire, évoluera grâce à la volonté et au bon sens de Jean Monnet, qui décide que l'information devient désormais accessible aux différents milieux de la société civile. C'est à partir de 1958, que s'opèrera un tournant décisif de cette politique pour se focaliser davantage sur deux milieux : la jeunesse et le monde universitaire.

En effet, très tôt, il prend conscience de l'intérêt d'informer l'opinion publique du grand projet de la CECA<sup>145</sup>. Cette politique d'informations sera développée dans le cadre de l'autonomie de la Haute autorité, sans pour autant qu'elle soit arrimée au cadre communautaire. L'étude de cette politique d'information, présente pour nous un intérêt certain, car l'instigateur d'une telle politique, n'est autre qu'une des personnalités françaises les plus marquantes, qui a inspiré les débuts de la construction européenne, Jean Monnet. Père Fondateur de la CECA, mais pas seulement, Jean Monnet se présente comme promoteur de cette politique d'information, qui trouve son origine au sein de la CECA.

---

<sup>145</sup> Interview Jacqueline Lastenouse, Bruxelles le 26 septembre 2006.

Cette politique, sera pour une grande part, pilotée par des acteurs français, qui s'efforceront d'appliquer la continuité de la philosophie insufflée par Jean Monnet.

La politique de l'information en direction des universités s'est construite et développée à partir d'une demande, d'une curiosité scientifique des professeurs, dont le but était de « *comprendre le développement des affaires institutionnelles* <sup>146</sup> » au niveau européen. Pour ces professeurs et universitaires, il s'agissait d'intégrer et parvenir à une meilleure compréhension du projet européen et des rouages institutionnels des premières Communautés européennes. La mise en place d'institutions politiques communes, des normes de droit communautaire, primant sur le droit interne des Etats membres, la libre circulation des personnes, des marchandises, des capitaux et des services, la mise en place de politiques communes, étaient autant d'éléments que le monde académique cherchait à intégrer.

Jean Monnet comprit très tôt l'importance d'associer le monde académique à cette démarche. Sa sensibilité à l'égard des institutions universitaires européennes a certainement contribué, pour une grande partie, à cette compréhension et au besoin d'associer les institutions universitaires européennes, au fonctionnement de la CECA, et à la problématique de l'intégration européenne. « *Pour Jean Monnet, l'acteur politique, doit s'appuyer sur des analyses en profondeur et une réflexion scientifique indépendante* <sup>147</sup> ».

Autodidacte, Jean Monnet éprouvait un attachement profond pour le domaine de l'éducation. Les liens tissés avec les universitaires, qui ont accompagné son cheminement politique au-delà de sa carrière dans les institutions européennes témoignent de l'intérêt accru qu'il a eu pour le monde académique.

En ce sens, la politique d'information qu'il a initiée au sein de la CECA, a certainement œuvré à ouvrir une brèche pour l'enseignement supérieur européen, alors même que le traité CECA, n'en fait nullement mention. Cette hypothèse mérite ici que l'on s'y attarde afin de démontrer dans quelles mesures, la politique d'information a contribué à donner une certaine visibilité à ce domaine.

---

<sup>146</sup> Interview Jacqueline Lastenouse, Bruxelles le 26 septembre 2006.

<sup>147</sup> Jacqueline Lastenouse, La Commission européenne et l'étude de l'intégration européenne dans les universités, Contribution de Jacqueline Lastenouse en hommage au Professeur Bart de Schutter, président de 1986 à 1987, du Comité de Liaison des Conférences nationales des recteurs et présidents d'université des pays membres de la Communauté européenne. 2002

D'autre part, le traité Euratom, a prévu dans son article 9 alinéa 2, la création d'une institution européenne « *Il sera créé une institution de niveau universitaire dont les modalités de fonctionnement seront fixées par le Conseil statuant à la majorité qualifiée sur proposition de la Commission* ». L'inscription d'une institution européenne de type universitaire est cependant restée très vague quant à sa nature. S'agissait-il d'une institution universitaire ou d'un institut spécialisé dans le nucléaire. Les rédacteurs du traité Euratom, ont estimé que cette question devait à nouveau être tranchée, pendant les négociations au sein même de ce traité.

De longues négociations sont alors engagées entre les Etats membres, au niveau communautaire dans le cadre du traité Euratom. Mais la France dès le départ, ne cesse de freiner les négociations en soutenant que cette institution devait respecter le cadre du traité Euratom. Lequel cadre institutionnel, selon elle ne serait pas respecté par l'Allemagne qui soutient la création d'une université au-delà de ce que réclame le traité à savoir une institution spécialisée dans le nucléaire. Or, pour la France, le débat est biaisé dès le début des négociations ; conséquence, selon elle, d'une mauvaise interprétation de ce qui est stipulé dans le traité qui prévoit la création d'un institut spécialisé et d'une université européenne. Pour la France, ce sont deux projets distincts, qu'il convient de bien dissocier. A contrario, la partie allemande pensait fusionner les deux projets en « un ».

La position française tranche alors avec une position de fermeté vis-à-vis de l'Allemagne -qui se montre très véhémente- comparée aux autres Etats membres. La France, qui campe sur ses positions, constituera un frein à l'assise de l'Université européenne, face à l'empressement de la partie allemande qui espérait que cette Université soit érigée dans des délais très brefs. Le refus politique de la France constitue-t-il le seul frein au projet de cette université européenne ? Qu'en est-il de la position des autres acteurs en France ? Quelle est alors la réaction du corps universitaire en France face à ce projet, le soutient-il ou au contraire, fera-t-il corps avec la position des responsables politiques français en charge de négocier sur la question ?

La nature des débats repose sur une opposition binaire entre la France et l'Allemagne dans un premier temps. L'attitude des autres Etats membres se veut très timide, car



principalement ralliés à la position allemande. La France se retrouve ainsi isolée dans sa position, qu'elle défendra malgré tout jusqu'au bout, au point de mettre en échec les négociations sur le plan communautaire et remettre à beaucoup plus tard, le projet d'édifier une institution européenne sur un plan intergouvernemental.

Mais cette réalité, traduit surtout toute la complexité d'un domaine en construction, qui s'organise en un « espace de coopération, d'initiatives et de décisions » à l'échelle européenne. Très vite, l'éducation apparaît comme un domaine très sensible, et très encadré par les Etats membres, eu égard au fait que chaque Etat membre considère qu'il doit relever de leur seule compétence nationale. Les freins concernant ce domaine, vont mettre en lumière un domaine très controversé, au sein duquel il s'avère difficile de progresser sereinement, en raison des intérêts nationaux qui y sont défendus. L'échec des négociations relatives à « l'université européenne » est significatif de toutes tentatives de communautariser ce domaine à l'avenir. C'est désormais la voie intergouvernementale qui sera privilégiée pour la poursuite de toutes négociations afférentes à ce domaine. L'échec des négociations à ériger une université européenne, dans un cadre communautaire est donc symptomatique des limites induites par ce domaine. Il en sera ainsi, durant toute son évolution pendant laquelle il ne semblera pouvoir prospérer que dans un cadre spécifiquement intergouvernemental.

De ce fait, la complexité de ce domaine, lui confèrera une place quelque peu singulière dans les premiers traités européens.

L'objectif de ce chapitre est de mettre en perspective, la réflexion menée par Jean Monnet, quelques années après la création de la CECA, conduisant à la mise en place d'une politique d'information à destination de la société civile. Parmi ceux-là le milieu universitaire retiendra ici toute notre attention. Il s'agit ici de montrer, l'importance de la contribution des acteurs français dans ce qui constituera plus tard les germes de la future Action Jean Monnet<sup>148</sup> (AJM), qui verra le jour à l'initiative de

---

<sup>148</sup> L'Action Jean Monnet, née sous l'initiative de Jacqueline Lastenouse en 1989-1990, est une Action liée à l'autonomie de la Commission européenne, et ne fait pas partie de programmes

Jacqueline Lastenouse, trente ans plus tard, montrant ainsi la continuité du rôle des acteurs français dans la mise à l'agenda d'une initiative européenne en matière d'enseignement supérieur depuis cette période jusqu'aux années quatre-vingt-dix.

Cette politique d'information, très peu connue du grand public est née d'une initiative française. Lancée par Jean Monnet, elle montre déjà pour l'époque la préoccupation d'un homme pour l'information à destination de l'opinion publique, mais aussi pour l'enseignement supérieur en Europe. Bien que Jean Monnet ait déjà démissionné de son poste de président de la CECA lorsque la politique d'information est lancée de façon plus ciblée vers les universités européennes, il n'en demeure pas moins que, son influence a pesé sur ce milieu pour lequel il portait un très grand intérêt.

Cette initiative, vient en démenti avec ce qui est très souvent admis dans la littérature générale, à savoir que la préoccupation des « pères Fondateurs » ne s'est pas focalisée sur l'enseignement supérieur européen. En demandant, qu'un effort particulier soit adressé vers le monde académique européen, elle montre tout l'intérêt, que les collaborateurs de Jean Monnet, avaient au contraire pour cette compétence.

Dans la deuxième séquence de ce chapitre, nous tenterons de comprendre pourquoi la France, dans le cadre du Traité Euratom, a mis fin au projet de création de « l'Université européenne », alors qu'elle s'est toujours montrée favorable, à l'avancée de l'intégration européenne, y compris dans le domaine culturel et éducatif. Quelles étaient alors les motivations françaises, pour camper sur ces positions. Quelle était la portée et la nature de l'affrontement politique entre la France et l'Allemagne fédérale à cette époque. Le rythme soutenu des pourparlers et réunions à ce sujet n'ont-ils pas fini par montrer les limites de la coopération communautaire quant à la création de cette université maintes fois reportée ?

Il est alors légitime de se demander si la France, a réellement soutenu ce projet dès le départ. Et si derrière ce refus de le soutenir, ne se greffaient pas des arrières pensées,

---

communautaires en matière d'éducation. C'est sous la DG X, chargée de l'information, de la communication et de la culture, et non la Task Force Education et Formation, qui décide en 1990 de soutenir financièrement la mise en place d'enseignements sur l'intégration européenne dans les universités. De 1990 à 1992, 137 Chaires Jean Monnet sont créées, 302 cours permanents et 168 modules européens.

pour freiner ce projet dans le cadre communautaire. Autant de questions essentielles, auxquelles il importe d'apporter des éléments de réponses dans cette deuxième séquence de chapitre.

## 1.1 Acteurs français et naissance de la CECA

La Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier (CECA), est née d'une initiative française, lancée le 9 mai 1950 par la déclaration du Ministre français des Affaires étrangères de l'époque Robert Schuman qui proposait de « *placer l'ensemble de la production franco-allemande de charbon et d'acier sous une Haute Autorité commune, dans une organisation ouverte à la participation des autres pays d'Europe* <sup>149</sup>».

Pressé par les Britanniques et les Américains, de trouver une solution aux problèmes de l'Allemagne fédérale, concernant le statut de la Ruhr, le niveau de production du charbon et de l'acier, et des droits politiques des citoyens de l'Allemagne fédérale, Robert Schuman, était alors à la recherche d'une idée, qui ne devait pas froisser cette dernière. C'est tout naturellement qu'il pense à Jean Monnet réputé pour son talent de négociateur. Jean Monnet, est à l'époque Commissaire général au Plan de Modernisation et d'équipement. Robert Schuman, l'approche afin de lui demander de rédiger un projet sur cette question.<sup>150</sup>

Ce dernier cherchait avant tout une idée qui pouvait réconcilier la partie allemande et française. Etant « un homme de la frontière »<sup>151</sup>, il recherchait avant tout une solution pacifique, entre les deux peuples. En réponse à sa demande, Jean Monnet proposa une idée très simple qui devait contenter les deux parties : « *mettre en commun le charbon et l'acier, c'était rendre impossible, semble-t-il, une nouvelle guerre franco-allemande* <sup>152</sup>». Cette idée fut accueillie avec grand enthousiasme, par Robert Schuman, et Konrad Adenauer<sup>153</sup>.

---

<sup>149</sup>Mehdi Ouraoui, *Les grands discours de l'Europe, 1918-2008*, Editions Complexe, Paris 2008, p.153

<sup>150</sup> Pascal Fontaine, *Jean-Monnet- Un grand dessein pour l'Europe*, Luxembourg, Office des publications des Communautés européennes, p.19.

<sup>151</sup> Pierre Gerbet, *La construction de l'Europe*, Imprimerie Nationale, 1983, p.114

<sup>152</sup> Idem. P.119

<sup>153</sup> Pascal Fontaine, *Jean Monnet...in op.cit.* p.20

La Déclaration du 9 mai 1950, présentée par Robert Schuman et inspirée par Jean Monnet devient ainsi, la base du processus d'intégration de l'Europe. Cette déclaration pose les jalons de la première Communauté européenne, mais plus important encore, elle scelle avant tout la réconciliation franco-allemande.

L'idée est de mettre en commun les productions stratégiques desdits pays, dans le cadre d'un traité européen afin d'assurer la paix par une gestion commune de ces industries lourdes. D'autres Etats européens, sont également invités à se joindre à ce futur traité.

Ainsi, le 18 avril 1951, la France, l'Allemagne fédérale, l'Italie, la Belgique, le Luxembourg et les Pays Bas signent le traité de Paris au Quai d'Orsay, instituant dès lors la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA). Le 10 août 1952, Jean Monnet est nommé président de la Haute Autorité de la CECA dont le siège est prévu au Luxembourg. Cette communauté sera dotée d'une Assemblée commune, faisant office de Parlement, d'un Conseil des ministres, d'une Haute Autorité et d'une Cour de justice.

Ayant essuyé nombre de refus et d'échecs dans la perspective de ce projet, Jean Monnet a préféré miser sur l'idée d'une méthode efficace qui ait l'économie supranationale comme assise. En effet, en mettant en commun des secteurs de production aussi stratégiques que l'acier et le charbon, la garantie et l'efficacité de cette méthode, ne pouvaient qu'assurer avec certitude une ère de paix entre les ennemies d'hier.

Jean Monnet, alors président de la Haute Autorité (HA), décidera plus tard de ne plus reconduire son mandat, suite à non-ratification du projet de la CED.

Artisan de cet édifice aux côtés de Robert Schuman et Konrad Adenauer, il souhaite cependant se retirer afin de continuer à œuvrer librement dans le cadre de la construction européenne. Ce qu'il n'aurait pas pu faire, s'il était resté en poste : *« C'est afin de pouvoir participer dans une entière liberté d'action et de parole à la réalisation de l'unité européenne qui doit être concrète et réelle que je reprends cette liberté »*<sup>154</sup>.

---

<sup>154</sup>Mehdi Ouraoui, *Les grands discours de.....in op.cit*, p163.

Retrouvant ainsi, sa liberté de parole aussi bien que sa liberté politique, Jean Monnet se consacre alors à la création d'un comité, « le Comité d'action pour les Etats Unis d'Europe », qu'il crée en 1955. Fédéraliste convaincu, il va par le biais de son comité promouvoir auprès des gouvernements, des responsables politiques et d'autres acteurs européens le fédéralisme européen, comme approche nécessaire vers la progression de la construction européenne. C'est aussi dans ce combat politique, que Jean Monnet défendra à son niveau la place de l'éducation en Europe, pour éveiller les consciences européennes à ce débat.

Quelques jours après la Conférence de Messine dès le 1er et le 3 juin 1955, Jean Monnet intervient dans un discours, en présence des ministres des Affaires étrangères des six Etats membres de la CECA. Cette conférence a pour dessein de relancer l'Europe dans son projet économique, de créer « un marché commun » et une « communauté atomique ». Elle est présidée par un groupe d'experts- le comité Spaak- qui doit réfléchir aux moyens de conduire de tels projets. C'est à Messine que les Allemands proposeront pour la première fois la création d'une « Université européenne », mais faute de temps, le débat est reporté aux prochains traités européens. Alors même que les rédacteurs du traité Euratom ont consacré l'article 9, alinéa 2 à la création d' « une institution européenne de type universitaire », ces derniers sont restés très vagues quant à la nature exacte de cette institution.

Lorsque Jean Monnet était Commissaire au Plan à Paris, il travaillait au côté d'un jeune collaborateur, Jacques René Rabier<sup>155</sup>. L'orsqu'il quitta ce poste de Commissaire au Plan, pour occuper celui de Président de la CECA, en 1952 il demanda à Jacques René Rabier, de le suivre quelques mois plus tard, pour s'occuper de l'Information<sup>156</sup>. La CECA avait l'obligation de faire des rapports mensuels sur ses activités destination de l'Assemblée Parlementaire même si cette assemblée n'avait pas de

---

<sup>155</sup> De 1946 à 1952, Jacques René Rabier est chargé de mission au Commissariat au Plan de Modernisation et d'équipement, puis Directeur de Cabinet de Jean Monnet. Il sera durant cette période un très proche collaborateur de Jean Monnet, avant d'être rappelé par Jean Monnet. Quand Jean Monnet devient Président de la Haute Autorité, il rappelle Jacques Rabier à ses côtés et le nomme Directeur du Service d'information de la Haute Autorité à Luxembourg. Dès 1960, il repart à Bruxelles, pour poursuivre cette politique d'information au sein des trois exécutifs. Dès la fusion des trois commissions, il devient Directeur général de l'information de la Commission européenne. Il quittera son poste dès 1973, en raison de l'élargissement, et créera l'Eurobaromètre.

<sup>156</sup> Voir annexe 9.

pouvoir de décisions.<sup>157</sup> Mais rien dans ce traité, ne laissait place pour autant à une politique commune de l'Information européenne.<sup>158</sup>

Pour l'aider dans cette démarche, Jean Monnet fait appel à l'un de ses anciens collaborateurs, Jacques René Rabier<sup>159</sup>, qui travaillait à ses côtés au Commissariat au Plan de modernisation et d'équipement de 1946 à 1952<sup>160</sup>. Il le rejoint à sa demande à la CECA, en janvier 1953, où il y demeurera jusqu'en 1960<sup>161</sup>. Une fois, en poste Jacques Rabier, crée le service d'information de la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier, sous l'autorité de Jean Monnet. C'est le début embryonnaire d'un service d'information<sup>162</sup>.

Jean Monnet, a alors l'idée d'élargir l'information au-delà de l'Assemblée Parlementaire, et d'informer l'opinion publique sur les activités et le fonctionnement de la CECA<sup>163</sup>.

C'est à Jacques Rabier que Jean-Monnet confiera la tâche de piloter cette politique d'information. Il l'étendra ensuite aux autres traités européens, l'Euratom, et la CEE, à partir de 1960, lorsque le service sera transféré à Bruxelles. Bien que le traité CECA, n'ait rien prévu à cet effet, Jean Monnet a pris l'initiative de développer un tel projet car « *ce qui n'est pas inscrit dans les traités, n'est toutefois pas interdit* <sup>164</sup>».

C'est ainsi, que naît dans le cadre de la première Communauté européenne, la CECA, une toute première initiative de politique d'information à destination de différents publics, syndicats, journalistes, monde agricole, mais aussi milieux universitaires qui

---

<sup>157</sup> Entretien réalisé auprès de Jacqueline Lastenouse, à Bruxelles, le 16 septembre 2006.

<sup>158</sup> Jacques Rabier, *L'Information des européens et l'intégration européenne*, cours donné par l'auteur à l'Université Libre de Bruxelles, les 17 et 18 février 1965.

<sup>159</sup> Ancien collaborateur de Jean Monnet. Il travaille au côté de Jean Monnet de 1946 à 1952, au Commissariat au Plan, avant d'être rappelé par Jean Monnet, à la CECA, pour travailler à ses côtés et développer la Politique d'Information.

<sup>160</sup> Voir annexe 9.

<sup>161</sup> Témoignage Jacques René Rabier, Directeur général honoraire à la Commission européenne, Conférence Jean Monnet 2009, Bruxelles 7-8 septembre 2009.

<sup>162</sup> Entretien Jacques Rabier, recueilli par Euronews, le 18 novembre 2008, disponible sur le site [www.freonews.com/2008/11/18/](http://www.freonews.com/2008/11/18/)

<sup>163</sup> Idem.

<sup>164</sup> Propos recueillis auprès de Jacques Rabier, en octobre 2009, alors que je l'interrogeais sur la politique d'information née dans le cadre de la CECA, nous lui demandions pourquoi la CECA a été l'initiatrice d'une politique d'information, il me répondit que cette politique est née d'une initiative indépendante de la Haute Autorité, et qu'au-delà des traités des initiatives pouvaient ainsi naître en marge des traités.

vont interagir sur cette politique, en créant alors un effet multiplicateur dans le temps<sup>165</sup>.

Parler du rôle pionnier d'acteurs français relatif à la politique d'information à destination des milieux universitaires, c'est avant tout, combler une lacune de l'historiographie européenne et française en particulier. A ce jour pourtant, cette politique d'information reste peu connue du grand public, alors même qu'elle a contribué à tisser des liens entre les premières institutions européennes, et l'opinion publique, dont les universités européennes.

Le rôle et l'influence française dans les premiers traités européens, nous conduit à poser le constat que des acteurs français, ont réussi à imposer une politique d'information, à un moment où rien n'est prévu dans le traité de la CECA. C'est dans le cadre de l'autonomie de la Haute Autorité, que se concrétisera ce projet. Il est ainsi, intéressant d'apporter un éclairage, sur le développement de cette politique d'information, qui a conduit les exécutifs européens à porter un intérêt grandissant à l'enseignement supérieur européen. Les universitaires européens, ont certainement été plus réceptifs que d'autres milieux, à l'égard de cette politique d'information, en ce sens qu'ils ont réussi à faire évoluer cette politique en leur faveur, en montrant un intérêt tout particulier pour l'intégration européenne, et tout ce qui entourait cette problématique. Cet intérêt sera d'autant plus marqué avec l'entrée en vigueur du traité de Rome en 1958<sup>166</sup>, en raison de la demande croissante manifestée par les universitaires pour les nouvelles Communautés européennes. Cette demande sera telle, que les universitaires souhaiteront le concours de la Commission européenne.<sup>167</sup> C'est aussi, à cette période, que le Service information se réorganise sous la responsabilité d'un des fidèles collaborateurs de Jean Monnet, Jacques René Rabier.

---

<sup>165</sup> Interview, Jacqueline Lastenouse, Bruxelles, le 16 septembre 2006.

<sup>166</sup> Jacqueline Lastenouse, in *La Commission européenne.....*, hommage au Professeur Bart de Schutter, 2002

<sup>167</sup> *Idem.*



## 1.2 Le passage de relais de Jean Monnet à Jacques Rabier

Lorsque Jean Monnet devient président de la CECA, outre l'objectif politique du développement de cette institution, un de ses principaux soucis, est donc d'informer l'opinion publique des activités de la CECA. Bien que la plupart des autres membres de la CECA, ne se préoccupaient guère d'informer le public, au contraire « *Jean Monnet, lui, avait un objectif politique, et un vif souci de l'opinion publique* <sup>168</sup>».

Il n'a eu de cesse de répéter, à ses collaborateurs « *expliquons, expliquons aux gens pour qu'ils comprennent ce que nous faisons* <sup>169</sup>».

Ce souci constant d'informer, de vulgariser se traduit durant toute sa mission au sein de la CECA, où il prend l'initiative de mettre en place, une structure spécifique d'Information.

Pour Jean Monnet, les milieux de la sidérurgie et du charbonnage, connaissaient très bien les rouages et les activités de la CECA <sup>170</sup>, puisqu'elles relevaient de leur domaine de travail, mais l'idée que l'opinion plus large, ne soit pas tenue informée du fonctionnement et ses activités lui posait un problème de conscience. D'où son idée d'élargir l'information vers un public plus large, qui selon lui devait être tout aussi concerné, que les institutions européennes, ou les milieux directement liés aux activités de la CECA.

Cette initiative inspirée par Jean Monnet, ne relève toutefois pas d'une politique communautaire, mais de l'autonomie politique de la Haute Autorité <sup>171</sup>, ce qui implique d'emblée des moyens d'actions et financiers limités dès le départ. Grâce à son génie, Jean Monnet parviendra à faire financer cette politique, par la Haute Autorité.

Une des principales tâches de Jacques Rabier, de rédiger des rapports mensuels, sur les activités de la Haute Autorité à destination des membres de l'Assemblée

---

<sup>168</sup> Conférence donnée par Jacques Rabier à l'université La Sapienza, à Rome, « Les origines de la politique d'information européenne (1953-1973) », février 1999.

<sup>169</sup> Entretien, Jacqueline Lastenouse.

<sup>170</sup> *Idem.*

<sup>171</sup> *Idem.*



parlementaire. Ces rapports étaient ensuite communiqués aux autres institutions, à la presse ainsi qu'aux organisations professionnelles et syndicales.<sup>172</sup>

Il fallait donc développer d'avantage, ce service vers d'autres milieux, afin de toucher une opinion publique plus large, qui ne pouvait se réduire aux seuls syndicats européens ou monde de la sidérurgie. Telle était l'idée de Jean Monnet. Et c'est ce que s'attèlera à faire Jacques Rabier. Suite au départ de Jean Monnet, le service se réorganise et prend de l'ampleur. Mais l'empreinte et la méthode de son fondateur continuent d'influer sur ce service d'information, pour s'étendre aux milieux académiques européens, pour lesquels Jean Monnet nourrissait le plus grand respect. Et c'est justement, la méthode Monnet que le nouveau Directeur de l'information, va s'efforcer de mettre en pratique.

« Peut-être parce qu'il n'était pas passé lui-même par l'Université, puisque dès l'âge de 18 ans il était entré dans les affaires de son père, négociant en en cognac<sup>173</sup>... » Cette frustration supposée, peut certainement expliquer les excellentes relations, qu'il a tissées avec les universitaires, et eu un impact sur l'orientation de la politique d'information à destination du monde académiques, qu'il favorisa au même titre que la jeunesse. On comprend alors mieux, la célèbre phrase qui lui ait prêté, à tort d'ailleurs : « Si c'était à refaire, je commencerais par l'éducation », Selon Jacques Rabier, Jean Monnet, n'a jamais été l'auteur d'une telle phrase.<sup>174</sup> Reste, alors l'hypothèse que la pensée de Jean Monnet, ait été résumée ainsi en raison de son profond respect pour l'éducation. A partir de 1958, Jacques Rabier fidèle à la philosophie de Jean Monnet, décide d'accentuer cette politique d'information en se focalisant davantage vers les milieux syndicaux, universitaires et la jeunesse. Dès 1958, cet effort sera rendu possible, grâce aux nouvelles institutions issues du Traité de Rome. Selon Jacques Rabier, « La politique d'information des milieux universitaires se développa rapidement à partir de 1958, avec l'entrée en fonction des institutions issues des Traités de Rome. La présidence de la

---

<sup>172</sup> *Idem.*

<sup>173</sup> Communication de Jacques René Rabier, à la Commission européenne, le 8 et 9 septembre 2009.

<sup>174</sup> Entretien téléphonique avec l'auteur en date du septembre 2009.

*Commission économique européenne, par le Professeur Walter Hallstein*<sup>175</sup> ne fut pas étrangère à cet essor<sup>176</sup> »

Toutefois, on retrouve déjà mention de cette action, dès 1957 dans le Cinquième Rapport général de la CECA, qui stipule : « *Au niveau de l'enseignement supérieur, l'Action consiste en une aide technique aux professeurs et étudiants qui cherchent à approfondir les problèmes institutionnels, économiques, et sociaux de la communauté pour préparer des cours, thèses ou exposés de séminaires*<sup>177</sup>».

Cette Action consiste ainsi à développer des conférences, des exposés, des rencontres, des colloques publiés dans les milieux universitaires, grâce à l'appui d'un nouveau collaborateur Paul Collowald<sup>178</sup>, recruté par Jacques Rabier.

« *L'idée de Jean Monnet était de lancer des initiatives, des idées, pour développer un esprit européen, c'était là la méthode Monnet, donner du sens aux idées*<sup>179</sup>». C'est ainsi qu'il va mettre en pratique la philosophie transmise par son mentor.

Pour Jacques Rabier, il fallait donc lancer des initiatives vers le milieu universitaire, dont le rôle était d'étudier, les problèmes liés à l'intégration européenne. En ce sens, la recherche universitaire était essentielle, pour consolider les problématiques européennes. Il fallait donc des travaux de recherches, des travaux scientifiques, en droit européen, en économie européenne, en sciences politiques, inhérents à la construction et l'intégration européennes. Selon lui, les institutions européennes, nécessitaient également l'approche universitaire afin de savoir, si elles faisaient fausse route.<sup>180</sup>

C'est d'ailleurs cette nécessité qui a conduit Jean Monnet en 1958, à créer « L'Institut de la Communauté européenne pour les études universitaires », en collaboration

---

<sup>175</sup> Professeur de droit à l'Université de Rostock, et Francfort. Walter Hallstein, devient le premier Président de la Haute Autorité, puis de la Commission européenne, de 1958 à 1969. Il est un européen engagé et un promoteur décisif de l'intégration européenne.

<sup>176</sup> Témoignage Jacques Rabier....in.op.cit

<sup>177</sup> Jacques René Rabier, Commission européenne, le 8 et 9 septembre 2009.

<sup>178</sup> Ancien journaliste français, il couvre pour le Monde à Strasbourg, les Affaires européennes de 1952 à 1958. Il est ensuite recruté par Jacques René Rabier, pour développer la politique d'information, plus particulièrement vers les milieux universitaires, et ceux de la jeunesse. En 1959, il est rappelé à une carrière européenne, et devient le porte-parole de Robert Marjolin, Commissaire européen aux Affaires économiques. Il finit sa carrière européenne au sein des institutions européennes.

<sup>179</sup> Interview Jacques Rabier, les activités du Service de Presse et d'information des Communautés européennes, Luxembourg, Sanem, 8 février 2002.

<sup>180</sup> Interview, Jacqueline Lastenouse, Bruxelles, le 26 septembre 2006

avec les présidents des deux autres Commissions. Cet institut, constitué en association privée, stipule dans son article 2 que son but est « *d'encourager et d'appuyer dans les universités et autres instituts d'un niveau équivalent, spécialement en Europe, l'étude scientifique des problèmes à long terme posés par l'intégration européenne et la formation d'hommes compétents en ces matières* <sup>181</sup> ». Cet institut permettra à de nombreux chercheurs de finaliser leur thèse, et un certain nombre d'entre eux deviendront entre autres des professeurs d'université<sup>182</sup>.

Le but de Jean Monnet, était de chercher à tisser des liens avec le monde universitaire, celui des chercheurs, en les poussant à s'intéresser à ces aspects primordiaux de la construction européenne que sont : l'économie, le politique, le juridique.

Ainsi chaque jour, René Rabier accueillait des professeurs, des chercheurs, qui venaient frapper à son bureau, pour présenter leurs travaux de recherche, leurs thèses, et demander des financements pour leurs travaux de recherches. La démarche de ces chercheurs et professeurs montre déjà à cette époque, que le monde académique éprouvait la nécessité de s'intéresser aux problématiques de l'intégration européenne, et d'y être associés en tant qu'acteurs pouvant apporter leur contribution à la construction de cette Europe.

De 1956 à 1958, la Haute autorité, propose des bourses de recherches, à de jeunes européens, ou extra-européens, qui se destinaient à la recherche. Elle proposait 3 bourses par an, et le Conseil de l'Europe, en donnait 3 également, suite à un accord de coopération, passé entre les deux institutions. Parmi, l'attribution de ces bourses, une fut attribuée à un jeune portugais, José Manuel Barroso<sup>183</sup>.

En 1958, ce service crée également, un Prix des Communautés européennes pour les thèses de doctorat, récompensant chaque année la meilleure thèse.

En 1960, ce service d'information, s'installe à Bruxelles, aux côtés des deux Commissions. A partir de ce moment, le Service information prend davantage

---

<sup>181</sup> Témoignage Jacques René Rabier,....in.op.cit, Conférence Jean Monnet 2009, Bruxelles 7-8 septembre 2009,.

<sup>182</sup> Voir site, Fondation Jean Monnet pour l'Europe, disponible en ligne : [www.jean-monnet.ch/](http://www.jean-monnet.ch/)

<sup>183</sup>idem

d'ampleur. C'est une nouvelle étape dans le développement de cette action qui se profile, puisque le service devient la « Division « Information universitaire, Jeunesse et Education des adultes<sup>184</sup> ». Cette division, sera confiée à Jean Moreau, qui s'occupera essentiellement de développer, une politique à l'égard de la jeunesse européenne grâce aux Fonds Kreyssig<sup>185</sup>, après avoir œuvré un temps, à la réconciliation de la jeunesse franco-allemande.

Jean Moreau<sup>186</sup> arrive à la Commission en 1960, essentiellement pour s'occuper des Fonds Kreyssig, liés à l'Action jeunesse et dont le but était de travailler sur la réconciliation, et l'avenir commun de cette future jeunesse européenne afin d'éviter l'esprit de revanche. Mais, il poursuivra l'œuvre de Paul Collowald et continuera de développer la politique d'information au niveau universitaire.

A partir de 1961, une des actions de Jean Moreau est de passer un contrat avec la Direction du Service d'information, et l'institut de la Communauté européenne pour les affaires universitaires, afin de collecter toutes les publications de ces universités s'intéressant à l'Europe. Cette collecte a pu ainsi, recenser les travaux, dans les disciplines enseignées afférentes à l'Europe, et a pu mettre au point un répertoire de tous les professeurs, par disciplines d'enseignements et axe de recherche<sup>187</sup>. Bien qu'ayant des moyens et une marge de manœuvre limités en raison de son statut d'association privée, cet institut a réalisé un travail considérable dans la collecte des données sur les travaux de recherche sur l'intégration européenne en Europe mais aussi dans des pays tiers.

Cette collaboration durera jusqu'en 1975, date à laquelle le relais est pris par le « Centre d'études de l'Université de Louvain, qui créa une base de données « Euristote<sup>188</sup> » pour le recensement de tous les travaux liés à cette problématique à travers le monde.

---

<sup>184</sup> Voir Annexe 9.

<sup>185</sup> Du nom d'un parlementaire allemand, ce sont des fonds qui ont été approuvés par la Commission européenne en 1959, pour œuvrer réconcilier la jeunesse européenne avec son histoire, et éviter une jeunesse revancharde.

<sup>186</sup> Jean Moreau, a eu en charge de 1946 à 1951, une politique de réconciliation de la jeunesse franco-allemande, financé par la France, dans la zone d'occupation d'Allemagne de l'Ouest.

<sup>187</sup> Entretien avec Jacqueline Lastenouse, directeur honoraire de la Commission européenne, Propos recueillis à Bruxelles le 17 juillet 2012, par Christine Manigand, et Anne Dulphy,

<sup>188</sup> *Idem*.

L'élément intéressant à retenir dans le cadre de cette Politique d'Information, est qu'elle a été mise en place, par Jean Monnet, le « père fondateur » de la première Communauté européenne.

Cette action, qui a pris beaucoup d'ampleur avec le monde académique européen, traduit sans aucun doute, la vision et l'éclairage que Jean Monnet avait sur la compréhension et l'apport du monde académique au cœur des problématiques liées à l'intégration européenne. Le renforcement de cette action en 1958 donne un nouveau sens à cette politique d'information, puisqu'elle coïncide avec la période de son développement, mais cette influence grandissante n'aurait pu se faire sans son fondateur. Cependant d'autres actions indépendantes des institutions européennes, sont à même de prouver la nécessité que Jean Monnet éprouvait dans le travail avec le monde académique. Sa rencontre, avec un Professeur d'université suisse, Henri Rieben<sup>189</sup> est déterminant. Ce dernier est appelé par Jean Monnet pour venir travailler avec lui au sein de son comité d'action, après que Jean Monnet ait découvert son travail se thèse<sup>190</sup>, sur la création et les origines de la CECA. Jean Monnet, le nommera Secrétaire général de son comité d'action en 1957, et s'ensuivra entre les deux hommes, une très longue collaboration, puisque Jean Monnet continuera à développer avec Henri Rieben, des actions liées à la recherche académique dans le but de nourrir son travail au sein de son comité d'action. En 1957, Jean Monnet crée un centre de documentation au sein de l'Université de Lausanne, où exerce Henri Rieben. Ce même Centre de documentation travaillera en étroite collaboration avec le « Centre de recherches européennes », créé la même année par Henri Rieben en 1957, au sein de la même université. Ce centre de recherches européennes, créé par Henri Rieben, était déjà associé aux recherches pour le Comité d'action créé par Jean Monnet, sur des problématiques européennes, tels les domaines de l'énergie, l'adhésion du Royaume-Uni, l'organisation politique de l'Europe...<sup>191</sup>.

---

<sup>189</sup> Professeur d'université suisse à la Faculté de Lausanne en 1952.

<sup>190</sup> La thèse de Henri Rieben est intitulée, « Des ententes de maitres de forges au Plan Schumann », soutenue en 1952, sous la Direction de Firmin Oulès et de Philippe de Selliers de Moranville.

<sup>191</sup> Site de la Fondation de Jean Monnet pour l'Europe.

Et enfin en 1963, Jean Monnet créera toujours à Lausanne, un « Institut de recherches historiques européennes », dont il devient le président. Ces fonds d'archives collectés par lui-même sont destinés à nourrir de futures recherches en matière européennes. En 1965, il en confie la présidence à son ami et professeur Henri Rieben. Leur collaboration durera près d'un quart de siècle. Et en 1978, Jean Monnet lui confiera toutes ses archives, demandant à son ami, de développer un centre de recherche, œuvrant pour l'unité européenne.

L'action de Jean Monnet au sein des institutions et en dehors de ces dernières, soulignent bien chez l'homme, une confiance totale pour le monde académique, auprès de qui il a constamment suscité une aide précieuse, et à qui il a tenté d'apporter son aide dans le cadre de la politique d'information qu'il a mis en œuvre avec beaucoup d'énergie au sein de la Haute Autorité. Ses convictions, à l'égard des universités, ne sont ici plus à démontrer.

C'est donc un acteur français, qui par ses convictions, et ses attaches pour le milieu universitaire, a demandé à son collaborateur français, lui aussi, de développer cette Action, plus particulièrement vers le monde académique. Cela démontre, chez Jean Monnet, et chez son collaborateur, une grande compréhension du rôle que les universités étaient amenées à jouer, dans le développement d'échanges fructueux, entre les institutions européennes, et le monde académique. L'approche de Jean Monnet, et sa vision du monde académique, a contribué à créer des ponts avec des chercheurs, des professeurs et des étudiants.

Sans lui, cette politique d'information, tout au moins vers le monde académique, n'aurait certainement jamais vu le jour. Cela démontre au moins deux choses chez Jean Monnet, une sensibilité très grande pour le monde de l'éducation, et une compréhension, quant à l'éclairage qu'universitaires, chercheurs et professeurs pouvaient apporter aux institutions européennes.

D'où l'intérêt ici, de retracer le parcours et la volonté de deux hommes, deux acteurs français qui ont été essentiels pour jeter les bases de cette politique, qui seront les germes d'une future action, l'Action Jean Monnet. Et par la même, de montrer le rôle périphérique, de bon nombre d'acteurs français, essentiels à l'essor de cette politique d'information.

### 1.3 Une équipe à majorité française

Cette politique d'information est d'abord développée au Luxembourg par Jean Monnet au sein de la CECA, avant d'être transférée à Bruxelles en 1960. Ainsi de Luxembourg à Bruxelles, l'équipe en charge de cette politique d'information a intégré en son sein un grand nombre d'acteurs français travaillant à l'essor de cette politique. Leur nombre ne doit toutefois pas occulter la présence d'autres acteurs tiers ayant participé de façon qualitative à la mise en place de cette politique d'information.

En premier lieu, Jean Monnet confiera cette tâche à son ancien collaborateur Jacques Rabier dans le cadre de la CECA, en lui demandant de mettre sur pied cette politique et de travailler à son essor. Jacques René Rabier s'y attèlera selon la méthode léguée par Jean Monnet. La méthode de Jean Monnet était basée sur la confiance réciproque qu'il accordait à ses collaborateurs « *C'est un peu le contraire de la méthode diplomatique traditionnelle fondée beaucoup plus sur la méfiance des autres, même des partenaires. Jean Monnet jugeait, jugeait d'abord le collaborateur nouveau, estimait s'il pouvait entrer en résonance avec ce qu'il attendait de chacun* <sup>192</sup>».

En 1958, l'entrée en vigueur des traités de Rome entraîne un essor d'activités, en raison de l'élargissement des domaines à traiter, lié aux nouvelles Communautés européennes.

Cette même année, Jacques Rabier décide de recruter un nouveau collaborateur français, Paul Collowald<sup>193</sup>, afin de développer le service information de façon plus soutenue en direction des milieux universitaires et de la jeunesse. Paul Collowald est ainsi recruté par voie de concours lancé par la CECA. Une fois le concours inscrit au Journal Officiel des Communautés européennes, Jacques Rabier contacte aussitôt Paul Collowald par téléphone pour lui signifier que la CECA cherchait à recruter un

---

<sup>192</sup> Entretien avec Jacques-René Rabier. Propos recueillis par Anne Dulphy et Christine Manigand, le 16 décembre 2008. Histoire@Politique, Revue électronique du Centre d'Histoire e Sciences Po, n° 7, janvier-avril 2009.

<sup>193</sup> Journaliste français, né en 1923 dans le Bas-Rhin, il entame à partir de 1952, une carrière de journaliste européen, jusqu'en 1958 où il entre au côté de Jacques René Rabier au Service commun d'information des communautés européennes à Luxembourg, où il n'y restera qu'un an, puisqu'il est appelé en 1959 à devenir le porte-parole de Robert Marjolin, Commissaire européen aux Affaires économiques.



Directeur pour la Division Information. A l'époque, Paul Collowald, est journaliste au « Monde » à Strasbourg et couvre les Affaires européennes. Le poste mentionnait que la CECA recherchait une personne bilingue Français-Allemand disposant d'une bonne connaissance des Affaires européennes.

L'hypothèse que Jacques Rabier, ait influencé le recrutement de ce journaliste français reste tout à fait plausible. Sinon, pourquoi, l'aurait-il contacté en amont pour le tenir informé qu'un poste de Directeur d'information était sur le point d'être publié par la CECA, et d'ajouter qu'il serait intéressant de s'y présenter. A-t-il décidé de le recruter pour ses compétences ou par ce qu'il connaissait bien l'homme, qu'il rencontrait depuis plusieurs années aux réunions de l'Assemblée Parlementaire<sup>194</sup> ?

Toujours est-il, Jacques Rabier a bien voulu confesser, « *J'ai kidnappé Collowald au Monde*<sup>195</sup> ». Cette confession laisse à penser qu'il chercha bien à intégrer Collowald dans son équipe. De fait son intégration renforce donc la présence française au sein de cette équipe, au sein de laquelle, celui-ci est donc promu au rang de Directeur d'information.

La mission de Paul Collowald était d'approfondir cette politique d'information. Jacques Rabier lui donnera les premières directives de la tâche à accomplir, tout en lui précisant « *Vous avez été recruté par la CECA, « mais vous ne vous toucherez, ni à l'acier, ni au charbon*<sup>196</sup> ». Son activité était de réfléchir à l'avenir de la politique d'information de la jeunesse et du monde universitaire qui, de plus en plus, sollicite les institutions européennes pour faire de la recherche sur l'intégration européenne. Les principaux axes de réflexion, donnés par Jacques Rabier à Paul Collowald sont liés essentiellement au monde de l'université et de l'éducation. Il lui demande de réfléchir à l'avenir de l'Ecole européenne du Luxembourg<sup>197</sup> et de développer une réflexion autour de ce projet pilote, avec pour l'objectif futur de faire des émules, ailleurs qu'au Luxembourg.

---

<sup>194</sup> Interview, Jacqueline Lastenouse.

<sup>195</sup> Propos tenus par Jacques Rabier lui-même.

<sup>196</sup> Interview de Paul Collowald, le Service Commun de Presse et d'Information des Communautés européennes à partir de 1958, Centre virtuel de la Connaissance sur l'Europe (CVCE), Sanem, 27 et 28 juin 2002

<sup>197</sup> Créée en 1953, l'Ecole européenne du Luxembourg est une école à base intergouvernementale gérée par la Commission européenne et fondée sur un traité international (La Convention des écoles européennes). Leur but est d'accueillir et de former les enfants de fonctionnaires européens.

Il lui demandera également de prendre contact avec le milieu syndical étudiant des six Etats membres. C'est ainsi que Paul Colowald réunira à Rome les partis syndicaux européens affiliés à l'UNEF des six Etats membres, pour comprendre et décrypter leur état d'esprit. Il aura à charge également l'organisation de nombreux colloques avec des universitaires européens, en grande demande d'associer leurs recherches avec le développement des activités des Communautés européennes (CE). Parmi les tâches confiées à Paul Colowald, Jacques Rabier lui demande également de se rapprocher d'une émission télévisée en France, « 5 colonnes à la une » pour parler du premier baccalauréat européen, dispensé par l'Ecole Européenne de Strasbourg. Il se rapprochera d'Eliane Victor directrice de l'émission, qui lui accordera une tribune pour parler de ce sujet, selon elle était très novateur en France.

Pendant sa mission, Jacques Rabier lui confiera une tâche, quelque peu surprenante sortant de son cadre d'activité. Jacques Rabier va demander à Paul Colowald de se rendre à Paris pour 48 heures<sup>198</sup> pour rencontrer Jean Monnet, qui œuvre à faire progresser l'évolution des futures institutions européennes au sein du comité qu'il a créé en 1955.

Durant ces deux jours, Paul Colowald rencontre Jean Monnet à Paris, en compagnie de Jean Fourastié et Raymond Poignant du Commissariat au plan. Jean Monnet a réuni ces 3 hommes car il devait prendre la parole à Luxembourg à un congrès syndical annuel. Jean Monnet avait besoin de ces trois personnes pour l'aider à recentrer son discours sur la formation et la progression de l'éducation en Europe dans le secondaire et l'enseignement supérieur. Pendant deux jours, il demande à Fourastié et Raymond Poignant de lui dresser un bilan et un comparatif de la situation de l'éducation aux Etats-Unis, et au Japon, de manière à pouvoir dresser des comparaisons avec l'Europe. Paul Colowald, reconnu pour ses qualités rédactionnelles et de synthèses, devait rédiger le discours de Jean Monnet qu'il serait amené à prononcer à son congrès annuel de syndicat à Luxembourg<sup>199</sup>. Cette anecdote, loin d'être anodine, conduit tout au moins à réfléchir sur deux aspects chez Jean Monnet. D'une part, une préoccupation constante chez le « père fondateur »

---

<sup>198</sup> *Idem.*

<sup>199</sup> *Idem.*

français de l'éducation en Europe, et la prise de conscience qu'il entend éveiller chez les Européens quant à la place de ce domaine en Europe, face aux Etats-Unis et au Japon. Mais cela suscite aussi le questionnement de l'influence de Jean Monnet sur la politique d'information à Bruxelles. Cet exemple souligne qu'un lien très étroit demeure entre Jacques Rabier et Jean Monnet, même si ce dernier a depuis démissionné de la CECA, il continuerait vraisemblablement d'influer sur cette politique d'information.

Jean Monnet n'est plus en fonction à la CECA, pourtant de façon informelle cet exemple met en exergue qu'il continue d'influencer cette politique au-delà de ses prérogatives. Cet acteur français a-t-il de jouer un rôle substantiel dans la construction de cette politique d'information ?

Pour en revenir à l'influence de Jean Monnet sur la politique d'information en direction du monde académique européen, celle-ci peut être avérée, car entre 1957-1958, Jean Monnet crée « l'Institut de la Communauté européenne pour les études universitaires <sup>200</sup>» avec le président de la Haute Autorité et les présidents des deux autres Commissions. Cet institut est créé sous forme d'association privée, dont l'article 2 des statuts stipule « *encourager et appuyer dans les universités et autres instituts d'un niveau équivalent, spécialement en Europe, l'étude scientifique des problèmes à long terme posés par l'intégration européenne et la formation d'hommes compétents en ces matières* » Cet Institut collaborera de façon très étroite avec la Division d'information dès 1961, dans le but de réaliser des enquêtes auprès des universités européennes et d'élaborer un annuaire des professeurs et des disciplines enseignées et des champs de recherche. <sup>201</sup> Cette étroite collaboration entre cet Institut et la division d'information n'est certainement pas étrangère à Jean Monnet, et implique très certainement d'étroits contacts maintenus avec Jacques Rabier. Cela démontre une réelle influence française dans le cadre de cette politique d'information à l'égard du monde universitaire, pour lequel Jean Monnet nourrit beaucoup d'estime.

Pour comprendre davantage, l'influence française dans la Division information, il faut se référer à une deuxième personne-clé qui sera à nouveau recrutée par Jacques

---

<sup>200</sup> Cet institut est créé en 1957 à Lausanne par Jean Monnet.

<sup>201</sup> Interview Jacqueline Lastenouse, ....*op.cit.* Le 17 juillet 2011.

Rabier, pour remplacer Paul Collowald rappelé à d'autres fonctions au sein des institutions européennes.

Il s'agit de Jean Moreau, recruté en 1960 pour présider la Division de l'Information universitaire et de la jeunesse « *un autre français de la frontière* » pour reprendre une expression chère à Pierre Gerbet. Succédant à Paul Collowald, c'est donc un autre français qui occupe ce poste. Il s'intéresse plus particulièrement à la politique de la jeunesse son premier combat dans l'optique de la réconciliation des jeunes franco-allemandes. Il sera bientôt secondé par d'autres stagiaires, parmi eux, Jacqueline Lastenouse, qui arrive en 1962. Cette jeune française, à l'époque est une fois de plus recrutée par Jacques Rabier. Au départ, stagiaire, elle s'occupera entre autre dans cette division du classement des travaux de thèses et de recherches apportés par de nombreux professeurs pour qu'ils soient vulgarisés auprès des différentes directions générales de la Commission européenne.<sup>202</sup> Jacqueline Lastenouse témoigne de l'atmosphère de travail instauré par Jacques Rabier dans cette division, basée sur des relations de confiance, laissant son équipe travailler en toute autonomie, tout en la motivant. La façon de travailler de Jacques Rabier rappelle sans équivoque, la méthode Jean Monnet qui consiste à instaurer un climat de confiance avec ses collaborateurs.

Il régnait dans cette atmosphère de travail une réelle conscience européenne. Selon ses dires, l'esprit de Jean Monnet aurait façonné cet esprit de travail. Grâce à la volonté de ces personnes, dont il faut le reconnaître, une grande majorité est française, la Division Information a réussi à distiller toute une philosophie sur l'information universitaire. Fortement influencés par Jean Monnet au départ et repris par Rabier, tous les développements avec ces milieux universitaires n'auraient certainement jamais eu lieu si ces acteurs français n'avaient pas eu la volonté d'agir dans ce sens, car quoiqu'on en dise, Jean Monnet, avait une profonde admiration et attache pour le monde académique, qu'il voulait voir progresser en Europe.

Au sein de ce service de presse d'abord, puis de cette division, les acteurs français, ont fait progresser le domaine de l'éducation bien avant les traités européens. Leur

---

<sup>202</sup> Entretien avec Jacqueline Lastenouse, directeur honoraire de la Commission européenne, Propos recueillis à Bruxelles le 17 juillet 2012, par Christine Manigand, et Anne Dulphy,

contribution a été fondatrice elle a permis déjà à une époque, où les premières communautés européennes étaient encore à l'état embryonnaires la naissance des premiers germes d'une coopération universitaire européenne, en y développant les premiers réseaux de rencontres de professeurs européens. Leur apport est capital, à ce moment précis. Grâce aux actions conjuguées des uns et des autres, des milliers de bourses ont pu être octroyées à de jeunes chercheurs, beaucoup ont embrassé de très belles carrières universitaires ou politiques <sup>203</sup>. Sans oublier, le prix des Communautés européennes pour les thèses de doctorats qui récompensait une fois par an dès 1958 la meilleure thèse sur l'intégration européenne.

La politique d'information prendra fin vers la fin des années quatre-vingt-dix pour donner naissance à l'Action Jean Monnet, mis en place par une française, Jacqueline Lastenouse, qui militera pour qu'une telle Action soit avalisée par la Commission européenne. Imprégnée de la philosophie de Jean Monnet transmise par Jacques Rabier, Jacqueline Lastenouse a compris à la fin des années quatre-vingt-dix qu'il était grand temps d'œuvrer davantage, pour l'Education en Europe. Elle décida de développer une idée autour de chaires européennes, à l'instar de ce qui existait déjà à l'UNESCO<sup>204</sup>. Elle s'est battue pour imposer cette idée au sein de la Commission européenne, qui s'est montrée réticente au projet. Car pour la Commission, il ne pouvait s'agir d'un programme. Il a donc été décidé, qu'une action serait mise en place et non un programme. Cette action a été baptisée par Jacqueline Lastenouse l'Action Jean Monnet, qui à ses yeux incarnait le combat de Jean Monnet qui a œuvré durant tout sa carrière à donner une visibilité et une place honorable à l'Education en Europe.

Ainsi peut-on affirmer que les acteurs français ont œuvré nombreux, de façon substantielle dans le domaine de l'information, en direction des universitaires, professeurs et chercheurs européens. Inspirée et mise en place par Jean Monnet, dans un souci d'ouverture, de transparence et surtout d'information et d'implication de l'opinion publique et du monde universitaire aux activités des Communautés européennes afin d'y apporter une réflexion scientifique.

---

<sup>203</sup> Jacqueline Lastenouse, entretien le 26 septembre 2006.

<sup>204</sup> Idem.

Cette politique d'information qui n'a pas valeur de programme est née et s'est développée à la discrétion de la Commission dans le cadre de son autonomie.

Elle sera toutefois poursuivie dans le cadre des trois communautés européennes, et survivra jusque dans les années quatre-vingt-dix avant d'être supplantée par l'Action Jean Monnet (AJM), initiée grâce à la volonté de Jacqueline Lastenouse qui s'est battue pour imposer cette Action en 1989.

Si la France a exercé une influence certaine dans la mise en place d'une politique d'information, qui se développera de façon plus intense à l'égard des milieux universitaires à partir de 1958 dans un cadre non communautaire, qu'en est-il de la place et de l'influence française au sein des futures négociations qui ont lieu entre 1958 et 1961 sur la création d'une université européenne dans le cadre du Traité Euratom. Il est intéressant pour nous dans cette deuxième séquence de chapitre, de savoir s'il existe une continuité de l'influence française dans les futurs traités européens, qui abriteront les négociations de « l'Université européenne ».

La France a-t-elle réellement soutenu ce projet, ou au contraire s'est-elle révélée un frein aux négociations. La France avait-elle réellement l'intention de soutenir ce projet, et pourquoi s'est-elle appuyée dès le départ sur sa position initiale, allant jusqu'à stopper les négociations sur le plan communautaire. Quels ont été les principaux freins à ce débat.

## **2. La France dans le traité Euratom, négociations autour de l'Université de 1958-1961**

L'idée ici n'est pas de reprendre la genèse des négociations qui ont eu lieu entre 1958 et 1972<sup>205</sup>, date de la création de l'Institut européen de Florence. Il importe ici de mettre en évidence la position de la France au début des négociations qui ont lieu

---

<sup>205</sup>La genèse de l'Institut de Florence, a été traitée par l'ouvrage de Jean-Marie Palayret, *Préhistoire d'une université*, qui a associé une équipe de chercheurs européens, qui se sont attelés avec l'aide des archives de leur pays respectif de retracer la naissance de cette institut, dont les négociations d'abord dans un cadre communautaire, puis intergouvernemental ont duré de 1958 à 1972, date de la création de l'Institut, qui a été installé à Florence en Italie.

dans le cadre du traité Euratom entre les six Etats membres, et les représentants des différentes institutions européennes entre 1958 et 1961.

L'idée de créer une « Université européenne » n'est pas nouvelle et date déjà du Congrès de la Haye en 1948<sup>206</sup>. Cette idée est ensuite reprise lors de la Conférence de Messine en 1955, où la partie allemande, selon le Secrétaire d'Etat Muller Armack<sup>207</sup>, demande que soit créée une « Université européenne ». Il était question à Messine d'une relance européenne, sur trois axes, « économique, atomique et culturel »<sup>208</sup>.

Mais les négociateurs n'ont semble-il pas accordé de temps à la formulation allemande, et ont demandé que cette question fasse l'objet de futures négociations lors de la rédaction du Traité Euratom et du Traité sur la Marché Commun « *les Ministres des Affaires Etrangères auraient renvoyé cette discussion à la négociation des traités* »<sup>209</sup>.

Mais au moment où les discussions des futurs traités sont engagées à Val Duchesse, la question relative à la création d'une université, faute de temps à nouveau, ne précise pas la nature exacte de celle-ci. « *Mais le temps a manqué pour l'établissement d'un projet suffisamment précis, et il aurait alors été estimé que les Communautés pourraient achever une œuvre que les traités ne faisaient qu'ébaucher* »<sup>210</sup>

C'est donc dans le traité Euratom, sur la base de l'article 9(2), dans lequel mention est faite d'une « Institution » de niveau universitaire, que s'appuieront les négociations.

Toutefois aucune précision n'est apportée dans le traité sur le caractère scientifique ou nucléaire de l'institution. L'article(9) du traité Euratom mentionne la création d'un centre de recherches atomiques, mais les négociateurs auraient simplement fait mention de cette proposition « *pour ne pas oublier le problème de l'Université européenne ouvert à Messine* »<sup>211</sup>. C'est faute de temps et de lien logique, avec les autres parties du

---

<sup>206</sup> AMAE, Lettre de l'Association des instituts d'études européennes AIEE, basé à Genève, adressée aux Conseils des Communautés européennes, en date du 14 juin 1958, adressée au trois conseils des communautés européennes

<sup>207</sup> AMAE, Coopération politique européennes, Universités européennes, 1958-1959, Note rédigée par le représentant permanent de la France auprès des Communautés européennes Monsieur Carbonnel, à Monsieur le Ministre des Affaires étrangères-Direction Europe-, Bruxelles le 23 mai 1958

<sup>208</sup> *Idem.*

<sup>209</sup> *Idem.*

<sup>210</sup> *Idem.*

<sup>211</sup> *Idem.*



texte, « *qu'il n'est pas fait mention de cette Université dans le Traité du marché Commun*<sup>212</sup> ».

Enfin ce projet, d'institution européenne pour des raisons éminemment politiques aux yeux des rédacteurs, devait constituer une étape nouvelle dans la construction européenne, créant ainsi entre les élites européennes un point de contact et de rencontres voulu par le Traité de Rome, dans le cadre de la libre circulation des personnes.

Deux thèses vont ainsi s'affronter durant toutes les négociations qui auront lieu dans le cadre communautaire. Ces deux thèses, sont essentiellement représentées par les délégations allemande et française. Les Français sont partisans de la stricte application du Traité, tandis que la partie allemande défend âprement l'idée d'une université à la fois généraliste et spécialisée dans les sciences nucléaires. Ce premier échange de vues eu lieu à Bruxelles le 20 mai 1958, lors d'une session restreinte des ministres. Il a été ainsi demandé que les discussions prennent lieu au sein de la Commission de l'Euratom afin de rester dans le cadre fixé par le traité, et de créer un organisme chargé de poursuivre les avancées du débat au sein d'un comité des représentants des six gouvernements. Les conseils devant ensuite statuer sur la création d'une université européenne, comme le stipule l'article 9(2) du traité Euratom. Elle se doit d'être une institution autonome, et permanente pour l'enseignement et la recherche de professeurs et étudiants essentiellement communautaires. Ce comité incluent les des deux commissions européennes et la Haute Autorité de la CECA.

Quelles tournures prennent ainsi, les négociations autour de ce projet d'université européenne. Enfin quelles sont les deux thèses qui s'affrontent dans le cadre de ces négociations. Et pourquoi, la France s'oppose-t-elle à l'idée allemande. Enfin quelle est la nature de ces confrontations entre ces deux Etats centraux.

---

<sup>212</sup>idem

## 2.1 Les négociations autour de l'Université européenne

Dès le départ la France montre une certaine réticence à l'idée d'une université qui dispenserait des enseignements généraux. Cette proposition ne cadrerait pas avec les dispositions du traité. Elle a pourtant été soumise à l'ensemble des Etats membres, or le traité Euratom précise qu'il s'agit d'un enseignement spécialisé.

Le ministre des Affaires étrangères, Maurice Couve de Murville, indique que le gouvernement français considère que l'article 9 du traité Euratom, n'est pas de nature à répondre favorablement à une université généraliste, et que cette proposition ne cadre pas avec les dispositions de l'article 9. La France, affiche une position très marquée celle de créer un institut nucléaire. « *L'application de cet article se limiterait, à son avis, au seul domaine nucléaire et ne viserait, dans ce sens, que la formation des spécialistes et de techniciens, tant de niveau moyen que de niveau supérieur* <sup>213</sup>».

Bien que campée sur sa position initiale, la France, a toutefois adopté « une position positive » au sujet de la création de l'université européenne car aucun engagement n'a été pris pour l'instant, ni par le Ministre de l'éducation nationale, ni par le Ministre des finances.<sup>214</sup>

Pour faire preuve de bonne volonté, elle se propose même d'accueillir des étudiants des pays membres sur son site de Saclay, dès octobre 1958, en attendant que l'institution soit en mesure de fonctionner.<sup>215</sup>

La France semble toutefois consciente qu'elle ne peut indéfiniment jouer le blocage. Ce fait est mentionné dans une note adressée à la Direction générale des Affaires Culturelles et Techniques<sup>216</sup>, enseignement et œuvres, où elle reconnaît qu'elle devra trancher sur la question de savoir si elle approuve ou non le principe d'une

---

<sup>213</sup> Il s'agit ici de l'avis soumis par Couve de Murville, sur l'avis mitigé quant à la création d'une université européenne, dont le caractère sera général, et non pas spécialisé dans le nucléaire, comme il souhaite selon toute vraisemblance que ce soit le cas.

<sup>214</sup> Archives ministères des affaires étrangères, extrait du projet de procès-verbal de la session des conseils tenue à Bruxelles, le 1er et 2 juillet 1958. Point 6 : échanges de vues au sujet de la question de l'Université européenne.

<sup>215</sup> Note des relations extérieures sur l'enseignement nucléaire, sur l'accueil des étudiants sur le site de Saclay, le 23 juin 1958, bobine 175

<sup>216</sup> Archives du ministère des Affaires étrangères. Note adressée à la Direction des Affaires culturelles et techniques, enseignement et œuvres. Cette note précise que la France ne peut indéfiniment jouer le blocage quant à la création ou non d'une université européenne. Note en date du 30 septembre 1958.

université européenne, et dans l'affirmative, quelle structure adopter ? Et quelle serait son statut dans le paysage national et européen.

La France rappelle que le traité Euratom a posé dans l'article 9, alinéa 2, la création d'une « Institution de niveau universitaire » pour l'enseignement des disciplines atomiques.

Même si l'idée de fonder une Université européenne, est discutée une première fois à la Conférence de Messine en 1955 suite à une proposition faite par le gouvernement allemand<sup>217</sup> qui prévoyait de relancer l'intégration européenne. Les ministres des Affaires étrangères ont renvoyé ces discussions à la négociation des traités.<sup>218</sup> Au cours des discussions du traité Euratom, la proposition a été de nouveau soulevée par le gouvernement allemand.<sup>219</sup>

Cette idée a été retenue par les Conseils des Communautés dans une résolution adoptée au cours d'une session spéciale en date du 20 mai 1958, de « fonder une Université européenne ». Il a donc été décidé que c'est dans le cadre des traités que cette décision devait évoluer.

Le 20 mai 1958, les conseils des communautés renoncent aux interprétations restrictives de l'article 9, alinéa 2, et reviennent à la première proposition de la délégation allemande, on est alors très proche de ce qui est réclamé à Messine<sup>220</sup>, trois ans auparavant.

La vision de la France, contrairement à l'Allemagne, est que les auteurs de ce traité visaient « *la création d'un centre d'études atomiques destiné à fournir les savants et les techniciens dont la Communauté a besoin* <sup>221</sup> ».

Mais l'Allemagne semble avoir des intérêts à précipiter ce projet, « *il me revient par ailleurs, que parmi les dirigeants de la CECA, certains de ceux qui étaient partisans du*

---

<sup>217</sup> AMAE, Présidence du Conseil français, Comité technique Interministérielles pour les questions relatives à l'application du traité instituant la Communauté européenne de l'Energie Atomique. Compte rendu de la réunion du 6 juin 1958, Paris le 18 juin 1958.

<sup>218</sup> AMAE, Carbonnel, Note du représentant Permanent de la France auprès des Communautés européennes, adressée au Ministre des Affaires étrangères français, Direction Europe, Bruxelles, le 23 mai 1958.

<sup>219</sup> AMAE, Présidence ....., compte rendu de la réunion du 6 juin 1958.

<sup>220</sup> MAEF, Mémoire présenté par le gouvernement italien, sur le projet de création d'une université européenne.

<sup>221</sup> Idem.

*transfert de la CECA à Bruxelles, y sont aujourd'hui beaucoup moins favorables, étant inquiets des tendances impérialistes de M. Hallstein<sup>222</sup> »*

La France a toujours refusé le point de vue de la Conférence de Messine de 1955, celle de la création d'une Université européenne, estimant qu'aucun engagement n'avait été pris, et que seule la position allemande avait mentionné cette proposition. Le traité Euratom, lui, prévoyait dans son article 9 la mise sur pied d'un centre de recherche nucléaire, et « d'une institution de niveau universitaire ». Réunis le 27 mai 1958, les conseils des Ministres de la CEE et CEEA donnaient à cet article l'interprétation extensive selon laquelle il appartenait à la commission de l'Euratom d'étudier le projet de fondation d'une université destinée à des enseignements et à des recherches dépassant le domaine des sciences nucléaires pour s'étendre aux disciplines scientifiques, littéraires, sociologiques, habituellement de la compétence d'une université de type classique.

En juin 1958, les délégués français émettent des réserves sur l'interprétation de l'article 9 du traité Euratom. Selon, eux, les débats de la Conférence de Messine ne sauraient être pris en considération pour fixer la portée de ce traité. Cette position répond sur le point particulier de l'université européenne à la doctrine d'ensemble fixée à ce moment par le gouvernement français, d'après laquelle les traités instituant les communautés européennes ne sauraient être utilisés, en l'absence de nouvelles conventions, entre les six, afin d'ouvrir de nouveaux domaines de la politique d'intégration européenne.

Conformément à la résolution du 27 mai 1958, les délégués français sont donc prêts à étudier un projet d'université européenne, mais réservant entièrement la position du gouvernement sur le principe même de cette création et sur une quelconque justification juridique.

Dans les négociations au niveau communautaire, seule la France et l'Allemagne semblent avoir des avis très tranchés sur la question. Les autres acteurs sont ou favorables à la position allemande, ou n'émettent que très peu d'avis. Le rôle minoré

---

<sup>222</sup> MAEF, Télégramme à l'arrivée de Luxembourg, le 24 juin 1958, de la part de Guyon, destiné au Ministère des affaires étrangères.

des autres Etats en raison d'un manque de position claire sur la question, n'interviendront pas dans le cadre de cette étude.

## **2.2 Deux thèses et deux positions pour un seul projet, la France contre l'Allemagne**

Le 24 avril 1958 les Allemands envoient leur proposition d'avant-projet du futur institut européen, qui doit être créé selon les dispositions prises dans l'article 9 paragraphe 2 visant à créer un institut axé sur la recherche nucléaire.

Les Allemands s'opposent aux Français pour ce qui est de la nature du futur statut de cet institut inscrit dans l'Article 9, paragraphe 2. Les Allemands eux au contraire, semblent privilégier une toute autre approche des disciplines enseignées et de la nature de l'Institut. Contrairement aux Français, ils proposent un institut mixte, qui dispenserait une recherche libre, dont la vocation principale serait « *la recherche et l'enseignement en matière de sciences appliquées* »<sup>223</sup>

Les Allemands sont très enthousiastes à l'idée de voir un tel institut s'ériger. La rigueur allemande, ou l'enthousiasme du projet veulent qu'ils soient d'ailleurs les premiers à faire une proposition très détaillée du projet envisagé. Ils devancent ainsi tous leurs homologues sur l'avant-projet en présentant un projet chiffré, détaillant toutes les disciplines enseignées, et le nombre d'étudiants que cette institution pourrait recevoir chaque année.

Pour valider leur proposition, la partie allemande joue habilement sur le texte du traité et appuie sa proposition en invoquant les articles 8 et 9 du traité Euratom, qui, selon eux peut être interprétés « *dans le sens de la création de deux institutions* »<sup>224</sup>.

En premier lieu, un centre de recherches atomiques engloberait des recherches pour le compte de tiers et dans un deuxième temps, cet institut fonctionnerait en toute autonomie, tout en se basant essentiellement sur la recherche et l'enseignement atomique.

---

<sup>223</sup> Archives du Ministère des Affaires étrangères, Ambassade de la République fédérale d'Allemagne à Paris. Aide-mémoire sur la position allemande sur la création d'un institut européen, Paris le 24/04/1958 bobine 7517

<sup>224</sup> *Idem*

Et pour être conformes aux dispositions dudit traité, ils proposent que la recherche soit libre, axée sur l'enseignement et la recherche en matière de sciences nucléaires appliquées. A cette vision les Allemands ajoutent que des matières plus générales pourraient être enseignées, telles les matières économiques, juridiques, les sciences politiques, les sciences sociales.

Ils émettent également l'hypothèse de créer un « *Institut de recherches et d'enseignement comparable aux grandes institutions américaines* »<sup>225</sup> afin de constituer un pôle d'excellence de même nature en Europe. Pour cela, les enseignants et professeurs engagés devront être de grande renommée. Mais cela ne pourrait être possible que si on leur verse des honoraires élevés. Les étudiants devraient dans leur majeure partie être des boursiers, à qui l'on devra verser à chacun une bourse annuelle de 4000 DM.<sup>226</sup>

Les autorités allemandes demandent à leurs partenaires européens que ces discussions se déroulent dans le cadre d'une sous-commission spéciale pour les décisions à prendre à ce sujet.

L'empressement allemand est si grand, que l'Allemagne Fédérale demande à la France de lui exposer son avis sur les propositions faites par l'Allemagne.

Déjà, le 8 mai 1958, Walter Halstein, organise un dîner, où il convie des représentants permanents pour leur exposer la vision allemande.

En date du 15 mai 1958, la délégation allemande demande au Comité des représentants permanents, que la question de la création de l'Université européenne, soit inscrite à l'ordre du jour du Conseil des ministres qui doit avoir lieu, le 20 mai 1958

Pour des raisons stratégiques, l'Allemagne aimerait que « cette université soit installée à Luxembourg. « *Il s'agit de donner au Grand-Duché une monnaie d'échange de manière qu'il accepte d'abandonner la CECA, laquelle dans l'idée de Walter Hallstein*<sup>227</sup>, *pourrait alors s'installer à Bruxelles auprès des deux autres communautés* <sup>228</sup>».

---

<sup>225</sup> *Idem*

<sup>226</sup> *Idem*

<sup>227</sup> Président de la Commission du marché commun.

<sup>228</sup> MAF, Direction politique Europe, Sous-Direction des Organisations européennes, Note pour le Président, cette note n'est pas signée, mais elle doit certainement avoir été rédigée par Monsieur

Le président de la Commission du Marché Commun partage tout à fait la position du gouvernement allemand, car l'Allemagne propose ce projet comme ayant un rôle éducatif, et formerait ainsi « *une élite d'esprit européen* ». <sup>229</sup>

L'Allemagne se montre très acharnée quant à ce projet et lors d'une réunion tenue à Bruxelles le 13 juin 1958, la délégation allemande avec le soutien de Walter Hallstein, demande que soit créée une Université complète, qui devrait accueillir des étudiants dès la fin du secondaire. <sup>230</sup>

Mais la France est bien plus réservée quant au futur projet. Ce qui ressort du côté français est qu'aucune ligne directrice n'est à ce jour prise pour la France, qui s'interroge d'une part, sur la nature même du futur institut « *doit-on admettre le principe d'une université enseignant plusieurs disciplines, ou doit on se limiter à ce qui était dit par l'Article 9, alinéa 2 du Traité d'Euratom ? Et « le financement de cette université doit-il être assuré par le budget des communautés ou doit-il faire l'objet d'un règlement particulier ?* » <sup>231</sup>.

La France adopte une position constante et ne cessera d'appuyer l'idée que ce projet n'est pas envisagé par le traité Euratom, mais que l'idée pourrait être défendue dans le cadre de l'évolution de la construction européenne, « *car il serait utile de prévoir une enseignement supérieur groupant les différentes cultures européennes, principalement dans les domaines de la recherche scientifique, de l'économie politique, du droit public et des différentes sciences humaines* <sup>232</sup>»

L'empressement allemand est à peine masqué qui tout en acceptant cette demande, qualifiée « d'un premier échange de vue », demande tout de même qu'un

---

Carbonnel, le représentant permanent de la France, auprès des Communautés européennes, le 16 mai 1958.

<sup>229</sup> Propos tenus par Monsieur Seydoux Directeur des Affaires générales techniques, lors de la réunion tenu le 4 juin 1958, au Cabinet du Ministère des Affaires étrangères pour discuter avec le monde académique et le politique des différents échanges de vues, sur la nature que pourrait revêtir ce projet d'Université européennes.

<sup>230</sup> MAF Projet d'Université Européenne, Position de la délégation allemande, Bruxelles le 13 juin 1958.

<sup>231</sup> AMAE, télégramme rédigé à Bruxelles, par le représentant français auprès des Communautés européennes, Monsieur Carbonnel de Bruxelles, le 3 mai 1958, A l'attention du Cabinet du secrétaire d'Etat, direction économique, Europe et relations culturelles, de la part de Carbonnel.,

<sup>232</sup> AMAE, lettre du 27 mai 1958 rédigée par Monsieur Roger Seydoux, Directeur général des Affaires Culturelles et techniques, à Monsieur Alain Peyrefitte, Sous Directeur des Organisations Européennes au département. Bobine 7517



éclaircissement soit apporté dans la rédaction de cet ordre quant à la distinction entre université européenne et centre de recherches.

La France rappelle à cet effet que la création d'une Université européenne, a été soulevée à la Conférence de Messine<sup>233</sup> en 1955 où se sont réunis les chefs d'Etats et les ministres des Affaires étrangères pour relancer le projet de construction européenne dans les domaines économiques, atomique et culturel, qui a été stoppé dans son élan depuis la création de la CECA en 1951. La France rappelle ainsi qu'il s'agit là de deux projets bien distincts.

Dans un rapport rédigé par ses soins et adressé au Ministre français des Affaires étrangères, Monsieur Carbonnel note que deux thèses s'affrontent, principalement la thèse française, qui semblerait plutôt pencher vers la création d'une institution à caractère atomique, tel que le stipule le traité Euratom. Et la deuxième thèse, la thèse allemande qui elle au contraire défend deux projet en un, celui de créer une grande université dispensant à la fois un enseignement à caractère nucléaire assortie de matières plus générales. Alors, que la France défend plutôt le projet d'une université dans sa plus stricte application du traité, en vertu de l'article 9, alinéa 2. La France prétend qu'elle n'est pas contre le projet de créer une université européenne telle qu'elle a été soulevée à la Conférence de Messine. Le représentant français explique à son ministre, qu'opter pour la position défendue par l'Allemagne, répondrait à une logique de continuité du Traité de Rome, marquant ainsi une étape dans la construction de l'Europe. Car la notion même d'une université européenne, dans le sens où l'envisage les Allemands permettrait de constituer les futures élites de la Communauté tout en permettant aux personnes de mieux se connaître. Ainsi, la proposition de Messine, de créer une Université européenne ne cadrerait pas avec l'esprit des rédacteurs du traité de l'Euratom, qui défend seulement l'idée d'une institution destinée à former « *des savants et des techniciens atomiques* <sup>234</sup>». Si la France est d'accord pour adopter un tel projet, elle doit accepter le fait que cette future

---

<sup>233</sup> AMAE, Représentation permanente de la France auprès des communautés européennes, le représentant permanent de la France auprès des Communautés européennes, Monsieur Carbonnel, adresse un résumé d'une discussion qui a eu lieu au Cabinet des Ministres à Bruxelles en date du 20 mai 1958, à Monsieur le Ministre des Affaires étrangères, Direction Europe, Bruxelles le 23 mai 1958, bobine 7517

<sup>234</sup>*idem*

université européenne doit élargir son champ d'enseignement aux matières politiques, économiques, politiques, culturelles, et scientifiques, et que cette dernière doit être dotée de gros moyens financiers pour assurer son bon fonctionnement.

L'Allemagne, a vu le projet en grand et « *s'est livrée à des prévisions financières sur la base d'une grande université allemande ....., d'un budget annuel de 10 millions de dollars.....et pour sa part la République fédérale d'Allemagne est prête à apporter sa contribution dans la limite de 15 millions de DM* ». <sup>235</sup>

Mais la France refuse la plan avancé par l'Allemagne, et semble cantonnée à sa décision initiale, celle de créer un institut à caractère atomique. Et pour mettre fin à toutes ces discussions, la France rappelle que ce projet a été très peu préparé par l'ensemble des délégations.

La France, pour sa défense, précise que rien n'a été arrêté de manière précise sur le niveau d'admission des étudiants, doit-il se faire au niveau post-graduates, ou plutôt former des étudiants issus de l'enseignement secondaire. Et à quelle hauteur serait défini le budget ?

Elle demande ainsi à la Commission de l'Euratom « *de rester dans le cadre fixé dans le traité* » de mener les négociations autour de cette question, dont les propositions devront être discutées par « un comité composé de représentants des six gouvernements, et par les deux Commissions européennes, et celle de la Haute Autorité de la CECA.

La ligne définit par les Conseils, et les deux Commissions est qu'il est envisagé « *de créer une université européenne autonome et permanente, réunissant des professeurs et des étudiants des pays de la Communauté* <sup>236</sup> » et demande à la Commission de l'Euratom en vertu de l'article 216 de prendre en charge les discussions de ce problème. L'article 216, étant l'article qui devait prévoir la création de cette institution soit an après l'entrée en vigueur du traité Euratom.

La France reconnaît que la manœuvre allemande n'est destinée qu'à offrir un centre de recherche spécialisé dans le nucléaire, « *son but est simplement d'offrir à Euratom,*

---

<sup>235</sup> *Idem.*

<sup>236</sup> AMAE, projet d'université européenne, définit par les Conseils et les deux Commission, ce document intitulé « Université européenne », n'est pas daté, et ne comporte aucune indication quant à l'émission de cette note. 7517

*dans un cadre communautaire, les spécialistes en matière atomique qui seraient indispensables au bon fonctionnement du traité Euratom* <sup>237</sup>».

Pour étayer sa thèse, la France, met en lumière qu'une institution universitaire même en matière nucléaire, telle que le réclame l'Allemagne n'aurait rien de « spécifiquement européen<sup>238</sup> », dans le sens où les enseignements dispensés ne seraient en rien différents de ce qui existe déjà en France à Saclay, à Genève, ou encore aux Etats-Unis.

Cependant, elle reconnaît tout de même qu'elle se trouve dans une position isolée car les cinq membres de la Communauté ont tous avalisé le projet proposé par l'Allemagne et les trois commissions le 21 mai 1958 en charge des négociations. « *Il est difficile au gouvernement français de combattre une idée qui est conforme à l'œuvre de rapprochement culturel à laquelle s'est toujours montrée favorable la France...* »<sup>239</sup>.

Ainsi, le 13 juin 1958, l'Allemagne donne une ligne plus poussée de ce que peut être cette université, une université générale qui accueillerait des étudiants dès la fin des études secondaires, ce que réfute totalement la France, qui pour la première fois est soutenue par l'Italie, et la Belgique.<sup>240</sup>

### **2.3 La sincérité de la France face à ce projet**

La France semble ne pas avoir d'autres choix que de se plier à cette proposition, et par la voix de son Ministère des Affaires étrangères, Alain Peyrefitte, convoque une réunion le 4 juin 1958 dans son bureau pour discuter de cette possibilité, bien que reconnaissant que les traités instituant le traité Euratom et le Marché commun n'aient pas mentionné cette possibilité.<sup>241</sup> Composée d'universitaires, de personnes en

---

<sup>237</sup> AMAE, Direction Politique Europe, Sous-Direction des Organisations européennes, le 16 mai 1958, note pour le président, doit provenir de représentant français auprès des Communautés européennes.

<sup>238</sup> Idem.

<sup>239</sup> Idem

<sup>240</sup> AMAE, Projet d'Université européenne, Réunion tenue à Bruxelles le 13 juin 1958.

<sup>241</sup> AMAE, Ministères des Affaires étrangères, Direction des Affaires culturelles et techniques, note adressée par Roger Seydoux, Directeur des Affaires Culturelles et techniques, le 28 mai 1958. Participaient à cette réunion, Roger Seydoux, Directeur des Affaires culturelles, Maurice Bayen, Directeur adjoint de l'enseignement supérieur, Albert Kirmann, Directeur de l'École Normale Supérieure, Georges Vedel, Professeur de la Faculté de Droit, Pierre Renouvin, Doyen de la faculté des lettres, Jacques Chapsal, Directeur de l'Institut des Sciences politiques, Henri Baissas, Directeur

charge de l'enseignement supérieur, d'Alain Peyrefitte et de François Poncet ont rappelé que tous les Etats membres étaient ralliés à la thèse allemande et que la France se trouvait isolée.

Pour sa défense, la France rappelle que le traité Euratom ne prévoit pas que « *la création d'une Institution de niveau universitaire, soit orientée vers le nucléaire*<sup>242</sup> »

Cette réunion soulève plusieurs questions de fonds, auprès de tous les représentants politiques et du monde académique présents à cette réunion, la place des examens et des diplômes, est d'une des questions largement soulevées.

Le Comité Technique Interministériel français en charge des questions relatives au Traité instituant la Communauté européenne de l'Energie Atomique<sup>243</sup>, réuni en date du 6 juin 1958, différents ministères et représentants à l'Energie atomique sur la question de l'Université européenne. Cette réunion se veut une mise au point sur l'ensemble des négociations déjà engagées autour de la question. Il en ressort une attitude française assez nonchalante qui montre toute la difficulté de la France à trancher cette question. Cette réunion, qui d'autre part, réuni des personnalités de divers horizons est révélatrice de l'état d'esprit de la France et de son faible intérêt à voir se concrétiser ce projet.

En effet la surprise vient du monde académique français qui considère le projet d'université comme une concurrence imposée aux diplômes d'enseignement supérieur français et dénué de tout intérêt pour les étudiants français.

Il est ainsi difficile de croire en la sincérité de la France quant à la création d'une université européenne, car la France, qui a toujours joué le blocage n'a jamais fait l'objet de compromis politique.

La question du flou sur la nécessité ou non de créer une université générale perdure à tous les niveaux de prise de parole au cours de cette réunion. Le Président du

---

adjoint du Centre Nucléaire de Saclay, Monsieur Goldcmidth, Chef de Service et de l'enseignement des œuvres, Monsieur Charpentrat, Adjoint au Service de l'Enseignement, Monsieur Peyrefitte Ministère des Affaires étrangères à la Direction Europe, Monsieur François Poncet, Ministère des Affaires étrangères.

<sup>242</sup> AMAE, Réunion du 4 juin 1958 au Bureau de Monsieur Seydoux.

<sup>243</sup> AMAE, Présidence du Conseil, le Comité Technique Interministériel, pour les questions relatives au Traité instituant la Communauté européenne de l'Energie Atomique, Compte rendu du 6 juin 1958, Paris, le 18 juin 1958. Bobine 7517

Conseil interministériel, Monsieur de Rose,<sup>244</sup> suggère qu'il n'est peut-être pas nécessaire de créer une autre institution que celle demandée dans le traité Euratom, qui désigne la création d'un enseignement technique nucléaire, « *L'institution prévue dans le paragraphe suivant 9(2), est-elle nécessaire ?*<sup>245</sup> ».

Cette même analyse est à nouveau relayée par Francis Perrin,<sup>246</sup> qui répond que la distinction entre les deux objectifs poursuivis par le traité ne sont pas clairs et qu'il s'agit là en fait de deux propositions et deux projets distincts et qu'ils ne doivent pas être confondus. Monsieur Peyrefitte<sup>247</sup> pense de son côté qu'une solution de juste milieu, doit être trouvée, entre l'élaboration « d'un centre commun, d'une institution ou d'une université. »<sup>248</sup>

Francis Perrin<sup>249</sup>, lui, au contraire, défend l'idée de deux unités distinctes, une université, qui ne serait pas dotée de laboratoire, mais qui dispenserait des enseignements d'économie politique ou de droit international liés aux questions d'énergie atomique. Et d'un autre côté, prévoir la création d'un centre de recherche atomique, directement lié à ces questions. L'enseignement dispensé devant être du niveau troisième cycle.

Au cours de cette réunion, il est également rappelé, que la partie allemande et les commissions de l'Euratom et du marché commun ont pris une position très favorable. Les autres Etats n'ont pris qu'une position qualifiée de « sympathique » par Monsieur François Poncet<sup>250</sup>. Monsieur de Rose finit de conclure, qu'il est difficile de trouver une situation meilleure que celle instaurée par le traité.<sup>251</sup> En effet, l'article 1 du traité stipule : « *la mission de la communauté est d'établir les conditions nécessaires à la formation et à la naissance rapide des industries nucléaires* », l'article 4 stipule quant à lui que « *chaque institution de la communauté agit dans les limites des attributions qui lui sont conférées par le présent traité* ». Selon, le Comité interministériel, l'article 9 (2), ne peut être interprété qu'à la lumière de ces deux dispositions.

---

<sup>244</sup> Ministère des Affaires étrangères, Coordination des Questions atomiques.

<sup>245</sup> *Idem*

<sup>246</sup> Commissariat à l'Énergie Atomique

<sup>247</sup> Ministère des Affaires étrangères, Direction Europe.

<sup>248</sup> AMAE, idem compte rendu du 6 juin 1958.

<sup>249</sup> Commissariat à l'énergie atomique.

<sup>250</sup> Ministère des Affaires étrangères.

<sup>251</sup> AMAE, idem, réunion du 6 juin 1958

Cette position n'est pas nouvelle pour la France et cette réunion ne fait que rappeler la position constante de la France, qui prétend que seule la Commission a le pouvoir de proposer un projet d'institution universitaire. Et que ce projet, ne saurait aller au-delà des compétences de la Commission à savoir qu'il ne peut être orienté que vers le développement de la recherche nucléaire.<sup>252</sup>

Quant aux spécialistes français du « Renseignement nucléaire », « *l'enseignement nucléaire est un enseignement de spécialistes*<sup>253</sup> », qui ne peut s'adresser qu'à des étudiants français ayant acquis un diplôme de Grande école ou un diplôme universitaire en sciences, le niveau des étudiants ne pouvant se situer en dessous de la Licence. S'ils ont lieu ces enseignements, devront être dispensés par des scientifiques compétents dans ce domaine, si cette institution doit être créée, elle doit trouver lieu et place à proximité d'un centre de recherche atomique déjà existant.<sup>254</sup>

Mais une des positions les plus surprenantes est celle qui émane des représentants français de l'enseignement supérieur<sup>255</sup>, qui ne manquent pas d'arguments pour signifier leur désintérêt total, voire parfois leur mépris, vis-à-vis d'une telle institution.

Pour le Doyen Joseph Peres<sup>256</sup>, les étudiants français risquent de « bouder » l'Université européenne, si aucune assurance n'est donnée au niveau des examens et des diplômes. D'autre part, il souligne que les étudiants « les plus frileux à sortir du cadre universitaire normal », sont les étudiants français. Contrairement, selon lui, aux étudiants allemands qui risquent d'être séduits par cette formule. Pour le doyen Peres, l'avantage tournerait ainsi aux Allemands, qui sans aucun doute présenteront plus d'étudiants que la France.

C'est l'inverse que l'on « doit redouter en France » l'expérience prouve qu'elle n'éveillera en « *France qu'un faible écho*<sup>257</sup> », et « *quel complément utile pourrait-elle*

---

<sup>252</sup> AMAE, Note du ministère des Affaires étrangères, Service juridique, Paris le 23 juin 1958.

<sup>253</sup> AMAE, Renseignement nucléaire, Relations extérieures, le 23 juin 1958

<sup>254</sup> *Idem*

<sup>255</sup> AMAE, Réunion du 4 juin 1958, autour de la question de « L'Université Européenne », qui a réuni des doyens et représentants d'institutions françaises, pour débattre de la question, et donner leur avis, qui seront ensuite examinés par le Ministère des Affaires étrangères, quelques jours après la tenue de cette réunion.

<sup>256</sup> Doyen de la Faculté des sciences.

<sup>257</sup> *Idem*, réunion du 4 juin 1958

*d'apporter aux étudiants français* »<sup>258</sup>. On sent à travers ces commentaires beaucoup d'ironie et de cynisme, qui traduit un total rejet de ce projet.

La question des diplômes devient une question centrale pour le monde académique français. Jacques Chapsal<sup>259</sup> considère qu'il ne faut pas octroyer à cette université européenne le monopole de la formation des élites européennes, et Maurice Bayen<sup>260</sup> que les diplômes proposés pourraient être une sorte de « Doctorat européen », le doctorat étant le diplôme commun aux six Etats membres. Cette proposition fait l'unanimité chez l'ensemble des participants, qui rejettent l'idée d'un enseignement en deçà du niveau licence.

Le doyen Pierre Renouvin<sup>261</sup>, au contraire, demande à ce que cette future université ne délivre aucun diplôme, et suggère même que les enseignements les plus fructueux soient le droit, les sciences politiques et sociales, l'histoire et la littérature comparée.

La considération et les propositions émises par les représentants français de l'enseignement supérieur français tranchent avec la position de l'idéal allemand qui considère ce projet d'université, comme un vrai projet éducatif, qui formerait « une élite d'esprit européen<sup>262</sup> ».

Alors que du côté français on s'interroge sur le bien-fondé d'une telle université, et de l'apport qu'elle pourrait constituer pour les étudiants français, le point de discorde est souligné avec la même force par le monde académique qui ne semble pas du tout enclin, à voir se développer une telle institution. Le monde académique français, au plus haut niveau, rejette en bloc ce projet, et s'aligne sur la position politique française.

Pour confirmer cette thèse, cette réunion se conclue sur l'idée que « *l'optimisme français, n'a jamais été au beau fixe concernant cette université* », qui craint de surplus les réactions des universités françaises, « *je ne crois pas faire preuve d'un optimisme exagéré en pensant qu'un tel projet serait bien accueilli par les universités existantes* »<sup>263</sup>. Tout en réitérant sa conviction qu'ont les universités françaises, à coopérer davantage avec

---

<sup>258</sup> *Idem*.

<sup>259</sup> Directeur de l'Institut des sciences politiques.

<sup>260</sup> Directeur adjoint de l'enseignement supérieur

<sup>261</sup> Doyen de la Faculté des Lettres

<sup>262</sup> *Idem*, réunion du 4 juin 1958

<sup>263</sup> AMAE, note adressé par Gaston Berger, au Ministre des affaires étrangères françaises



leurs homologues européens par le biais d'échanges d'idées et de personnes contribuant à créer une formidable synergie entre les institutions européennes, ce projet d'université européenne ne semble pas aller dans le sens de ce que réclament et attendent les universités française selon Gaston Berger. Pour lui, cette université, serait sans nulle comparaison avec les « *minces résultats que donnerait, même dans l'hypothèse la plus optimiste, une université nouvelle* ». Car selon Gaston Berger, cette université ne serait qu'un plagiat de ce qui existe déjà au sein des Etats européens.

Dès lors, il semble difficile de nier que dès le départ, la France ait refusé ce projet d'université. Elle semble s'être réfugiée derrière son argument récurrent celui de voir la création d'un institut qui cadrerait avec le traité. Cet argument nous conforte davantage, dans l'idée que la France n'a jamais recherché de solution de compromis dans le cadre des négociations opérées dans le cadre communautaire. Ainsi, venant de tous horizons, le refus français a conforté l'idée, que cette solution n'était pas envisageable pour la France. Ainsi, le refus français de poursuivre les négociations sereinement allait-il conduire à de fâcheuses conséquences pour l'avenir de ce projet dans le cadre communautaire.

## **2.4 Conséquence du refus de la France d'aller au bout du projet**

Le sommet de Bonn du 18 juillet 1961 inclue une déclaration des chefs d'Etats et de gouvernements relative à « *la création par l'Italie d'une Université européenne à Florence, à la vie intellectuelle et au financement auxquels les six gouvernements contribueront* ».

Un groupe de travail présidé par Pierre Pestacore<sup>264</sup> s'est réuni en octobre 1961 à Florence pour établir des projets de conventions culturelles, sans qu'aucun projet ne traite de l'Université européenne de Florence. Dans un courrier adressé à Christian Fouchet, alors Président de la Commission politique européenne, Pierre Pestacore a

---

<sup>264</sup> Juriste luxembourgeois, il a été nommé sur demande du gouvernement italien après avoir été recommandé par Etienne Hirsch.

déclaré à Christian Fouchet : « *Ces travaux pourront être entamés au moment où le statut de l'Université aura été défini par le gouvernement italien* »<sup>265</sup>

Durant deux ans, aucune suite n'est donnée à ce projet d'Université européenne, jusqu'en 1963, lorsque l'Ambassade d'Italie remet au gouvernement français un avant-projet de loi relatif à la création de l'Université européenne, et un autre projet de convention portant sur le financement de l'Université.

Alors que le gouvernement italien soumettait cet avant-projet de loi, précisant que cette Université pourrait notamment décerner aux étudiants le grade « docteur de l'Université Européenne », et de proposer dans un délai de deux ans, la reconnaissance et l'équivalence de ce grade avec ceux des Universités nationales des six pays.

La France réagit amèrement à cette proposition italienne, qui suggère que chaque Etat membre doit contribuer financièrement aux traitements des salaires, aux frais accessoires, et au financement des bourses octroyées.

La déclaration de Bonn a rappelé que la création d'une Université européenne à Florence n'exclut pas la création « d'autres instituts européens consacrés à l'enseignement universitaire ou à la recherche scientifique »<sup>266</sup>.

L'Italie a proposé que cette université européenne décerne le grade de « Doctorat », qui pourrait être reconnu dans un délai de deux ans par la législation des six Etats membres. Mais encore, une fois la France s'est opposée avec vigueur à la proposition italienne, eu égard qu'en France sont déjà décernés trois types de doctorat (Doctorat de 3ème cycle, Doctorat d'université, doctorat d'Etat).

La France n'entend pas donner son aval pour la remise d'un doctorat et pour l'équivalence de ce grade dans les deux ans, comme l'a suggéré la partie italienne, tout comme elle n'entend pas se rallier à la participation financière telle qu'elle a été suggérée par la communauté.<sup>267</sup>

---

<sup>265</sup> ANF-EN Document classé confidentiel « Instructions à la délégation française pour la réunion de Rome des 22 et 23 novembre 1963 sur l'Université européenne de Florence, le 15 novembre 1963. Fonds 19870191/37

<sup>266</sup> Déclaration de Bonn du 18 juillet 1961

<sup>267</sup> Idem, ANF-EN Document classé confidentiel « Instructions à la délégation française pour la réunion de Rome des 22 et 23 novembre 1963 sur l'Université européenne de Florence, le 15 novembre 1963. Fonds 19870191/37

L'exemple de l'échec de négociations, amorcées dès 1962, montre déjà les limites de placer l'enseignement supérieur dans une perspective communautaire. Le cadre communautaire a montré très vite son incapacité et ses limites face à ce domaine, et a surtout révélé que les Etats membres n'étaient pas prêts à abandonner ou à sacrifier leurs compétences nationales en la matière. A y regarder de plus près, les constantes négociations opérées pour créer cet Institut universitaire n'ont été que le miroir révélateur des intérêts nationaux défendus par chaque Etat membre entendait bien défendre. Les Allemands voulaient une structure, à la fois spécialisée et plus généraliste alliant sciences exactes, sciences humaines et politiques. A l'inverse, la France ne voulait pas d'une université trop généraliste et surtout pas d'une université qui permettrait à des étudiants d'entrer directement en premier cycle. La France a toujours défendu l'idée d'un institut qui intégrerait des étudiants au niveau post-supérieur, afin d'éviter une concurrence avec ses universités nationales. Elle ne voulait pas non plus que cette université octroie des diplômes de « doctorats », la France a cette époque en possédait déjà 3, elle voulait plutôt, selon son expression un diplôme original, qui aurait valeur de diplôme européen, et soumis à la libre reconnaissance des institutions académiques françaises.

Toutes ces revendications nationales ont laissé entrevoir l'impasse en matière de commun accord sur une structure d'enseignement supérieur à vocation européenne. La sortie du cadre communautaire a donc été alors inévitable. Mais le refus de la France d'aller vers un compromis a constitué l'élément central de la fin des négociations dans le cadre communautaire. Après avoir été longuement négocié, la poursuite des négociations a ensuite été reportée dans un cadre intergouvernemental. L'acte de naissance de l'Institut européen de Florence est signé le 19 avril 1972 par une convention de droit international, un accord classique du droit international qui place définitivement l'institut européen de Florence en 1972 hors de cadre juridique de la communauté.

Le plan intergouvernemental deviendra à partir de ce moment la seule voie politique, qui fera progresser ce domaine.

Cependant, il est difficile de nier que la France n'a pas pesé de tout son poids pour faire échouer ces négociations et le projet avec. Par son refus, Elle a ainsi montré sa

position centrale dans les débats et les négociations. Tout en étant isolée dans sa position, la France a maintenu le cap de sa position, et s'est malgré tout affirmée comme un Etat central et moteur de ces négociations.

A l'inverse dans le traité CECA, c'est une des personnalités françaises les plus marquantes de la construction européenne qui a réussi à mettre en place une politique d'information à destination des universités européennes, alors que ce domaine n'est pas inscrit dans le traité. Elle sera par la suite relayée par plusieurs acteurs français qui joueront un rôle central dans le développement de cette politique d'information.

Ainsi, après avoir évoqué le rôle et la contribution d'acteurs français et de la France dans les premiers traités européens dans ce domaine, nous allons nous pencher sur la coopération bilatérale en matière d'enseignement supérieur dès les années soixante, liant la France et d'autres Etats européens dans leur grande majorité, à l'exception du Québec.

Durant cette période, les accords culturels développés entre la France et d'autres Etats européens sont très limités dans leur contenu. Ce constat s'explique par la faible coopération dans ce domaine entre les Etats membres. Cependant, hormis les accords culturels passés entre la France et ses anciennes colonies, la France signe avec l'Allemagne en 1963 le traité de l'Elysée qui comporte un très vaste volet consacré à la culture et à l'éducation. Il en sera de même avec le Québec avec qui la France signe en 1967 un accord culturel de très grande ampleur et présentant bien des similitudes avec le traité de l'Elysée. Parler de l'accord franco-québécois, n'est pas un contre-sens dans le champ de notre étude. Il permet au contraire de mettre en exergue que la coopération dans le domaine de l'éducation à cette époque n'est pas une priorité des Etats membres, mais que celle-ci peut être très étendue si des intérêts géostratégiques sont en jeu.

Comment interpréter l'ensemble des accords passés entre la France et ses partenaires durant cette période ? Quels sont les points de divergence et de convergence entre l'accord franco-québécois et le traité de l'Elysée ?

## ***CHAPITRE II : La France sur le plan de la coopération bilatérale***

Au début des années soixante, la coopération inter-universitaire entre Etats membres est quasi inexistante. En cause, le manque d'implication des Etats, des universités européennes et sans aucun doute l'absence de cadre communautaire régissant ce domaine. Bien que le Conseil de l'Europe ait adopté plusieurs conventions sur la reconnaissance des périodes d'études et des qualifications, l'essentiel de la coopération inter-universitaire en France s'inscrit sur un plan bilatéral pour la zone Europe. En outre, la France est à cette période largement tournée vers ses anciennes colonies, avec qui de nombreux accords de coopération culturels bilatéraux ou multilatéraux sont conclus.

En revanche, avec ses partenaires européens, quelques accords culturels sont conclus sur le plan bilatéral, créant un espace de coopération « franco-européen » avec des Etats membres ou non-membres des Communautés européennes.

La coopération bilatérale se conclue entre deux parties, ici deux Etats qui décident ensemble de la nature de la coopération à mettre en place. Le cadre n'est pas contraignant et repose bien souvent sur des relations de confiance entre les deux Etats. Ces premiers accords culturels bilatéraux naissent au début des années soixante et traduisent un début d'intérêt pour la coopération, même si leurs contenus restent très limités. Ils incluent en général, quelques échanges d'étudiants, de professeurs, de chercheurs, ou encore des dispositions de réciprocité pour l'étude des langues respectives.

L'essentiel des accords culturels conclus entre la France et d'autres Etats européens membres ou non sont des accords culturels minimalistes incluant des dispositions très restreintes. A l'exception du traité de l'Elysée signé en 1963, entre le Général Charles de Gaulle et le chancelier Konrad Adenauer, dans lequel des dispositions très importantes sont prises en matière de coopération éducative. Mais l'Allemagne n'est pas le seul Etat avec qui la France signe un tel accord, puisque en 1967, la France toujours représentée par le Général de Gaulle signe avec le Québec un accord culturel aux caractéristiques similaires à ceux du traité de l'Elysée, tant sur la portée

politique que sur le contenu de l'accord. Le Québec est une province francophone du Canada et un Etat extra-européen.

Traiter ici de l'Accord culturel franco-québécois de 1967, n'est guère un contre-sens dans le champ d'étude qui est le nôtre ici. Il permet au contraire de démontrer que durant cette période, la coopération en matière d'éducation ne s'inscrit pas comme une priorité pour les Etats membres, exception faite si des intérêts géo-stratégiques motivent ce choix. Cependant, si la France à ce moment décide de favoriser une coopération culturelle avec le Québec de très grande envergure, c'est avant tout parce que ce choix repose sur une vision géostratégique qui répond à une conception gaulliste. Il en est de même du traité de l'Élysée avec l'Allemagne fédérale dont la visée politique semble clairement le renforcement de l'Axe Paris-Bonn. Pour l'Allemagne fédérale, nous sommes dans le cadre d'un traité bilatéral, alors que pour le Québec, il s'agit d'un accord culturel. Un premier distinguo s'impose donc pour nuancer les deux formes de contrats passés entre la France et ces deux Etats. Le premier est un traité et selon la Convention de Vienne<sup>268</sup> sur le droit des traités, traduit l'expression des volontés concordantes de ces sujets de droit, en vue de produire des effets juridiques régis par le droit international. A l'inverse la notion d'accord culturel est exclue de la Convention de Vienne de 1969 et 1986,<sup>269</sup> au titre que l'accord culturel relève d'une dénomination particulière de la notion de traité. Le Québec étant une province du Canada, l'accord passé entre la France et le Québec doit relever du droit constitutionnel interne de l'Etat fédéral. Ils peuvent néanmoins être reconnus en tant que traité, si la Constitution fédérale reconnaît aux Etats membres une certaine compétence propre en tant que représentant de l'Etat fédéral.

---

<sup>268</sup> Convention de Vienne sur le droit des traités. Elle est adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies et entrée en vigueur le 27 janvier 1980. La Convention de Vienne sur le droit des traités ne s'applique qu'aux traités conclus entre Etats et se limite aux traités écrits.

<sup>269</sup> La convention de Vienne sur le droit des traités du 26 mars 1986, exclut certains types de contrats, « les dénominations particulières », que sont les chartes, les conventions, les accords, les protocoles. Les définitions données par les conventions de Vienne du 1969 et 1986 vont avoir pour résultats d'écarter de la notion de traité cinq types d'accords. : les accords entre particuliers, les accords passés entre particuliers et gouvernements, les accords agissant entre princes agissant à titre privé, les accords entre membres d'un Etat fédéral, qui relève du droit constitutionnel interne de l'Etat fédéral.

Ce qui nous amène à nous questionner sur la nature de ces deux contrats d'envergure en comparaison aux autres accords culturels que la France est amenée à conclure par ailleurs avec d'autres Etats européens.

Dans le cadre de la réactivation de la coopération européenne entre universités la France, dès 1958, est amenée à jouer un rôle prépondérant dans la consolidation d'une politique européenne en matière d'enseignement supérieur au sein de la CRE. La conférence française des recteurs va à ce moment s'affirmer et se positionner comme un élément moteur de la réactivation de la coopération universitaire en Europe. La France, totalement effacée à ses débuts, va peu à peu détrôner la Grande Bretagne dans sa position de « leadership », en prenant des positions politiques qui vont donner à la CRE une assise permanente et autonome, pour que celle-ci ne soit pas rattachée organiquement au Conseil de l'Europe. Alors, que la Grande Bretagne soutenait au contraire l'option que la CRE, puisse être rattachée au Conseil de l'Europe, position irrecevable pour la partie française car elle condamnait l'intégration rapide des universités des pays de l'Est à la CRE. Et aux yeux de Moscou, le Conseil de l'Europe était considéré comme un outil de propagande culturel d'Europe occidentale. L'Allemagne fédérale au départ opposée à la vision politique de la France finira par se rallier à sa position. Une écrasante majorité d'universités d'Allemagne fédérale se rangeront ainsi, aux côtés des universités françaises pour appuyer l'idée que la CRE doit se constituer en tant que structure autonome et indépendante. Ce choix n'a pas été simple pour les conférences allemandes représentant des universités allemandes, car les universités allemandes de la zone occupée par les britanniques étaient traditionnellement acquises à la Grande- Bretagne en raison des liens de coopération très étroits développées entre les deux Etats au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. La Grande-Bretagne va ainsi perdre sa place au côté de l'Allemagne fédérale, deux pays sur lesquels a reposé la réactivation de la coopération universitaire européenne au milieu des années cinquante. On passe ainsi de l'axe Bonn-Londres, à l'Axe Bonn- Paris.

En janvier 1963, la France et l'Allemagne Fédérale signent le traité de l'Elysée, un traité bilatéral, comprenant un large volet consacré à l'éducation. Ce traité très



complet, comprend aussi un volet politique et défense. Né dans un contexte de guerre froide aigue, il s'inscrit dans la relance politique de l'intégration européenne, à un moment où l'intégration politique de l'Europe est en panne.

Tout en consolidant le rapprochement de l'Allemagne fédérale et de la France, ce traité se veut bien plus qu'un simple traité d'amitié entre deux Etats membres des Communautés européennes. Ce qui explique peut-être pourquoi le traité de l'Elysée a consacré un volet lié à l'éducation, pour que les liens tissés entre les deux Etats soient très forts, et se consolident davantage en faveur des générations futures.

Si la plupart des traités d'accords culturels bilatéraux conclus avec la France le sont avec d'autres Etats européens, il existe, pourtant un traité faisant exception. Il s'agit du traité franco-québécois, passé avec un Etat tiers. Pour autant, il est très intéressant de se pencher sur ce traité, en raison de son ampleur qui dépasse les seules dispositions d'échanges culturels. Il laisse penser que dans ce traité conclu avec le Québec, la France a privilégié des relations avec cette province du Canada, car il répondait à des enjeux politiques de première importance en particulier pour le général de Gaulle. Au vu de son ampleur, il peut être qualifié d'accord le plus important après celui du traité de l'Elysée. Cet accord conclue à une période où la coopération éducative est encore très limitée entre Etats européens, montre que la France privilégie une préférence extra-européenne, car elle répond à des enjeux géostratégiques pour la France sur le Québec. Conclu sans l'aval du gouvernement fédéral d'Ottawa, ce dernier ne voyait pas d'un très bon œil ce partenariat culturel entre sa province et la France.

Ces deux exemples montrent que la coopération entre Etats membres, ne semble pas être une priorité et que d'autre part, les accords culturels répondent avant tout à une logique d'intérêts politiques, ce qui semble être le cas à la fois pour l'Allemagne Fédérale et le Québec aux yeux de la France.

Dans ce chapitre, nous allons tenter de comprendre, comment la France devient un acteur de première importance au début des années soixante, en détrônant la Grande-Bretagne de son rôle de leader de la réactivation en matière de coopération universitaire. Puis comment l'axe franco-allemand perdure-t-il après la reprise en main par la France de la politique européenne de coopération. Et enfin, quel est le

vrai dessein du traité de l'Elysée et du volet culturel franco-qubécois ? Sert-il à développer une vraie coopération éducative entre les deux Etats où existe-il des raisons plus profondes à ces contrats bilatéraux ?

Le début des années soixante, voit naitre une multiplication d'accords culturels entre la France et d'autres pays européens, mais tous ces accords partagent une seule et même caractéristique, ils sont minimalistes dans leurs contenus et dans les dispositions prises entre la France et ces Etats européens. Ce constat signifie-t-il que la dimension européenne en matière de coopération académique ne figure pas comme une priorité de la France et les autres Etats membres ? Tout le laisse à penser au vu de la différence des traitements réservés à certains Etats plutôt que d'autres.

Peut-on enfin placer le traité de l'Elysée sur un même plan l'accord franco-qubécois ? Et quels sont les points de convergence que l'on peut établir entre l'Allemagne fédérale et le Québec ?

## **1 La reconquête de la France dans le cadre de la coopération universitaire**

### **1.1 L'axe Londres-Bonn**

En 1946, soit un an après la fin de la Seconde Guerre mondiale, il apparaît très clairement que deux Etats participent activement à la réactivation de la coopération universitaire en Europe occidentale. Il s'agit de la Grande-Bretagne et de l'Allemagne fédérale, qui participent de manière très prompte à réactiver dans un premier temps le dialogue entre universités des deux pays respectifs. En 1946, se tient le premier dialogue entre universités britanniques et allemandes sur le territoire allemand de la zone d'occupation britannique<sup>270</sup>. La reprise des contacts entre les universités des deux parties se fait grâce au concours du *Committee of Vice-chancellors and Principals* <sup>271</sup> et de la Conférence de l'Allemagne du Nord-Ouest, créée et reconnue officiellement à Göttingen en 1945. Cette conférence britannique de recteurs trouve

---

<sup>270</sup>Hanns Albert Steger, *L'Europe des universités*, Tome 1, éditions CRE, 1964, p.46.

<sup>271</sup> Ce comité est l'équivalent de la Conférence des présidents et vice-chanceliers anglais, elle a été créée au lendemain de la première guerre mondiale.

son origine au lendemain de la Première Guerre mondiale, et possède déjà une assise officielle ainsi qu'une longue expérience. Le contact entre les deux conférences se fait assez rapidement et de façon presque spontanée.

Ce contact est presque inespéré au regard de la date prématurée des échanges bilatéraux qui s'installent progressivement entre universités britanniques et allemandes de l'Ouest. Toutefois, le rapprochement des institutions universitaires allemandes et britanniques, n'aurait certainement pas pu être concrétisé dans un domaine autre que celui de la coopération universitaire. En effet, nous sommes à un an de la fin de la guerre et les esprits ne sont pas encore apaisés. Et pourtant, la coopération universitaire va reprendre de façon aussi aisée que rapide, entre ces deux Etats pourtant ennemis pendant la Seconde Guerre mondiale.

En résulte, un début de collaboration à l'état embryonnaire qui naît dans un contexte où aucune organisation internationale n'est encore créée. Ce constat ne peut que renforcer l'idée que les universités allemandes et anglaises posent les jalons de la renaissance de la coopération universitaire en Europe occidentale, après la rupture du dialogue au sein du monde académique imputée à la guerre.

Le 24 septembre 1946, quelques jours après le discours de Winston Churchill à l'Université de Zurich, où ce dernier défendait l'idée « d'Etats-Unis d'Europe », recteurs et représentants de Länder de la zone d'occupation britannique en Allemagne, se réunissaient sous l'égide de la Conférence de l'Allemagne du Nord-Ouest<sup>272</sup>. Invités par les autorités militaires britanniques de la zone d'occupation, les recteurs allemands pensaient présenter un projet sur la façon d'introduire « l'unité européenne » dans des cours d'art et de philosophie. Cette initiative a été saluée par les autorités militaires britanniques, qui reconnaissent là, les efforts des universités allemandes de la zone d'occupation, à inculquer la dimension européenne à leurs étudiants pour devenir de « bons européens<sup>273</sup> ». Cette référence à l'éducation de bons citoyens allemands, est une allusion à peine voilée sur la responsabilité portée aux universités allemandes et au rôle qu'elles auraient joué pendant la guerre. Les

---

<sup>272</sup> En allemand, Nordwestdeutschehochschulkonferenz.

<sup>273</sup> Jean-Marie Palayret, *Une université pour l'Europe*, ...op.cit., p37

universités allemandes ont souvent été attaquées sur l'idée qu'elles portaient une grande responsabilité dans l'éveil nationaliste pendant la Guerre.<sup>274</sup>

Par l'introduction de cette présentation, les recteurs allemands ont voulu signifier au monde que l'Université allemande tournait une page sombre de son histoire en exprimant la volonté de renforcer la dimension européenne de ses universités aux côtés des britanniques dans la continuité des échanges bilatéraux entre les universités germano-britanniques. Ces échanges déboucheront très rapidement sur l'organisation de conférences universitaires germano-britanniques à Koenigswinter, près de Bonn entre le 29 mars et le 4 avril 1952.<sup>275</sup> « *Il est apparu chaque fois que la collaboration directe entre les universités britanniques et allemandes était d'une importance considérable. Le résultat des réflexions faites à ce propos a été l'organisation de conférences germano-britanniques*<sup>276</sup> »

Le 26 mai 1952 est signée à Bonn la Convention allemande, avec les trois grandes puissances, la France, les Etats-Unis et la Grande-Bretagne<sup>277</sup>, instituant la souveraineté de la RFA. Quelques jours après la signature de cette Convention, l'Allemagne fédérale signait à Paris le traité sur la CED. Ces dispositions de l'Allemagne fédérale, montre tout son empressement pour reconquérir sa souveraineté nationale et pour retrouver sa place sur l'échiquier international et européen.

Très rapidement, en 1953, se tient un nouveau colloque à Goenigswinter, où se réunissent les cinq Etats membres du Pacte de Bruxelles<sup>278</sup>.

Ces différentes rencontres, colloques et échanges entre ces deux parties ont favorisé l'activation de l'axe Bonn-Londres en permettant la relance et la mise en place de la coopération universitaire européenne en Europe occidentale. L'histoire des institutions britanniques explique pour une grande part, l'avantage qui revient à la Grande Bretagne en matière d'enseignement supérieur. Après avoir su préserver à travers le temps des institutions autonomes, son système d'enseignement supérieur

---

<sup>274</sup> Idem.

<sup>275</sup> *L'Europe des universités...* in op.cit.p.46

<sup>276</sup> Idem, p.49

<sup>277</sup> Convention signée le 26 mai 1952 à Bonn entre la République Fédérale d'Allemagne et les trois grandes puissances, France, Grande Bretagne et Etats Unis, qui accorde à l'Allemagne Fédérale, avec certaines restrictions la souveraineté à la RFA, lorsque le traité CED devra être ratifié, et entrer en vigueur.

<sup>278</sup> Idem.

ne pouvait que servir d'exemple aux institutions européennes. Les universités d'Oxford et de Cambridge « sont restées fidèles, sans interruption à la tradition médiévale, et conservent toujours la même forme autonome de collèges »<sup>279</sup>

D'autre part, cette implication des Britanniques peut également s'expliquer en raison de leur attachement à l'éducation et à la formation.<sup>280</sup> « Or, vous savez toute l'importance que les Anglais attachent à l'éducation et à la formation ».<sup>281</sup>

L'autonomie universitaire est donc une donnée essentielle pour expliquer la réactivation de la coopération universitaire en Europe occidentale par les Anglais. La Grande-Bretagne a su conserver intacte cette autonomie universitaire qui n'a jamais été altérée malgré l'évolution historique, ainsi « des universités comme Oxford ou Cambridge sont restées fidèles, sans interruption, à la tradition médiévale, conservant ainsi, toujours la forme d'une fédération autonome de collèges<sup>282</sup> ». Et ce contrairement aux autres Etats d'Europe occidentale, où les universités ont été absorbées par leur cadre nationaux au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. « Les nations avaient pesé d'un poids excessifs sur elles <sup>283</sup>», jusqu'à gérer leur autonomie et créer ainsi à travers toute l'Europe des ensembles d'institutions différentes d'un Etat à l'autre.

Il était donc naturel que la Grande-Bretagne ait été la mieux dotée pour reprendre en main la coopération universitaire. En ce qui concerne, l'Allemagne fédérale les systèmes d'enseignement supérieur sont assez proches du modèle anglais, car les universités allemandes ont toujours fonctionné de façon indépendante de l'Etat. Pour ces deux Etats, leurs universités ont toujours eu à assumer leurs devoirs et leurs responsabilités comme un quatrième ou cinquième pouvoir<sup>284</sup>.

Ces données historiques concernant le fonctionnement et la gestion des universités des deux Etats, allait être un facteur déterminant dans rapprochement bilatéral de leurs institutions respectives. Le même degré d'autonomie des universités allemandes et britanniques explique ainsi, la rapidité de la reprise des contacts entre ces deux parties.

---

<sup>279</sup> *Idem*.p.49

<sup>280</sup> Interview Raymond Georis.

<sup>281</sup> *Idem*.

<sup>282</sup> *L'Europe des universités....op.cit.*, p.49-50

<sup>283</sup> *Idem*.p.46

<sup>284</sup> Interview AndrisBarblan.

C'est au cours du printemps 1953, durant un colloque germano-britannique à Königswinter que l'idée d'une Conférence de recteurs est lancée. En septembre 1953, les cinq Etats du Pacte de Bruxelles se réunissent à La Haye<sup>285</sup> et décident officiellement d'organiser en 1955 une assemblée générale des recteurs et vice-chanceliers à Cambridge<sup>286</sup>.

Cette décision prise à La Haye, résulte bien de l'initiative germano-britannique et place la Grande-Bretagne au rang d'Etat hôte et initiateur de cette rencontre historique. En 1954, l'Allemagne fédérale, intègre l'UEO et en devient un membre à part entière, ce qui lui donnera désormais une assise officielle, pour participer «*au comité des universités européennes*<sup>287</sup> ».

Cette première conférence des recteurs européens sera précédée de deux réunions préparatoires d'universités allemandes et britanniques, entre janvier et mars 1955<sup>288</sup>. Elles donneront ainsi, l'impulsion définitive à l'Assemblée de Cambridge qui se tiendra du 20 au 27 juillet 1955. Toute la préparation de cette Assemblée reposera entre les mains de Robert Taubman,<sup>289</sup> un jeune britannique administrateur au sein de l'UEO.

On est alors en droit de se demander, pourquoi la Grande- Bretagne et l'Allemagne fédérale ont été des pays moteurs dans la réactivation de la coopération universitaire en Europe occidentale, à un moment où rien ne prédisposait cette relance ?

L'élément de réponse qui peut être apporté tient d'une part à la constante collaboration entre l'Allemagne fédérale et la Grande-Bretagne dont le rôle joué a été fondamental dans l'instauration progressive d'un dialogue universitaire européen mis en route.

D'autre part, cette prise en main de l'axe germano-britannique ne doit rien au hasard, il s'explique en grande partie par le caractère d'autonomie dont jouissent les universités britanniques et allemandes depuis la fondation de leurs universités respectives. Les conférences des recteurs des deux Etats bénéficiant par conséquent

---

<sup>285</sup> Situé en Rhénanie du Nord, non loin de Bonn.

<sup>286</sup> *L'Europe des universités...* op.cit. p.50

<sup>287</sup> Le groupe d'experts chargé des questions universitaires au sein du Pacte de Bruxelles, devient avec l'UEO, le Comité des universités européennes.

<sup>288</sup> *Idem.*

<sup>289</sup> D'origine écossaise, Robert Taubman occupait un poste d'Administrateur de grade A au sein de l'UEO et était en charge du volet universitaire au sein de l'UEO.

du même degré d'autonomie que leurs universités. Cette donnée essentielle, a donc contribué à donner l'avantage pour un temps à ces deux Etats.

Pendant neuf années, de 1946 à 1955, c'est donc l'axe germano-britannique qui dicte l'orientation d'une coopération universitaire naissante<sup>290</sup>. Consciente de l'atout de ses universités la Grande-Bretagne a été désignée à la Conférence de Cambridge comme modèle à suivre en matière d'autonomie universitaire. Les participants à cette conférence ont émis le souhait de voir partout en Europe des universités jouissant d'un degré d'autonomie plus large que celui qui leur est accordé. Ce qui est loin d'être le cas, pour bon nombre d'universités d'Europe occidentale. Ainsi, l'idée retenue à Cambridge, est que l'on aimerait voir appliquer dans les universités d'Europe occidentale, le modèle britannique « d'University Grants Committee ». <sup>291</sup>

Le choix de l'Université de Cambridge en 1955 est dû en grande partie à l'implication et l'activité débordante dont a fait preuve la Grande-Bretagne dans la réactivation de sa politique universitaire sur le plan bilatéral avec les universités de la République fédérale d'Allemagne en zone d'occupation britannique. Ce choix fait aussi office d'un aspect hautement symbolique pour « l'Université européenne » dont la tradition séculaire n'a pas évolué avec le temps. La part très active des britanniques se retrouvera également au sein de l'UEO. En effet, la préparation de la première assemblée est confiée à un administrateur britannique d'origine écossaise, Robert Taubmann <sup>292</sup> qui se chargera de toute la mise en place de la conférence de Cambridge.

Tous ces paramètres, expliquent la raison pour laquelle la Grande-Bretagne a joué un rôle déterminant au côté de l'Allemagne au détriment de la France.

---

<sup>290</sup>Gacem Rachida, « La Conférence Permanente des Recteurs et Vice-chanceliers européens de 1959 à 2001, entre collaboration et coopération en Europe », Mémoire de DEA, présenté sous la direction de Elisabeth du Réau, Professeur à Paris 3, septembre 2003, p.10

<sup>291</sup>Gacem Rachida, « La Conférence ..... », p.13, la traduction française, est Comité de bourses universitaires.

<sup>292</sup> D'origine écossaise, ce britannique employé par l'UEO a organisé les deux premières conférences de la CRE, Cambridge en 1955 et Dijon en 1959. Il a été la cheville ouvrière de ces deux conférences, en raison son dynamisme et d'une très grande connaissance du terrain. Il a travaillé en toute autonomie, durant ces deux conférences, et n'hésitait pas à sillonner toute l'Europe pour prendre contact avec les universités européennes.



Pour la France, il était beaucoup plus compliqué de s'imposer et d'influer sur ce terrain en raison de la suppression de l'autonomie des universités en France en 1794 par la Convention Nationale<sup>293</sup>. Cette autonomie des universités françaises ne sera d'ailleurs que partiellement rétablie sous la Deuxième République. En outre, la naissance d'une Conférence des recteurs français ne verra le jour qu'en 1958, sous la forme d'associations privées.

N'ayant qu'une marge de manœuvre très réduite, les représentants d'universités françaises ne pouvaient pas grand-chose pour participer pleinement à la mise en place d'une politique européenne en matière de coopération universitaire.

Cependant, l'avantage va très vite revenir à la France qui dès 1958, se montre très active dans la préparation de la deuxième Conférence de Dijon en 1959. La reprise en main de la France va contribuer à faire perdre à la Grande-Bretagne son influence, au profit de la France « *La Grande Bretagne a enfanté la coopération européenne entre les universités, et puis s'est désintéressée du bébé lorsqu'il a traversé la Manche : c'est ça tout l'ambiguïté de la politique anglaise* <sup>294</sup>».

Ainsi, dès 1959 à la Conférence de Dijon, la France va s'afficher comme Etat moteur dans la continuité de cette coopération universitaire qui se met en place, en jouant un rôle prépondérant au côté de l'Allemagne fédérale dans la prise de décisions politiques qui consolideront la politique universitaire européenne. Le nouveau tournant apporté par ces deux Etats donnera une impulsion politique nouvelle, qui va permettre aux universités européennes de s'organiser en toute autonomie, en se détachant dans un premier temps du cadre de l'UEO, devenu trop étroit pour asseoir une politique de coopération européenne plus large. L'UEO, ne comptant que sept Etats membres, ce cadre était devenu « *trop étroit pour abriter la coopération amenée à s'élargir*<sup>295</sup>.

---

<sup>293</sup> CRE Informations, Vingt ans après, éditions CRE, 3ème trimestre, n° 47, p.22

<sup>294</sup> Analyse de Raymond Georis sur la perte d'influence de la Grande Bretagne, dans la coopération universitaire.

<sup>295</sup> Interview Raymond Georis.

## 1.2 L'axe Paris-Bonn

Nous sommes alors en mesure de nous interroger sur les raisons qu'à la France à ce moment précis de se positionner et d'influer plus fortement que la Grande-Bretagne dans la coopération universitaire en lui reprenant le flambeau. En 1959, le choix de la France se porte sur la ville de Dijon pour abriter la seconde Conférence des recteurs européens. Il semblerait, que ce choix aurait été dicté par des personnalités françaises travaillant au sein du comité culturel de l'UEO. Il s'agit d'Henri-Reynald de Simony, directeur des Affaires culturelles de l'UEO et Jean Martin, administrateur français au sein du Comité culturel de l'UEO. Jean Martin était dijonnais et le Comte de Simony, bourguignon. Tous deux auraient influé sur la tenue de la conférence à Dijon pour mettre à l'honneur l'Université de Dijon.

Cette information avancée par Raymond Georis de nationalité belge, lui-même administrateur au sein du Comité culturel de l'UEO, n'a pu être vérifiée mais selon ses dires, elle resterait très plausible.<sup>296</sup> Nous en resterons donc au stade de l'hypothèse, même si l'on peut penser effectivement qu'une quelconque influence française ait pu jouer en ce sens.

C'est donc le recteur de Dijon, Marcel Bouchard qui organisa les préparatifs et les festivités de cette deuxième Conférence européenne des recteurs et vice-Chanceliers européens. Cette rencontre fut intitulée « l'Université européenne »<sup>297</sup> par le recteur dijonnais qui a cherché à concilier l'image forte d'une telle rencontre et l'esprit de convivialité. La France a ainsi donné l'exemple d'une véritable tradition pour les futures assemblées de la Conférence Permanente des recteurs et vice-chanceliers européens (CRE).

Grâce à l'Université de Dijon, la France devient une référence pour la qualité de l'accueil particulièrement appréciée. Pas moins de 146 représentants d'universités seront présents à l'Assemblée de Dijon, trois observateurs suisses, et un yougoslave, vingt représentants officiels de dix-sept pays, et plusieurs organisations

---

<sup>296</sup> Interview avec l'auteur, avril 2003.

<sup>297</sup> CRE, 40<sup>ème</sup> anniversaire, CRE-action, N°115, 1999, p.29.

internationales prennent part à cette rencontre qui fera date<sup>298</sup> dans l'histoire de la construction de l'EEES.

Selon les termes du recteur de Dijon, quant à l'évènement en question « *Il s'agit d'un spectacle magnifique et imposant, que l'on n'avait jamais vu à Dijon et en France...plus éloquent que la visite du Général de Gaulle trois mois auparavant...et qui signifiait aux Dijonnais que leur chétive université était devenue une grande chose* <sup>299</sup> ».

La Conférence de Dijon, devient ainsi le point de départ pour le repositionnement de la France qui va contribuer à l'émergence d'une politique européenne en matière de coopération universitaire.

### **1.3 Le repositionnement de la France dans la consolidation de la coopération universitaire européenne**

Néanmoins c'est à Dijon que va s'affirmer le rôle politique de la France en décidant de la nature de la future structure institutionnelle de la CRE. C'est également à Dijon que les britanniques perdront leur influence de *leadership* acquis entre 1946 et 1955 au côté de l'Allemagne fédérale dans la réactivation de la coopération universitaire européenne.

Le recteur français Marcel Bouchard et le recteur d'Allemagne de l'Ouest sont favorables à ce que la CRE devienne une structure indépendante et autonome. A l'inverse, les Anglais et les pays nordiques privilégient un cadre plus officiel, celui du Conseil de l'Europe<sup>300</sup>.

Mais les conférences allemandes et françaises campent sur leur position et réclament la création d'une Conférence permanente des Recteurs et Vice-chanceliers des universités européennes, ainsi que la création d'un « Comité des universités », qui devra être détaché de l'UEO pour être transféré au sein du Conseil de l'Europe (CE). Même si la Conférence de l'Allemagne de l'Ouest souhaite que le « Comité des universités », maintienne en son sein les représentants universitaires et étatiques qui existaient sous l'égide de l'UEO, la Conférence des recteurs français s'y oppose et

---

<sup>298</sup> CRE Informations, Vingt ans après,...in op.cit., p.9

<sup>299</sup> Les Dépêches, « *Hommage au Recteur Marcel Bouchard, le fondateur du campus universitaire de Dijon, l'œuvre et l'homme vu par la presse* », 14 janvier 1977.

<sup>300</sup> Gacem Rachida, in la Conférence des recteurs .....p.20

insiste sur le fait que cet organe doit être exclusivement composé de délégués universitaires<sup>301</sup>.

Pendant, que la Conférence des recteurs d'Allemagne de l'Ouest se proposait d'étudier les futurs statuts, la Conférence des recteurs français, quant à elle mettait en place un « Comité directeur<sup>302</sup> ».

La Conférence de Dijon est ainsi, largement dominée par les conférences allemandes et françaises représentées par le recteur allemand Hermann Jahrreiss et le recteur français Marcel Bouchard, Président de la deuxième conférence des recteurs et vice-chanceliers européens de Dijon. L'objectif de cette deuxième conférence était de créer une « Conférence permanente des recteurs et des vice-chanceliers européens ». Par structure permanente était sous-entendue une structure pérenne dans le temps. Mais il s'agissait surtout de créer une structure autonome et indépendante détachée de toute tutelle politique. Seule la France et l'Allemagne fédérale défendront âprement cette position.

Ainsi, au cours de la séance plénière du 10 septembre 1959<sup>303</sup>, la Conférence des recteurs de l'Allemagne de l'Ouest décida de rallier la position française, celle de créer une structure indépendante et autonome. Alliée à la proposition des Etats nordiques, celle de la Grande-Bretagne aurait comporté le risque de créer une instance qui ne regrouperait que les universités européennes appartenant au Conseil de l'Europe (CE), ou des universités ayant le statut d'observateur au sein du Conseil de l'Europe. L'idée des Britanniques, appuyée par les Etats Nordiques étaient à l'opposé du but même que s'était fixé la CRE à savoir rassembler le plus grand nombre d'universités européennes pour construire « l'Université de l'Europe » et surtout intégrer au plus vite les universités des pays de l'Est. Ces dernières ne sont devenues membres du Conseil de l'Europe qu'à partir du 8 juin 1989, avec le statut d'invité spécial à l'Assemblée Parlementaire.

Ces deux paramètres auraient été impossibles à réaliser s'il avait été décidé que le Conseil de l'Europe abrite la CRE. Sans compter la méfiance des pays socialistes à

---

<sup>301</sup> Hans- Albert Steger, *l'Europe des universités*, tome 1, 1948-1962, Publication de la Conférence des recteurs de l'Allemagne occidentale, 1964, p.334

<sup>302</sup> CRE Informations, *Vingt ans après...* in op.cit., p.8

<sup>303</sup> Idem.p10

l'égard du Conseil de l'Europe, qu'ils considèrent comme un instrument de propagande culturelle d'Europe occidentale. De plus, un des desseins de la CRE a toujours été de se constituer en structure permanente et autonome, ce qui aurait été impossible à réaliser dans l'enceinte du Conseil de l'Europe. L'autonomie, étant un des premiers principes que la CRE défendra à ses débuts. Ces arguments de bon sens, ont vite fini de persuader la position allemande qui s'est très vite rangée au côté de la position française.

De ce fait, il va sans dire que toute la Conférence de Dijon était axée sur l'autonomie et l'indépendance de la structure. Les Français voulaient une structure indépendante, autonome et dégagée de toute tutelle territoriale, qui serait la base de la future CRE. La fin de la Conférence de Dijon signe l'adoption du Plan Wigny<sup>304</sup> qui prévoit le transfert des activités civiles de l'UEO à un organe spécialisé du Conseil de l'Europe en mai 1960.

Les principales propositions exposées par la France et en partie par l'Allemagne de l'Ouest ont toutes été approuvées à une écrasante majorité par l'Assemblée plénière de la CRE à 77 voix contre 12 et 8 abstentions. Les Conférences britanniques et nordiques ont voté contre. Alors que Français et Allemands voulaient que la CRE ne soit liée qu'organiquement au Conseil de l'Europe. L'axe franco-allemand finit par rallier la majorité des recteurs présents à Dijon.

grâce à son courage politique, la France devient ainsi un partenaire influent dans l'émergence de la politique universitaire européenne en train de se dessiner avec la création de la CRE en 1959 à Dijon. De ce fait, la dimension Londres-Bonn va peu à peu s'effacer et laisser place à l'axe Bonn-Paris.« *La Grande Bretagne très dynamique et impliquée au départ, va se retrouver marginalisée jusqu'à son retour dans le giron européen.*<sup>305</sup> ».

Intitulée « l'Université européenne », par le recteur français Marcel Bouchard, la Conférence de Dijon traduit la naissance d'une véritable politique européenne des universités, ce qui diffère des relations bilatérales franco-britanniques qui étaient

---

<sup>304</sup> Plan qui porte le nom du Ministre des Affaires étrangères belges. Ce plan prévoit le transfert des activités civiles de l'UEO vers un organe spécialisé du Conseil de l'Europe.

<sup>305</sup> Archives CRE, propos tenus par le Recteur de Dijon Marcel Bouchard in « L'origine et l'indépendance de la troisième conférence des recteurs européens à Göttingen », Paris le 14 mai 1964.

conçues dans un esprit purement universitaire. Cela traduit aussi, que nous passons d'un niveau de « dialogue » à un cadre plus institutionnel.

La prochaine Assemblée de la CRE doit se tenir à l'Université de Göttingen en Allemagne fédérale en 1964. Ainsi de 1959 à 1964, l'axe Bonn-Paris est réactivé. Il prévaut durant toute cette décennie et suit le mouvement Adenauer-de Gaulle, pour devenir le pilier de la coopération européenne. A la question de savoir, si ce nouvel axe aurait été influencé par le rapprochement politique entre le chancelier Konrad Adenauer et du général de Gaulle, la réponse est clairement oui pour Andris Barblan, Secrétaire général de la CRE.

Désormais, l'axe Paris-Bonn, sera continu dans le temps et ne cessera de s'affirmer et de se consolider dans le cadre d'un traité signé entre la France et l'Allemagne fédérale, scellant ainsi la réconciliation entre deux peuples européens qui veulent construire ensemble un destin commun.

La consolidation de cet axe se vérifiera à nouveau lors de la troisième conférence des recteurs et vice-chanceliers européens en 1964 dans la ville de Göttingen. Outre, les statuts définitifs de la CRE signés pour créer la Conférence Permanente des recteurs et vice-chanceliers européens, la politique universitaire européenne de cette assemblée va de nouveau être axée sur l'axe Bonn-Paris. A Göttingen, la CRE a beaucoup progressé et le *leadership* franco-allemand continue de s'affirmer, par l'intégration d'universités de l'Est au cours de cette assemblée. Le recteur Zimmerli<sup>306</sup>, aussi président de l'Assemblée avait eu pour mandat d'inviter toutes les universités de la République fédérale d'Allemagne et des universités de l'Est, lesquelles avaient répondu positivement dès juin 1964. Il s'agit des universités de Zagreb, de Belgrade, de Ljubjana<sup>307</sup>, Sofia, ainsi que l'Université de Skopje<sup>308</sup>. Moscou a poliment décliné l'offre. Outre les universités de l'Est, de nombreux recteurs des pays de l'Est, étaient également présents, les recteurs de Berlin Est, Iena<sup>309</sup>, Dresde<sup>310</sup>,

---

<sup>306</sup> Recteur de l'Université de Göttingen.

<sup>307</sup> Slovénie

<sup>308</sup> Macédoine.

<sup>309</sup> Allemagne de l'Est

<sup>310</sup> *Idem*

Greifswald, Friberg, Halle-Wittenberg, Iasi <sup>311</sup> , Cracovie, Leipzig, <sup>312</sup> Prague, Rostock<sup>313</sup>, Skopje, Varsovie, et Zagreb.

La progression opérée en Allemagne fédérale à Göttingen a beaucoup fait progresser l'axe franco-allemand, car si les allemands de l'ouest ont contribué de façon substantielle au rapprochement avec les universités de l'Est, la France a elle aussi toujours été favorable à cette politique d'intégration des universités de l'Est, d'où sa farouche opposition dès le départ de voir la CRE sous la tutelle exclusive du Conseil de l'Europe.

L'axe franco-allemand observé dans le cadre de la CRE, va aussi se poursuivre sur un tout autre plan éminemment politique entre Adenauer et de Gaulle. Le rapprochement entre les deux hommes entre 1958 et 1969, dans un contexte de guerre froide va conduire les deux Chefs d'Etats à conclure un traité en janvier 1963, dont un large volet sera consacré au domaine culturel et à l'éducation.

Comment interpréter alors ce traité tissant des liens privilégiés entre ces deux Etats ? Et pourquoi, le volet culturel est-il associé à un traité dont la portée est avant tout politique et axé sur la défense de l'Europe, alors que les Etats-Unis, principal allié de l'Europe occidentale semble prendre ses distances. Quelles sont alors, les arrières pensées de Gaulle et d'Adenauer lors de la mise en place ce traité, dit traité de l'Elysée ?

## **2 Le traité de l'Elysée ou le traité franco-allemand**

Le 22 janvier 1963, est signé entre de Gaulle et Adenauer le traité franco-allemand de coopération, dit traité de l'Elysée, consacrant un large volet à la coopération culturelle, à l'éducation et à la jeunesse. Dans le volet éducation et culturel, sont déjà abordés les problèmes d'équivalences et d'échanges collectifs entre les deux Etats.<sup>314</sup> Cette dimension est renforcée par des rencontres régulières entre ministres français

---

<sup>311</sup> Moldavie

<sup>312</sup> Ville d'Allemagne, Saxe.

<sup>313</sup> Ville d'Allemagne, Poméranie Occidentale.

<sup>314</sup> Jean Charpentier, « Les échanges bilatéraux d'étudiants, l'exemple franco-allemand », in *L'enseignement supérieur et la dimension européenne*, sous la Direction de Christian Philip, Travaux de la Commission pour l'étude des Communautés européennes, Economica, 1989, p.54



de l'Education nationale et ministres plénipotentiaires<sup>315</sup> chargés des questions culturelles.

Suite à ce traité signé entre les deux parties, un office franco-allemand de la jeunesse est créé par l'accord du 5 juillet 1963. Il sera modifié deux fois par la suite, en 1973 et en 1983<sup>316</sup>. Un dixième de ce budget est ainsi consacré à la coopération universitaire, C'est un traité qui apparaît comme un traité complet implique trois domaines le politique, la défense, et un volet culturel destiné à sceller entre la jeunesse des deux camps, un esprit de fraternité et d'ouverture sur l'autre.

Mais le traité de l'Elysée, est également un traité qui se veut avant tout éminemment politique et axé sur la défense européenne. Il intervient en pleine guerre froide, à une période où les alliés de l'Europe occidentale, les Etats-Unis et la Grande Bretagne, semblent lâcher du lest en direction de Moscou, principalement sur la question de Berlin et de l'Allemagne fédérale.

Il intervient également à une période cruciale de l'intégration européenne, qui se trouve en« panne » sur le plan politique.

Toutefois, il est intéressant dépointer dans le cadre de ce traité le volet culturel entre la France et la République d'Allemagne fédérale. La coopération mise en place entre les deux Etats en matière d'éducation et d'enseignement supérieur, va contribuer à élargir l'espace de coopération français en matière d'enseignement supérieur dans un cadre bilatéral. Cette coopération entre les deux Etats est sans commune mesure avec les autres Etats européens. C'est une relation que l'on peut alors qualifier de privilégiée. D'ailleurs les volets culturels et de la jeunesse, font l'objet de critiques très positives, même chez les plus virulents observateurs de l'intégration européenne. « *Pour certains observateurs sarcastiques de l'évolution européenne, l'Office Franco-Allemand pour la jeunesse est le seul résultat positif du traité franco-allemand, mais même ceux qui estiment ce sarcasme déplacé reconnaissent que de tous les accords, l'accord*

---

<sup>315</sup>En Allemagne, c'est un ministre plénipotentiaire qui représente les onze Länder en matière d'éducation. Le système décentralisé allemand accorde la totale autonomie au *Länder*, en matière de culture et d'éducation, contrairement à la France, où le domaine de l'Education et de l'Enseignement supérieur, est régi par l'Etat. Le titre du ministre est ministre fédéral de la formation et des sciences devant le cabinet fédéral.

<sup>316</sup> *Idem*, p.54

*sur la jeunesse est celui qui fonctionne le mieux. L'œuvre accomplie par l'O.F.A.J. ne suscite autant dire aucune critique* <sup>317</sup>»

Le traité de coopération franco- allemand met en évidence un traitement de faveur, entre les deux Etats, les actions menées dans le cadre de ce volet culturel ne cesseront de s'élargir et de s'approfondir dans le temps. Le volet culturel, dans le cadre de ce traité, vise sans aucun doute à consolider davantage les relations entre les deux peuples qui s'attelleront à renforcer ce lien d'amitié d'années et renforcer ainsi la position deux Etats moteur de la construction européenne.

Ainsi faut-il y voir un simple traité d'amitié entre les deux peuples ou au contraire, convient-il de décrypter ce traité pour comprendre ce qu'il implique réellement. Le volet culturel et éducatif compris dans ce traité n'est-il pas là, une façon de consolider davantage l'axe Bonn-Paris ? Ce qui est sûr en revanche, c'est que durant cette période, les accords de coopération culturelle et éducative conclus entre la France et d'autres Etats européens n'ont pas la même portée. Comparés au traité de l'Elysée, ces accords sont très limités.

## **2.1 Le volet culturel et éducatif du traité de l'Elysée**

En matière d'éducation, le traité porte sur la l'apprentissage de la langue française et allemande, en incitant le grand nombre d'élèves à apprendre la langue de l'autre. Sur le plan de l'enseignement supérieur, une réciprocité dans l'enseignement pratique des deux langues ouvertes à tous les étudiants a été établie. Le problème des équivalences est aussi soulevé et il fait observer des dispositions pour les titres, les diplômes et les examens universitaires. Sur le plan de la coopération scientifique, des dispositions sont prises pour encourager les programmes de recherches entre les deux parties.

---

<sup>317</sup> Norbert Hougardy, rapporteur. *Rapport fait au nom de la Commission politique, sur la politique de la jeunesse et de l'éducation dans le cadre des Communautés européennes*. Communautés européennes, Parlement Européen. Documents de séances, 1971-1972. Document 232/71, 2 février 1972. P.51.

L'objectif du volet éducation étant de resserrer les liens entre les jeunes des deux Etats, mais également entre les responsables de l'éducation de chacune des parties. Les archives françaises témoignent de rencontres régulières entre le ministre français de l'Education nationale et le ministre plénipotentiaire désigné par l'Allemagne fédérale.

Soit un an, après la signature du traité une note du Ministère des Affaires étrangères françaises datée de 1965<sup>318</sup> où figure la mention « Secret », fait le point d'une réunion interministérielle tenue à Paris le 16 mars 1964 entre les ministres français et allemand. En présence de Christian Fouchet, ministre français de l'Education nationale et de Monsieur Kiessinger, ministre président du Länd de Würtemberg, désigné comme plénipotentiaire par le gouvernement de la République fédérale d'Allemagne pour suivre avec le ministre français de l'Education nationale la stricte application du traité franco-allemand. Cette note, nous apprend que les directeurs de la coopération culturelle et éducative des deux parties s'entretiennent tous les mois « des questions de leur ressort<sup>319</sup> ». Ces dispositions indiquent, qu'il existe entre les deux parties un suivi continu sur l'avancée des décisions prises par le traité, tout en marquant un attachement très fort aux relations que les deux parties souhaitent s'étendre et voir progresser.

Mais cette rencontre, un an après la signature du traité a une portée symbolique très forte, car le ministre français de l'Education nationale, demande la révision du premier accord culturel de Düsseldorf signé entre les deux pays en 1954<sup>320</sup>, qui consistait en l'apprentissage du français en deuxième langue après l'anglais. La remise en cause de cet accord de 1954, témoigne du côté français d'une réelle volonté d'imposer la langue française en Allemagne fédérale au rang de première langue et non plus de deuxième langue, comme ce fut le cas depuis le traité de Düsseldorf. La partie allemande enregistre la demande et reconnaît le déséquilibre. Toutefois, le

---

<sup>318</sup> ANF, Note du Ministère des Affaires étrangères françaises, Direction des Affaires politiques Europe. Sur cette note est apposée la mention « Secret ». Compte rendu de la Commission interministérielle pour la coopération franco-allemande, Compte rendu de la réunion du 16 mars 1964, Paris le 24 mars 1964. Fonds 19870191/36.

<sup>319</sup> *Idem.*

<sup>320</sup> *Idem.*

plénipotentiaire reconnaît qu'il lui sera difficile de satisfaire cette demande dans l'immédiat.

Pour autant, les deux ministres se sont mis d'accord pour étendre l'enseignement de l'allemand et du français à tous les degrés. Mais avec un certain équilibre pour le français enseigné en Allemagne. En termes d'équivalence de diplômes entre les deux parties, ils disent avoir enregistré des progrès significatifs.

Les 12 et 13 juillet 1967, une deuxième rencontre se tient à Bonn, en présence d'Alain Peyrefitte, et son homologue allemand, Monsieur Goppel.

Une première séance de travail s'est tenue le 12 juillet, suivie d'une autre réunion, le 13 juillet,<sup>321</sup> entre les deux délégations. Cette réunion a fait ressortir des progrès considérables en matière d'échange d'assistants entre les deux Etats, tout en soulignant ces échanges restaient très inégalitaires pour la France, d'où une volonté commune des deux parties de rechercher des solutions « *aux difficultés qui ont gêné le développement de ces échanges* »<sup>322</sup>.

Ces échanges réguliers entre ministres illustrent bien le cadre de ces deux réunions qui témoignent non seulement d'une volonté de resserrer les liens en matière de coopération éducative mais aussi d'un réel désir de faire progresser cette coopération éducative entre les deux pays.

D'autre part, quand les responsables politiques veulent relancer la coopération culturelle des rencontres peuvent se tenir au plus haut niveau. A titre d'exemple, le sommet de Francfort tenu le 27 octobre 1986, a adopté la création d'un collège franco-allemand pour l'enseignement supérieur afin d'encourager la mobilité universitaire entre les deux pays.

Aujourd'hui en matière d'enseignement supérieur, pas moins de cent quatre-vingt établissements d'enseignements supérieurs français et allemands coopèrent ensemble pour renforcer la coopération dans l'enseignement supérieur et la recherche en France et en Allemagne dans le cadre de l'Université franco-allemande (UFA). Ce constat est la résultante des efforts soutenus de cette coopération qui perdure et se resserrent d'années en années.

---

<sup>321</sup> *Idem.*

<sup>322</sup> *Idem.*

Mais pour autant, doit-on réellement considérer ce traité comme l'expression d'une réelle volonté d'asseoir uniquement une coopération culturelle et éducative privilégiée entre les deux Etats, ou au contraire doit on y voir, plutôt une stratégie entre les deux Etats pour resserrer davantage leurs liens sur un plan politique et stratégique.

## 2.2 Un simple traité de coopération, ou un traité plus stratégique ?

Le traité de l'Elysée n'est pas seulement consacré à la coopération bilatérale en matière culturelle et éducative. Il va bien au-delà, de cet aspect, ce qui fait de lui un traité unique en son genre « *There is no closer bilateral relationship in the world than that between France and Germany* <sup>323</sup>». Cette analyse émise par un think tank européen<sup>324</sup>, donne à ce traité, une constance toute particulière rapportée à l'évolution future de l'entente franco-allemande. Il est signé dans une conjoncture politique et géopolitique très particulière.

La situation géopolitique des deux Etats, est à replacer dans un contexte de guerre froide, qui dans une large mesure peut expliquer les raisons qui ont conduit à la signature de ce traité. Entre 1959 et 1960, Américains et Anglais paraissent très prompts à lâcher du lest, sur la question allemande et celle de Berlin contrariant Adenauer. Pour le Chancelier Adenauer le rapprochement anglo-américain signifiait, la reconnaissance de la République démocratique d'Allemagne (RDA), ce qui était contraire à la vision d'Adenauer.<sup>325</sup> Adenauer, n'avait d'autre issue que de se rapprocher du Général de Gaulle sur fond d'entente commune. Les deux hommes, considèrent alors, que les Américains ont fait preuve d'une grande faiblesse face à Khrouchtchev. A l'époque l'Allemagne Fédérale n'est pas une puissance nucléaire, la France détient l'arme nucléaire. Et si l'axe de ce traité, était réellement la

---

<sup>323</sup> Thomas Jansen « L'importance du traité franco-allemand dans le cadre du processus d'intégration européenne », in *L'Allemagne et la France- Une entente unique pour l'Europe*, sous la Direction de Stephan Martens, l'Harmattan, p. 33

<sup>324</sup> *Idem*, p.33

<sup>325</sup> *Idem*, p.149

défense ?« *En effet, l'un des axes essentiels de ce traité, on ne le sait pas assez, est la défense* <sup>326</sup>»

L'année 1961 est considérée comme une année de grande tension en Europe qui laisse planer la menace d'une guerre. La question de Berlin, a été centrale dans les discussions entre Adenauer et de Gaulle et ce jusqu'à la construction du Mur de Berlin en août 1961.

Cette année de grande tensions, explique en grande partie que durant près d'un an, les pourparlers entre la France et l'Allemagne fédérale, se focalisent essentiellement sur des questions de sécurité et de défense. Les Etats-Unis étant considérés comme un partenaire beaucoup moins engagé dans la sécurité du continent européen, les deux parties se rapprochèrent pour fonder une défense européenne sans l'aval des Etats-Unis.

Déjà en 1960, la France est une puissance nucléaire et affiche son indépendance nucléaire face au reste du monde. L'Allemagne tout comme la France estime que les Anglais et les Américains ne sont plus prompts à assurer leur sécurité, en raison de leur attitude face à l'Union soviétique, qualifiée « *d'une certaine mollesse* »<sup>327</sup>. C'est justement cette attitude de désengagement qui vont conduire français, et allemands de l'ouest à se rapprocher. Pour relancer l'Union politique européenne, le général de Gaulle demande à Christian Fouchet de mettre en route un plan d'action. En février 1961, le plan Fouchet du nom de son instigateur est mis en place pour relancer la politique européenne entre les six Etats membres. Ce plan, portant un volet consacré à la défense souligne la volonté du Général de Gaulle d'établir un ensemble européen stratégique sur une base franco-allemande. Le but est de bâtir une stratégie européenne de défense reposant sur l'axe plan franco-allemand et obtenir ainsi une réforme profonde de l'Alliance Atlantique.<sup>328</sup> Les questions stratégiques et nucléaires ont été au cœur des peurs générées chez Adenauer et de Gaulle, qui craignaient un affaiblissement de la défense européenne face au développement de la puissance militaire des Soviétiques et l'attitude trop distante des Américains à l'égard

---

<sup>326</sup> Georges Henri Soutou, *L'alliance incertaine, les rapports politico-stratégiques franco-allemands 1954-1996*, Fayard, pp.203 et 204

<sup>327</sup> *Idem*, p150

<sup>328</sup> *Idem*.p.151

Soviétiques. Le rapprochement franco-allemand intervient également au moment précis, où des efforts sont déployés pour relancer l'Union politique entre les Etats membres de la Communauté européenne, en panne depuis la création du Marché Commun en 1958.

En 1962, des négociations sont engagées pour relancer l'Union politique entre les six Etats membres dans le cadre du plan Fouchet. Mais l'échec de ce plan conduit la France et l'Allemagne fédérale à se rapprocher en 1962, en posant comme cadre de faire à « deux », ce que n'avait pas pu faire les six pays Etats membres<sup>329</sup> ensemble. Mais Adenauer et de Gaulle espèrent toujours convaincre les autres Etats de s'associer avec « le couple franco-allemand ». Ce qui ne s'est pas produit, car les quatre autres Etats membres craignaient un nouvel échec de même nature.<sup>330</sup> En juillet 1962, de Gaulle reçoit le Chancelier Konrad Adenauer en visite officielle. Cette échéance se situe ix mois avant la signature du traité. Le Général de Gaulle eut des termes sans équivoque à l'égard de son homologue allemand et qualifia la rencontre avec Adenauer « *d'amis déterminés* <sup>331</sup>», ayant accompli des efforts immenses dans la réconciliation franco-allemande débutée déjà dans le cadre de la CECA.

C'est donc dans ce contexte de guerre froide, où apparaissent bien des incertitudes, qu'une certaine riposte franco-allemande s'organise. Une des évidences pour la France et l'Allemagne fédérale est de signer un traité d'amitié le plus complet et le plus large possible. L'inquiétude de Gaulle et Adenauer concernant la position américaine, face à la construction du Mur de Berlin en août 1961, fut considéré par l'Allemagne de l'ouest et la France comme une concession de la politique américaine apportée à Moscou<sup>332</sup>.

De nouveaux traités ont été passés entre les Américains et les Soviétiques et l'Allemagne fédérale en eu connaissance en octobre 1961. Cette donnée allait mettre en lumière l'étroite collaboration entre les Américains et les Russes, notamment sur

---

<sup>329</sup> Thomas Jansen « L'importance du traité franco-allemand dans le cadre du processus d'intégration européenne », in *L'Allemagne et la France- Une entente unique pour l'Europe* », .op.cit. p. 34

<sup>330</sup> Idem.p.34

<sup>331</sup>Hélène Miard Delacroix, « *La notion du couple franco-allemand et sa mise en scène dans les sommets* » sous la Direction de Stephan Martens, l'Harmattan, 2004 p. 23

<sup>332</sup>Soutou, p.209



le statut de Berlin où une commission quadripartite a associé la Russie sur un projet de non-agression entre l'Est et l'Ouest.

L'autre point crucial pour les allemands de l'Ouest est la nouvelle politique américaine de ne plus fournir d'armes nucléaires aux pays non- nucléaires, alors que des dispositions prises en 1958 autorisaient les américains à fournir des armes en pleine propriété à l'Allemagne fédérale. Cet accord de non-prolifération pris par les Américains en 1961 était avant tout tourné vers la RFA sacrifiant ainsi la sécurité de la RFA sur fond de détente américano-soviétique. Le Général de Gaulle était courroucé par cette décision de non-prolifération, qui ne consistait plus en un désarmement nucléaire complet, mais impliquait que la RFA soit visée à travers cet accord<sup>333</sup>. Mais pire encore, cela sous-entendait que la sécurité de l'Europe n'était plus garantie par les Américains. La nouvelle entente américano-soviétique conduit inéluctablement à un rapprochement politique entre de Gaulle et Adenauer.

La venue d'Adenauer, en juillet 1962 à Paris aboutit à la réalisation d'une « *union franco-allemande*, »<sup>334</sup>, face à l'échec des négociations des six. Pour Adenauer, il s'agissait de trouver un partenaire en cas de menace soviétique. Une partie de cette rencontre est centrée sur le volet stratégique élaborée dans le cadre de cette union franco-allemande. La coopération stratégique devient ainsi un des éléments essentiels du traité de l'Elysée signé le 22 janvier 1963. Ce traité signé, ne présage pas pour autant pour le Général de Gaulle et le Chancelier Adenauer l'intention de rompre avec la politique américaine. L'idée étant au contraire plutôt de l'influencer<sup>335</sup>. Il apporte toutefois, la preuve que l'Allemagne fédérale et la France, ont compris qu'il était dans leur intérêt de se rapprocher au niveau militaire et politique. Le volet culturel de ce traité, en fait un traité complet qui permet non seulement aux dirigeants politiques et aux deux peuples d'instaurer une compréhension mutuelle et d'approfondir les relations pour les générations futures. Ce traité bilatéral en matière de coopération reste encore à ce jour le plus important jamais conclu en France. L'Allemagne et la France semblent avoir compris qu'en

---

<sup>333</sup> *Idem*, p. 212

<sup>334</sup> *Idem*, p.223

<sup>335</sup> *Idem*.

unissant leur deux peuples, ils renforçaient ainsi leur lien politique et scellaient leur destin commun.

D'autres accords les accords culturels ont été signés entre la France et d'autres Etats européens, sur une même période donnée. Il serait ainsi très intéressant de pouvoir comparer la portée et les dispositions prises par la France avec ces autres Etats.

### **3 Les accords bilatéraux entre la France et d'autres Etats européens**

#### **3.1 Quelques exemples d'accords culturels entre la France et d'autre Etats européens.**

Après avoir mis en exergue la coopération franco-allemande et le traité de l'Elysée, il convient de vérifier la teneur des autres accords culturels conclus entre la France et d'autres Etats européens durant la même décennie. Notre objectif est de dresser un comparatif entre le traité de l'Elysée, l'accord franco-qubécois et ces-dits accords. Les accords culturels conclus entre la France et d'autres Etats européens sont très limités dans leur contenu, ils se réduisent à quelques échanges de coopération ou à l'apprentissage de la langue du dit-Etat.

Ainsi, un questionnement s'impose, la France aurait-elle privilégié l'Allemagne fédérale et le Québec pour des raisons géostratégiques à l'opposé de ces autres Etats européens en matière de coopération culturelle ? Est-il approprié de mettre sur un même plan le traité de l'Elysée et l'accord franco-qubécois ?

Deux ans après le traité de l'Elysée, la France signe avec la province du Québec l'accord franco-qubécois en 1965<sup>336</sup> suivis dans le même temps, d'autres accords bilatéraux conclus avec d'autres Etats européens, membres ou non de la Communauté européenne. Ce qui est toutefois frappant, à l'analyse des dispositions de ces accords, c'est de constater que les contenus de ces accords sont minimalistes

---

<sup>336</sup> Le 27 février 1965, est signée la Première entente franco-qubécoise « sur un programme d'échanges et de coopération dans le monde de l'éducation ». Elle sera suivie, de la signature de la deuxième entente de coopération France-Québec en matière de culture par le ministre des Affaires culturelles, Pierre Laporte et l'ambassadeur de France au Canada, François Leduc.

comparativement au traité de l'Elysée et de l'accord culturel passé avec la Province du Québec.

Pour nous en rendre compte, nous passerons brièvement en revue, quelques exemples d'accords culturels passés avec la France dans une période qui coïncide avec le traité de l'Elysée et celui de l'accord franco-québécois.

En effet, les archives françaises de l'Education nationale montre que dès le début des années soixante, des accords de coopération culturels sont passés entre la France et d'autres Etats européens.

Le 28 février 1964<sup>337</sup>, un accord culturel est signé à Paris entre la France et la Pologne. Cet accord franco-polonais ne concerne que quelques échanges de lecteurs polonais en France, dont le nombre n'excède pas une dizaine, il comprend également la mise en place d'une Chaire de langues et de littérature polonaise dans les universités de Paris et Nancy. Dans le secondaire, des dispositions incluant l'apprentissage du polonais sont également prises, mais elles restent très limitées.

Pour le baccalauréat par exemple, en France, l'accord stipule que le polonais peut être choisi comme langue facultative, « *dans l'hypothèse évidemment où le jury peut s'adjoindre un examinateur compétent* »<sup>338</sup>.

Dans quelques lycées français des cours facultatifs de polonais sont dispensés en région parisienne et dans la région Nord-Pas de Calais, région qui pourtant recense le plus grand nombre de polonais<sup>339</sup> en France.

A Paris, au lycée Montaigne le nombre de lycéens bénéficiant de cours facultatifs, est de 20 élèves en 1966-1967 contre 80 au lycée de Béthune et 34 au lycée Bruay-en-Artois, pour la même période compris entre 1966 et 1967.<sup>340</sup> Cet écart entre les deux régions s'explique par une présence plus importante de polonais dans le Nord de la France.

---

<sup>337</sup> ANF-EN. Programmes d'échanges culturels, scientifiques et techniques entre la république française et la République populaire de Pologne pour les années 1966, 1967. Fonds 19870191/36

<sup>338</sup> *Idem.*

<sup>339</sup> Entre 1921 et 1938, plus de 300 000 polonais ont immigré dans la région du Nord pour venir travailler dans l'industrie minière. Il serait aujourd'hui 500 000 dans cette région, qui compte la plus importante proportion de polonais en France.

<sup>340</sup> *Idem.*

Deux autres accords franco-polonais sont signés à Varsovie le 20 mai 1966<sup>341</sup> et viendront compléter le précédent. Il s'agit d'un accord culturel et d'un accord scientifique, englobant des échanges de professeurs entre les deux Etats et de quelques lecteurs supplémentaires. Il est également prévu que le nombre de bourses attribuées de part et d'autres à des étudiants ou des stagiaires serait augmenté.

L'Accord culturel passé entre la Pologne et la France est assez pauvre en dispositions. Pour la France, l'enseignement du français occupe une place très modeste en Pologne, de l'ordre de 19% dans le secondaire. Mais pour la France, « *cette attitude dépend de la bonne volonté du gouvernement polonais à redresser la tendance*<sup>342</sup> ».

Le 15 février 1967<sup>343</sup>, la France signe avec le Danemark un accord au niveau de l'enseignement supérieur dispensant le danois au rang de deuxième langue dans les facultés de Bordeaux, Caen, Lyon, Nancy, Paris, Strasbourg. De même, une maîtrise spécialisée d'études scandinaves est mise en place à Paris et à Caen. Quelques lecteurs danois enseignent dans des universités françaises, toutefois leur nombre n'est pas précisé. Dans le cadre d'échanges universitaires et scientifiques, une trentaine de professeurs danois participent chaque année en France à un stage organisé par le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (CIEP). La France reconnaît toutefois, dans ce rapport que le problème essentiel rencontré avec le Danemark est celui du manque d'influence et de développement dans le domaine scientifique et technique. Cela s'explique pour la France par « *l'obstacle linguistique qui s'oppose à notre influence dans les Hautes écoles populaires qui accueillent une majorité d'auditeurs qui n'ont jamais appris la langue française*<sup>344</sup> ». Selon la France, le problème est compliqué : « *à ce problème, il n'y a pas de solution simple* », il faudra un travail de longue haleine entre les deux Etats pour parvenir à un niveau honorable de coopération car la langue la plus enseignée au Danemark est l'anglais.

La France explique son faible engagement l'égard du Danemark en raison de son histoire. En effet, comme tout pays scandinave, le Danemark s'insère : « *dans une aire*

---

<sup>341</sup> ANF-EN. Note sur les relations franco-polonaises ne date du 26 janvier 1967, Ministère de l'éducation nationale, Direction de la coopération, Bureau des Accords Culturels. Fonds 19870191/36

<sup>342</sup> *Idem.*

<sup>343</sup> ANF, Note rédigée par le Directeur de la coopération, Jean Knapp, sur les relations franco-danoise, le 26 septembre 196 à Paris. Fonds 19870191/36

<sup>344</sup> *Idem.*

*de civilisations dont les composantes essentielles sont germaniques ou anglo-saxonne » « Les rapports que le Danemark entretient avec la France, ne passent qu'après ceux qu'il a noués, au cours de l'histoire avec ses voisins immédiats, riverains de la Mer du Nord ou de la Baltique <sup>345</sup>»*

Dans le cas de la Belgique, la France a signé un accord culturel le 22 février 1946<sup>346</sup>. Dans une note rédigée le 9 février 1966 par le Directeur français de la coopération, les autorités belges ont demandé à la France que l'année 1966, soit consacrée au XXI<sup>ème</sup> anniversaire célébrant les rapports entre les deux Etats. Malgré le statut d'Etat membre de la Communauté européenne de la Belgique, la coopération éducative entre les deux Etats est loin d'être satisfaisante.

En visite en France, le Ministre-Secrétaire d'Etat à l'Education nationale du Royaume de Belgique Michel Toussaint, s'est rendu à Paris le 18 juillet 1966<sup>347</sup> pour plaider un approfondissement des relations de coopération entre les deux Etats. La rencontre a duré 45 minutes, comme en témoigne la note du Ministère français de l'Education nationale. Cette note fait également apparaître que le ministre belge n'a pas été reçu par son homologue français, mais par le Secrétaire d'Etat français à l'Education. Michel Toussaint a exprimé à la France le vœu de « *développer les échanges franco-belges, dans le but de maintenir un certain équilibre face à l'accroissement des échanges franco-néerlandais*<sup>348</sup> ». Tout comme il a exprimé le désir d'instaurer des échanges d'enseignants entre les universités belges et françaises. Par ailleurs, cette note précise aussi, que le ministre belge a demandé que soit mis en place des échanges d'informations entre experts français et belges, et que les contacts soient renforcés entre les deux ministères. Côté français, cette note ne fait référence à aucune demande particulière de la France. Cette rencontre officielle franco-belge témoigne du peu d'intérêt accordé par la France à cette coopération. La France ne semble pas disposer à instaurer une réelle coopération entre les deux Etats membres, puisque le

---

<sup>345</sup> *Idem.*

<sup>346</sup> ANF- EN, Note du Ministère de l'éducation nationale rédigée par le Directeur de la coopération Jean Auba, le 9 février 1966, à Paris, Direction de la coopération, Accord Culturel franco-belge, Fonds 19870191/36.

<sup>347</sup> ANF, Ministère de l'éducation nationale, le Secrétaire d'Etat, note au sujet de l'entretien avec Monsieur Toussaint, Ministre de l'éducation nationale du Royaume de Belgique. Paris le 22 juillet 1966. Fonds 19870191/36.

<sup>348</sup> *Idem.*

ministre n'a pas été reçu par son homologue, mais par un secrétaire d'Etat français. En outre, la brièveté de l'entretien entre les deux hommes vient renforcer cette idée. Peut-on d'ailleurs qualifier l'accord franco-belge d'accord bilatéral, quand seule une des deux parties s'exprime ?

Ces quelques exemples d'accords bilatéraux passés entre la France et d'autres Etats européens montrent que nous sommes dans une période où la coopération éducative est très peu développée et qu'elle ne semble pas être la priorité des Etats européens. Bien, que ces quelques exemples ne recensent pas l'ensemble des accords culturels passés entre la France et d'autres Etats européens, ils ont toutefois le mérite d'illustrer les limites de ces derniers.

Pour autant, et c'est ce que nous allons tenter de démontrer dans le paragraphe qui suit, avec l'accord franco-québécois dont les intérêts géostratégiques sont l'enjeu d'une politique nationale. Il s'agit pour nous ici de tirer les conclusions de cet accord de coopération culturelle et éducative avec un Etat extra-européen d'une ampleur inégalée. C'est ce que nous allons tenter de comprendre dans le cas du traité franco-québécois.

### **3.2 Le Traité franco-québécois, un traité extra-européen**

En 1967, est conclu entre la France et la province du Québec, un accord en matière culturelle et éducative qui fait suite à la signature de deux ententes signées entre les deux parties en 1965 dans le domaine de l'éducation. A cette même période, la France a déjà signé un traité très important avec l'Allemagne fédérale comprenant un large volet éducatif et culturel.

L'accord signé entre la France et le Québec en 1967, s'inscrit dans un accord hautement stratégique pour les deux parties. Cependant, ce dernier ne concernera que les volets culturels et éducatifs, car seuls des domaines non régaliens restent de la compétence du Québec. Les domaines régaliens sont du ressort de l'Etat fédéral d'Ottawa. Pour autant, la France et le Québec signent un accord de très grande envergure qui va au-delà de tous les autres accords culturels que la France a conclu avec d'autres Etats européens à la même époque. Pourquoi, la France aurait-elle alors

privilegié un accord de si grande importance avec le Québec, plutôt que de favoriser des accords de la même teneur avec d'autres Etats européens ?

L'accord franco-québécois, s'inscrit-il dans une stratégie géopolitique de la France, celle de renforcer l'influence française au Québec, à un moment où la France commence à perdre son influence dans ses anciennes colonies ?

Le 14 septembre 1967, Alain Peyrefitte, ministre français de l'Education nationale, rencontre son homologue québécois Jean-Jacques Bertrand, Vice-président du Conseil et ministre de l'Education et de la Justice en présence du Premier ministre québécois Daniel Johnson et Jean Noël Tremblay ministre des Affaires culturelles, Marcel Masse, Ministre d'Etat à l'éducation. Cette rencontre salue « *les résultats très satisfaisants obtenus dans le cadre des Ententes signées en 1965<sup>349</sup> et résolu à élargir et renforcer la coopération entre la France et la Québec<sup>350</sup>* ».

Dans un procès-verbal en date du 14 septembre 1967 rédigé au Québec, Alain Peyrefitte prend note du désir du gouvernement québécois de voir s'instituer des réunions périodiques entre les ministres de l'Education des deux pays, « *afin d'accélérer les procédures et d'accroître l'efficacité de la coopération entre la France et le Québec* »<sup>351</sup>.

L'accord franco-québécois est signé en 1967 entre Alain Peyrefitte et Daniel Johnson, et se veut un traité très large englobant l'éducation et la culture. Le procès-verbal mentionne que les seuls domaines de coopération pouvant être conclus entre les deux parties sont l'éducation et la culture, les autres domaines échappant aux compétences du Québec.

A priori, rien n'empêche la France de nouer un accord avec le Québec. Si ce n'est qu'un rapport de quarante-huit pages, non daté et classé « très confidentiel » et apposé du sceau « secret » révèle les vraies intentions des deux parties à engager dans le domaine de l'éducation des actions de grandes envergure entre les deux

---

<sup>349</sup> Deux ententes sont conclues entre la France et le Québec en 1965, la première sur un programme d'échanges et de coopération dans le domaine de l'éducation le 27 février 1965, et l'autre la coopération culturelle consacrée à la langue française le 24 novembre 1965.

<sup>350</sup> ANF, ce document mentionne seulement, le lieu et la date de la rencontre, qui intervient le 14 septembre 1967 au Québec. Ce document stipule seulement, qu'il s'agit d'un procès-verbal, entre Alain Peyrefitte, le Premier ministre du Québec, le vice-président du Conseil, ministre de la Justice et de l'Education, du ministre d'Etat à l'Education.

<sup>351</sup> *Idem*.



Etats. Ce rapport est un avant-projet de toutes les actions qui pourront être établies entre le Québec et la France à l'avenir. Ce rapport ne mentionne que le lieu et la date de la rencontre. Il ne porte aucun sceau du ministère de l'Éducation nationale, excepté le nom de Bernard Dorin<sup>352</sup>. Cette personnalité française est très importante, car Bernard Dorin fait partie « *d'un petit groupe d'hommes déterminés et bien placés qui comprend des gens variés* »<sup>353</sup>, qui conseille le Général de Gaulle et influe sur la politique étrangère du général de Gaulle qui n'a jamais caché ses intentions pour cette province francophone qu'il considère toujours comme « un bout de France ».

Il apparaît, alors très clairement que les intentions des deux parties sont liées à l'histoire commune de la France et du Québec. Pour la France « *la coopération franco-québécoise se singularise par des caractères qui lui sont propres* »<sup>354</sup>.

C'est selon les dires du rédacteur<sup>355</sup> du projet, les canadiens sont non seulement considérés comme des francophones mais aussi comme des français de souche. Ces français contrairement aux africains auraient été coupés de la France depuis deux siècles.

Pour la France, il s'agit clairement d'asseoir son influence sans l'aval du pouvoir central d'Ottawa, en aidant cette catégorie de français à reconquérir le pouvoir au Canada pour qu'ils puissent peser de tout leur poids sur les décisions du pouvoir central. C'est sans rappeler, l'épisode de la visite de Gaulle au Québec, qui depuis la fenêtre d'un balcon, prononça la fameuse phrase « *Vive le Québec libre et indépendant* ». En outre, la France considère que le Canada bénéficie d'un niveau de technologie et d'un niveau de vie élevé ainsi que de disponibilités financières assez larges si ce n'est

---

<sup>352</sup> Conseiller diplomatique auprès d'Alain Peyrefitte.

<sup>353</sup> Maurice Vaïsse, *La Grandeur, politique étrangère du général de Gaulle 1958-1969*, Editions Fayard 1998, p.658

<sup>354</sup> ANF, Projet de programme de coopération franco-québécois en matière d'éducation nationale. Ce rapport, secret, n'est pas daté, et ne comporte aucune indication quant au rédacteur. Ce rapport, semble vouloir ne laisser aucune trace de son rédacteur. Les informations divulguées dans ce rapport sont d'une très grande sensibilité, et peuvent conduire à une rupture diplomatique entre l'États fédéral du Canada, et la France. D'où aucun élément, ne mentionnant sa provenance ou son origine. Cependant, il a pu être rédigé après, la rencontre d'Alain Peyrefitte et la délégation canadienne, en date du 14 septembre 1967.

<sup>355</sup> Le rédacteur de ce projet est Bernard Dorin, un ambassadeur français, très engagé dans la francophonie.

que « la presque totalité des décisions économiques, financières ou techniques échappe aux francophones »<sup>356</sup>.

La seule option pour la France est de redonner un poids politique à ces français de souche, dans le seul domaine de coopération possible avec le Québec qui reste de la compétence provinciale « ce qui tend à donner un rôle de premier plan à la coopération éducationnelle »<sup>357</sup>.

Cette coopération débutée dès 1965a révélé l'importance du « fait canadien français », qu'il faut continuer à cultiver afin d'entretenir cette relation dite privilégiée avec ces canadiens au statut particulier.

Dans ce rapport d'avant-projet, la France entend donner un véritable coup d'accélérateur aux échanges entre les deux parties, en accentuant le volume des échanges et en engageant des moyens financiers conséquents « certaines de ces actions seront onéreuses », et « exigeront de dégager des moyens financiers supplémentaires »<sup>358</sup>. Pour cela, il faut voir les voies qui n'ont pas été explorées afin d'approfondir les actions existantes. La décision retenue est d'accentuer les deux précédents accords, plus exactement, les « deux ententes »,<sup>359</sup> l'une signée avec Christian Fouchet et l'autre avec André Malraux.<sup>360</sup>

Le problème des équivalences est abordé de façon plus sérieuse que ce qui existe dans le cadre européen. La France demande que le problème d'équivalences soit désormais résolu entre les deux Etats afin de faciliter le droit d'établissement des québécois en France en mettant à leur disposition un « Bureau central des équivalences ».

Ce projet va même très loin, car il proposerait des stages à des québécois à l'ENA. Ainsi quatre ans, après les premières ententes des stagiaires québécois sont accueillis

---

<sup>356</sup> *Idem.*

<sup>357</sup> *Idem.*

<sup>358</sup> ANF, Projet de programme de coopération franco-québécois en matière d'éducation nationale. Ce rapport, secret, n'est pas daté, et ne comporte aucune indication quant au rédacteur. Ce rapport, semble vouloir ne laisser aucune trace de son rédacteur. Les informations divulguées dans ce rapport sont d'une très grande sensibilité, et peuvent conduire à une rupture diplomatique entre l'Etat fédéral du Canada, et la France. D'où aucun élément, ne mentionnant sa provenance ou son origine. Cependant, il a pu être rédigé après, la rencontre d'Alain Peyrefitte et la délégation canadienne, en date du 14 septembre 1967

<sup>359</sup> *Idem.* p.2

<sup>360</sup> En 1959, le général de Gaulle le nomme ministre d'état chargé des Affaires culturelles.

à l'ENA. Le but pour la France est que ces derniers puissent occuper des postes clés une fois de retour au Québec « *On peut raisonnablement escompter que d'ici 5 à 10 ans, une grande partie des postes clés de la fonction publique québécoise soit aux mains de ces anciens stagiaires* »<sup>361</sup>. Cette action pourrait déboucher à terme, sur la création d'une Ecole québécoise d'Administration et les responsables québécois pourraient venir en France se former pour « *étudier sur place la marche de l'institution* ». <sup>362</sup>

Pour pouvoir garder ces stagiaires, la France va jusqu'à envisager de conduire cette formation au Québec, solution envisagée car moins coûteuse. Toutefois, la France envisage aussi l'hypothèse de les garder en France pour effectuer leur stage, mais pour cela, il faudrait améliorer leurs conditions d'accueil et de confort. « *Il importe de 'les vacciner' au préalable, non seulement à notre enseignement, mais aussi aux inconvénients possibles de la vie à Paris dans le domaine du confort matériel* »<sup>363</sup>. Ce système de stage fait l'objet d'une proposition qui peut être étendue à d'autres grandes écoles telles Centrale, Polytechnique ou HEC.<sup>364</sup>

Toujours dans le cadre de l'enseignement supérieur, une proposition est faite pour augmenter le nombre de bourses octroyées dans le supérieur. Seules 46 bourses annuelles sont à ce jour réservées à des québécois, pourquoi ne pas augmenter ce nombre à 500, soit le dixième des bourses du supérieur octroyées à des étudiants étrangers. Cette décision serait largement motivée par une « question de principe » selon le rapport, car cette « catégorie particulière de français canadiens » devraient pouvoir bénéficier de bourses « hors Quai d'Orsay » et pourquoi ne pas être prélevées sur le budget de l'Éducation nationale.

---

<sup>361</sup> ANF, Projet de programme de coopération franco-québécois en matière d'éducation nationale. Ce rapport, secret, n'est pas daté, et ne comporte aucune indication quant au rédacteur. Ce rapport, semble vouloir ne laisser aucune trace de son rédacteur. Les informations divulguées dans ce rapport sont d'une très grande sensibilité, et peuvent conduire à une rupture diplomatique entre l'État fédéral du Canada, et la France. D'où aucun élément, ne mentionnant sa provenance ou son origine. Cependant, il a pu être rédigé après, la rencontre d'Alain Peyrefitte et la délégation canadienne, en date du 14 septembre 1967

<sup>362</sup> *Idem.* p.40

<sup>363</sup> *Idem.* p.3

<sup>364</sup> *Idem.* p.7

Des jumelages devraient être envisagés avec « *les universités de Laval du Québec, celle de Montréal, et de Sherbrooke, les universités françaises d'Ottawa, et de Moncton échappant à la compétence du Québec* »<sup>365</sup>.

Augmenter les chercheurs québécois au sein du CNRS, limité à 12% au « numéris clausus » du contingent étranger. La solution serait de modifier le décret en vigueur pour les québécois et de les retirer du contingent étranger.

La France va même jusqu'à proposer d'offrir un IUT au Québec selon ses besoins de spécialité, un IUT industrialisé au Québec qui serait la parfaite réplique de « *son frère jumeau d'une ville de France* », et où les professeurs seraient à hauteur de 50% des professeurs français payés par la France pour marquer le « *coté don* »<sup>366</sup>.

Pour cette catégorie de français canadiens, l'Etat français considère qu'ils ont gardé « *une nationalité rémanente française* ». Ils doivent pouvoir acquérir la nationalité française ipso facto. La loi du retour selon l'Etat français, se présente comme une des actions les plus séduisantes les plus spectaculaires et les plus périlleuses à mettre en œuvre. « *La décision du gouvernement français de présenter un projet de loi dans ce sens, est essentiellement politique* »<sup>367</sup>.

Pour pouvoir diriger et gérer les actions de coopération en matière d'éducation, les ministres français et québécois de l'Education nationale, pourraient se rencontrer soit de façon bilatérale, « *soit se dérouler en présence des ministres africains, pour lesquels le mécanisme fonctionne déjà* »<sup>368</sup>. Ce serait là une des plus significatives réalisations francophones mondiales que de se rencontrer avec les pays de l'Organisation commune africaine et malgache, (OCAM)

Si ces actions en matière d'éducation fonctionnent bien à l'avenir, elles pourraient être étendues aux autres ministres concernés par la coopération. « *Toutefois, les réunions ne pourraient être aussi larges que celles des sessions prévues par le traité franco-allemand, englobant des compétences primordiales (Affaires étrangères, Armées, Douanes, monnaie, transports,..) continuant échapper au Québec.* »<sup>369</sup>

---

<sup>365</sup> *Idem*.p11

<sup>366</sup> *Idem*.p.22

<sup>367</sup> *Idem*. P.45

<sup>368</sup> *Idem*.p.48

<sup>369</sup> *Idem*.p.46

La mise en place de toutes ces actions ont une visée très claire, intensifier la coopération dans le domaine éducatif et culturel entre la France et le Québec. Le caractère purement politique de l'intensification des relations et de la coopération entre les deux parties ne laisse guère place aux doutes, et répond à la politique du général de Gaulle qui a toujours considéré cette région comme un bout de France à reconquérir. La France et le Québec ont tous deux mesuré les enjeux de cette coopération. La France au travers de cet accord tente de peser de tout son poids sur les relations franco-canadiennes à l'avenir. Pour les québécois il s'agit de reprendre du poids politique au sein du gouvernement central. La nature confidentielle de ce projet échappant au pouvoir central d'Ottawa ainsi qu'à l'opinion française est de nature à démontrer que le domaine de l'éducation peut se révéler un domaine hautement stratégique et sensible pouvant servir de prétexte pour répondre à des enjeux géostratégiques. La France l'a très bien compris, et pour normaliser cette coopération demande à ce que ce projet puisse revêtir un caractère national, c'est-à-dire connu et encouragé par l'opinion française.

A cette période précise, la coopération dans le domaine de l'éducation entre la France et les Etats membres est quasi-nulle, en témoigne les accords culturels entre la France et certains Etats européens, membres ou non de la communauté économique européenne. La priorité du traité de Rome étant tourné essentiellement vers l'intégration économique des Etats membres, ce domaine reste du ressort exclusif des Etats.

Il est d'ailleurs à noter que la France entretient à cette période avec ses anciennes colonies une coopération plus accrue, qu'avec les Etats membres. Ce constat appuie l'idée que la coopération dans ce domaine, n'est guère une priorité pour les Etats membres sauf s'il relève d'un caractère hautement stratégique pour asseoir son influence dans une région du monde, tel que le démontre le cas de cet accord entre la France et le Québec.

### 3.3 La coopération européenne, une histoire d'intérêt politique

Il est très clair, que la France a privilégié cet accord avec le Québec pour des intérêts éminemment politiques et stratégiques. A travers ce rapport confidentiel, il est difficile de renier qu'au travers cet accord la France a avant tout cherché à élargir son influence géostratégique dans cette province du Canada, qu'elle semble toujours considérer comme « un bout de France ». Pour la France, il demeure au Québec des français de souches et son devoir est de les aider à obtenir des postes clés et élargir leur influence politique dans cet Etat à majorité anglophone. Cette action reste un subtil subterfuge pour la France, afin de continuer d'exercer son influence directe dans cette partie du Canada sans courroucer le pouvoir central d'Ottawa. Les actions de grande envergure ainsi que les moyens financiers que la France s'apprête à injecter témoignent de l'intérêt géostratégique de la France pour le Québec. En transposant des modèles de grandes écoles au Canada ou en facilitant le droit d'établissement à tout canadien désireux étudier ou s'installer en France, la France semble considérer cette province du Canada comme un bout de France.

« Rien n'est plus politique que l'éducation<sup>370</sup> », C'est ce qui semble se dessiner dans cet accord si particulier à travers le volet éducatif. C'est donc pour servir uniquement des intérêts politiques et stratégiques que la France a eu à dessein de développer cette coopération en matière d'enseignement supérieur très large au Québec. Il est à noter que les actions demandées par la France pour ce projet vont jusqu'à donner des droits aux « canadiens français » à égalité avec les étudiants, chercheurs ou professeurs français. Cela traduit côté français une volonté très forte d'influer sur le Québec. En utilisant le volet éducatif la France peut œuvrer de façon assez discrète sans éveiller les soupçons du pouvoir central.

La France en ces débuts des années soixante conclue un traité d'amitié avec l'Allemagne et un accord culturel avec le Québec. Dans les deux cas de figure, le volet éducatif est très développé entre la France et ces parties. Dès lors, peut-on

---

<sup>370</sup>Walo Hutmacher, Expert international à l'Université de Genève, « Vers une intégration des politiques éducatives en Europe », in *L'Europe de l'éducation : entre management et politique ?* Sous la Direction de Jean Louis Derouet et Romuald Normand, INRP, 2007, p.9.

dresser un comparatif intéressant entre l'accord culturel québécois et le traité de l'Elysée ?

L'évidence est avérée, si l'on se réfère aux principales dispositions du traité de l'Elysée, dont l'objectif est d'établir une relation privilégiée avec l'Allemagne fédérale tant sur le plan politique que celui de la défense. La dimension éducative et culturelle vient consolider le rapprochement des deux peuples, grâce à des échanges d'étudiants, l'apprentissage de la langue de l'autre, tout en contribuant à une meilleure compréhension entre les jeunes générations des deux parties.

On peut ainsi, recenser des similitudes avec le Québec tout en apportant quelques nuances. En utilisant le volet éducatif la France a bien cherché à asseoir son influence politique et géopolitique dans cette région du Canada.

Cependant, si ces deux contrats peuvent être mis sur le même plan sur certains aspects de leur contenu, cet accord et ce traité présente tout de même des différences. Le traité de l'Elysée a un caractère officiel. Même s'il privilégie deux Etats en matière de coopération, il a été conçu pour développer une défense européenne face à l'effacement de des Etats-Unis vis-à-vis de l'Europe. Le traité de l'Elysée se veut plus large que le l'accord québécois dans la mesure où il comporte des domaines régaliens, essentiellement la défense. Il n'en est pas de même, pour l'accord franco-québécois, où la France conclu cet accord pour asseoir son influence politique au Québec sans l'aval du pouvoir central d'Ottawa. Cette coopération établie à l'insu du gouvernement fédéral Canadien, présente un aspect trouble sans comparaison avec le traité de l'Elysée.

Mais cet accord et ce traité, démontrent que la coopération culturelle et éducative, répond bien à des intérêts politiques. D'où un choix pour la France de privilégier l'Allemagne fédérale et le Québec, plutôt que d'autres Etats européens. Cela traduit enfin, que la coopération éducative au sein des premières Communautés européennes est loin de répondre à une priorité du moment.

Après avoir évoqué les relations bilatérales développés par la France avec des Etats européens ou extra-européens dans les années soixante. Nous allons nous intéresser aux réactions émises par la France vis-à-vis d'organisations internationales dont l'objet n'est pas éducation.



En 1959, le ministre de la Culture, des Beaux-arts et de l'Éducation des Pays-Bas, interpelle ses homologues européens, les invitant à se réunir pour réfléchir ensemble à la façon de reprendre en mains le domaine de l'éducation à l'international, géré jusque-là par les ministres européens des Affaires étrangères. La principale raison, qui pousse le ministre néerlandais de l'Éducation à se saisir de ce problème est parti du constat que certaines organisations internationales dont l'objet n'est pas l'éducation s'immiscent dans ce domaine. Face à ce constat, nous verrons dans le chapitre qui suit, comment le ministre néerlandais mobilisera ses homologues autour de la question, et comment se met en place une nouvelle gouvernance des ministres européens de l'Éducation ?

Puis nous analyserons les diverses réactions de la France vis-à-vis de ces organisations internationales.

### ***Chapitre 3 : La position de la France et les organisations intergouvernementales dont l'objet n'est pas l'éducation***

Comme évoquée précédemment, la coopération naissante en matière d'enseignement supérieur en Europe s'amorce dès le début des années cinquante, avec la prise en charge par différentes organisations internationales, (Conseil de l'Europe, la CRE, et l'UEO). Dans le cadre des premiers traités européens, quelques « timides » initiatives sont prises (Voir chapitre 1). Une décennie plus tard, cette coopération très peu amorcée tente de s'organiser davantage sur le plan intergouvernemental avec l'entrée en jeu de nouveaux acteurs politiques que sont les ministres européens de l'Education et d'autres organisations intergouvernementales, sans aucun lien avec l'Education.

C'est toutefois au début des années soixante que vont se consolider les premiers fondements de ce domaine à l'échelle européenne. Mais, déjà un enjeu de taille se profile. Il apparaît alors dispersé, entre les organisations internationales, les premières institutions européennes et les ministres européens de l'Education qui useront de leur pouvoir pour reprendre en mains ce domaine à l'international et plus précisément sur le plan européen.

Durant cette période, les Etats membres n'ont pas considéré ce domaine comme prioritaire pour que celui-ci soit arrimé à une politique communautaire, lorsque par ailleurs la formation professionnelle est inscrite dans l'article 128 du traité de Rome.

Cependant, faute de prise en charge par les premières Communautés européennes, ce domaine va se retrouver dispersé entre les mains d'organisations internationales, dont l'objet n'est pas l'éducation. Et très étonnamment, il sera géré sur le plan international par les ministres européens des Affaires étrangères, avant que les ministres européens de l'Education ne reprennent en mains leur portefeuille en 1959, pour songer à créer une structure permanente abritée par le Conseil de l'Europe. Mais en réalité, les ministres des Affaires étrangères continueront de superviser ce domaine, même quand ce dernier reviendra dans le giron des ministres européens de l'Education. Dès lors, l'impression donnée par ce domaine est qu'il est âprement disputé, convoité, et dispersé.

C'est d'ailleurs la méfiance suscitée par ces organisations internationales, d'essence économique, militaire ou industrielle qui conduira les ministres européens de l'Education à se réunir pour la toute première fois et de façon officieuse en 1959 à La Haye. Cette réunion se tient suite à l'appel relayé par le ministre de l'Education des Pays-Bas, Joseph Maria Laurens Theo Cals<sup>371</sup>. Ce dernier considérait qu'il était irresponsable que des structures non habilitées à prendre en charge l'éducation s'immiscent dans ce domaine, alors que les ministres européens de l'Education, étaient totalement coupés de leurs responsabilités sur le plan international et européen.

Durant tout ce temps, les ministres européens de l'Education, ont été coupés des réalités internationales relatives à la gestion de leur portefeuille. Cette charge reposait sur les ministres des Affaires étrangères qui avaient toute latitude à prendre les décisions et les orientations qui s'imposaient.

Cette première réunion des ministres européens de l'Education des Etats membres de l'UEO, aura lieu à La Haye, avec pour principal objectif de recadrer ce domaine.

Ainsi, nous tenterons dans ce chapitre de comprendre quelles sont les raisons qui pousseront les ministres européens de l'Education à décider de ce moment opportun pour se réapproprier leur portefeuille à l'international âprement disputé et convoité ? La France sera-t-elle amenée à jouer un rôle central dans la reprise en main de ce domaine ? Quelles dispositions seront prises par les acteurs européens concernés pour donner plus de légitimité et de visibilité à la gestion de ce domaine ?

La réaction des Etats européens à l'égard de ces nouvelles organisations est-elle justifiée ou relève-t-elle simplement de leur ignorance en matière de gestion à l'international ? Pour ce cas de figure, nous nous pencherons plus particulièrement sur le cas français à l'égard de ces dernières.

C'est à partir de sources primaires, issues des Archives nationales françaises de l'Education nationale, que nous tenterons de décrypter tous ces points, en

---

<sup>371</sup> ANF-EN. Courrier adressé par Hendrik Jan Reinink, Directeur des Beaux-Arts, et des relations culturelles au Ministère de l'Education nationale à la Haye, à Jeanne Laurent, Sous-directrice du Service Universitaire des relations avec l'étranger et l'Outre-Mer. La Haye le 20 juin 1959. Fonds 19771257/14

confrontant les différentes correspondances, rapports, notes des ministres européens de l'Éducation reçus par le Ministère français de l'Éducation nationale. Ces archives, pour la plupart provenant du Ministère français de l'Éducation nationale, ou du Conseil de l'Europe, présentent l'avantage de donner une large vision de la position française.

## 1 Un domaine dispersé

La décennie 1950-1960 apparaît comme une décennie cruciale pour l'enseignement supérieur européen, dans le sens où elle procède à son organisation et à sa consolidation sur le plan international et européen. Durant cette période, les ministres européens de l'Éducation tentent de reconquérir leurs responsabilités à l'international. La prise en charge de ce domaine par les ministres européens des Affaires étrangères sur un plan international remonte aux premières initiatives prises dans le cadre de l'UEO,<sup>372</sup> il était jugé bon que les principaux acteurs soient les ministres des Affaires étrangères et non les ministres de l'Éducation. L'explication donnée à cette pratique serait liée au contexte de Guerre froide, l'éducation et la culture pouvant servir « de missions de propagande<sup>373</sup> ». C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, Moscou opérait une surveillance très étroite des universités d'Europe de l'Est pour encadrer tous contacts avec leurs homologues de l'Ouest<sup>374</sup>. Cet argument est également défendu par Ann Corbett, qui elle, qualifie l'éducation et la culture d'outils diplomatiques « tools of diplomacy<sup>375</sup> ».

Cependant, l'argument décisif qui va motiver les ministres européens de l'Éducation, c'est la prise de conscience suscitée par le ministre néerlandais de l'Éducation Joseph Cals qui décide en 1959, de convoquer ses homologues européens et membres de l'UEO. Selon lui, le risque encouru est de voir l'éducation pris en charge par des organisations internationales, dont l'essence n'est pas l'éducation. Ces dernières

---

<sup>372</sup>Pauline Ravinet, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne : Entre chemin de traverse et sentier de dépendance*. Thèse doctorale de Sciences Po, sous la direction de Pierre Muller, soutenue le 10 décembre 2007, p.68-69

<sup>373</sup> Idem. p.68

<sup>374</sup> Voir Préambule.

<sup>375</sup> Idem.

seraient ainsi amenées à prendre des décisions et des orientations qui ne sont pas de leur ressort.

Cette première réunion des ministres européens de l'Education est bien dictée par la peur de voir ce domaine, leur échapper davantage. Joseph Cals, craint avant tout que ces organisations s'immiscent dans leurs problèmes internes et ne prennent le pas sur leurs prérogatives.

D'autre part, les relations internationales s'intensifient dans cette période d'après-guerre, avec la naissance des premières Communautés européennes, et celles d'institutions internationales. Cette nouvelle réalité avec laquelle il faut désormais composer amènera tout naturellement les ministres européens de l'Education à se focaliser davantage sur leurs problèmes communs au plan européen, en coordonnant et mutualisant leurs moyens pour trouver des solutions communes. Mais la tâche n'est pas aisée, car ce domaine, est déjà aux prises d'institutions internationales<sup>376</sup> et des ministres européens des Affaires étrangères.

### **1.1 La prise en main de l'Education par différentes organisations internationales.**

En juin 1959, le ministre de l'Education, des Beaux-arts et des Sciences des Pays-Bas, Joseph Cals<sup>377</sup>, adresse à son homologue français André Boulloche, une invitation à caractère urgent, lui demandant qu'une réunion soit tenue au plus vite avec l'ensemble des ministres européens de l'Education des pays membres de l'Union de l'Europe occidentale « *pour examiner les incidences de décisions qui ont été prises-ou qui vont l'être-par des organisations internationales dont les buts sont militaires, économiques, ou industriels*<sup>378</sup>».

---

<sup>376</sup> Voir annexe 3.

<sup>377</sup> Voir annexe 4.

<sup>378</sup> ANF-EN, Note à l'attention de Monsieur le Chef de Cabinet pour le Service universitaire des relations avec l'étranger et l'Outre-Mer. Cette note, ne mentionne pas qui en est l'auteur, elle n'est pas datée, mais elle doit avoir été rédigée aux alentours de juin 1959, date à partir de laquelle le ministre néerlandais de l'Education nationale, a commencé à alerter ses homologues européens de l'urgence de se réunir. Fonds 19771257/14

Si aucun ordre du jour n'est arrêté à cette date précise, le Directeur Général des Beaux-Arts et des relations culturelles internationales des Pays-Bas, Hendirik Jan Reynink, précise que son ministre de l'Education, Joseph Cals, souhaiterait que des points précis soient étudiés en priorité au cours de l'entrevue qu'il tente d'obtenir avec ses homologues européens<sup>379</sup>. Parmi les points retenus, le ministre néerlandais de l'Education soutient l'importance d'examiner « *les mesures prises par l'OECE, l'Euratom, et l'OTAN, qui peuvent avoir des conséquences dans le domaine des sciences* »<sup>380</sup>. La considération de ce premier point expose la préoccupation du ministre néerlandais de l'Education face à cette situation qu'il semble juger intolérable. A ce propos, dans sa note, il souligne la nécessité d'agir vite. « *Monsieur Reinink, ..., me signale qu'il serait urgent de prévoir une réunion avec les ministres chargés de l'enseignement dans les pays de l'Union de l'Europe Occidentale.* »<sup>381</sup>.

Dans le deuxième point de cette note, Hendirik Jan Reinink précise que Joseph Cals souhaite connaître l'attitude de ses homologues à l'égard de ces projets au sein de leur gouvernement respectif.

La même demande est de nouveau formulée par le ministre néerlandais de l'Education, en date du 10 juin 1959<sup>382</sup>, à l'attention de son homologue français. Cette note présente un ordre du jour arrêté, et le point 3 de cette note souligne toujours la priorité du ministre néerlandais de l'Education d'étudier « *les répercussions nationales des divers projets des organismes européens, OECE, OTAN, Conseil de l'Europe, CECA, EURATOM, dans le domaine de la science et de la culture* »<sup>383</sup>.

Cette nouvelle formulation traduit chez Joseph Cals une préoccupation constante et il semblerait que ce soit une des raisons essentielles qui l'ait poussé à réunir les ministres européens de l'Education de l'UEO, pour prendre au plus vite des

---

<sup>379</sup> Voir annexe 2.

<sup>380</sup> *Idem.*

<sup>381</sup> *Idem.*

<sup>382</sup> ANF-EN. Note adressée à l'attention du ministre français de l'Education nationale, par le Directeur Adjoint de l'enseignement supérieur, Maurice Bayen. Dans cette note, Maurice Bayen, fait le compte rendu, de sa visite à Laye où il devait rejoindre un groupe de travail pour préparer la première réunion des ministres européens de l'Education de la zone UEO. Note rédigée le 10 juin 1959 par Maurice Bayen, et interceptée le 16 juin par le ministre français de l'Education nationale. Fonds 19771257/14

<sup>383</sup> *Idem.*

dispositions concernant la mainmise d'organisations internationales dont les répercussions semblent totalement échapper aux ministres concernés.

Une troisième note est de nouveau adressée par le ministre néerlandais, moins de dix jours après la deuxième note. Ainsi, le 20 juin 1959<sup>384</sup>, Joseph Cals, manifeste à nouveau son empressement face à ce qu'il pense être un danger pour leurs activités si rien n'est fait pour contrecarrer les décisions de l'OECE. « *Cependant tout porte à croire que des décisions importantes vont être prises sous peu dans le cadre de l'OECE, et il est d'extrême importance que les ministres de l'enseignement puissent exercer une influence sur ces décisions, qui sans doute auront des conséquences dans le domaine des activités de leurs départements* <sup>385</sup>».

Outre le caractère urgent de cette demande, Joseph Cals appelle à la vigilance de ses homologues sur le caractère dispersé de l'éducation, aux mains de plusieurs organisations internationales non spécialistes de l'éducation. Les organisations ciblées par le ministre néerlandais sont l'OECE, l'OTAN et la CECA.

Si autant d'organisations internationales se sont immiscées dans le secteur de l'éducation en Europe, c'est qu'il est par ailleurs très peu coordonné. Seul le Conseil de l'Europe, tente dès ses débuts d'organiser la coopération universitaire et les activités culturelles de ses Etats membres avec des moyens financiers et politiques limités. Ce qui explique l'insistance de Joseph Cals quant à sa rencontre avec ses homologues européens afin de coordonner leur vision sur l'éventuel danger de ces organisations internationales à emboîter le pas aux ministres de l'Education. « *Nécessité de rationaliser, de coordonner les initiatives et de bien délimiter les compétences tant nationales qu'internationales dans ce domaine*<sup>386</sup> ».

Mais cette inquiétude, quelque peu justifiée certainement, ne traduit-elle pas une certaine ignorance des ministres européens de l'Education, concernant la gestion de leur domaine sur le plan international. Ce questionnement semble sonner comme une vérité, puisque eux-mêmes l'ont reconnu après la première réunion des ministres

---

<sup>384</sup> ANF-EN. Note adressée par H.J Reinink, à Jeanne Laurent, Sous- Directrice du Service Universitaire des relations avec l'étranger, Ministère de l'Education nationale. Laye le 20 juin 1959. Fonds 19771257/14

<sup>385</sup> *Idem*.

<sup>386</sup> *Idem*, Note rédigée le 10 juin 1959 par Maurice Bayen et reçue le 16 juin par le ministre français de l'Education nationale.



européens de l'Education à La Haye, les 12 et 13 novembre 1959. « *C'est une tentative encore maladroite<sup>387</sup>, puisque les ministres étaient dans l'ensemble peu informés des objectifs, des réalisations de l'UNESCO, de l'OECE, de l'OTAN, du Conseil de l'Europe ou des communautés. Ils convinrent aisément de regretter que certaines de ces organisations ne fussent pas appel, dans leurs projets d'ordre culturel, aux responsables de l'éducation, mais ils furent obligés d'admettre que le remède à cette carence relevait des mesures de coordination à prendre par chacun d'eux dans le cadre de son gouvernement<sup>388</sup> ».*

Mais cette ignorance peut être imputée au fait que les ministres européens de l'Education aient été coupés de leurs prérogatives sur le plan européen et international. Cette privation d'exercer leurs responsabilités les a ainsi éloignés d'une réalité internationale qu'il ne maîtrisait pas et qui les dépassait. Comme ils s'accordent d'ailleurs à le reconnaître de façon unanime « *dans cette attitude un peu naïve de 'révolte des clercs' et de revendications des responsabilités accrues en matière de coopération internationale, les sept ministres se trouvèrent aisément d'accord<sup>389</sup>».*

Pour appuyer ses dires, le ministre français de l'Education nationale demanda à son Directeur de cabinet de lui dresser un historique de toutes les organisations internationales susceptibles de s'intéresser à l'éducation<sup>390</sup>. La simplification et le caractère élémentaire de cette note laisse à penser que les ministres européens de l'Education étaient bel et bien coupés de cette dimension internationale, ce qui a pu ainsi faire naître chez eux des craintes irrationnelles, voire injustifiées quant à certaines décisions qui auraient pu être prises par ces organisations internationales.

Pour autant, est-il justifié de considérer que ce domaine aurait été convoité par des organisations internationales sans rapport avec l'éducation, dans l'ultime but d'avoir

---

<sup>387</sup> La tentative maladroite fait ici référence à la première réunion des ministres européens de l'Education tenue à La Haye, les 12 et 13 novembre 1959.

<sup>388</sup> ANF-EN, Ministère de l'Education nationale. Note sur la Conférence des ministres européens de l'enseignement à La Haye (12-13 novembre 1959). Note rédigée par Stéphane Hessel, Directeur de la coopération avec la Communauté et l'étranger pour la Direction de la coopération. Paris le 18 novembre 1959. Fonds 19771257/14

<sup>389</sup> *Idem.*

<sup>390</sup> ANF-EN. Ministère de l'Education nationale. Note relative aux organisations internationales dont les activités intéressent le Ministère de l'Education nationale. Cette note n'est pas datée et ne fait pas mention de la personne qui l'a rédigée. Cependant, elle est adressée au Ministre de l'Education à André Boulloche, qui demanda à son Directeur de Cabinet, de lui faire un bref historique de toutes les organisations internationales existantes et traitant de l'éducation. Cette note doit avoir été rédigée avant la première Conférence des ministres européens de l'Education qui s'est tenue à La Haye les 12 et 13 novembre 1959. Fonds 19771257/14

la mainmise sur ce secteur comme le laisse entendre Joseph Cals. Cette affirmation peut-elle être retenue en l'état, ou bien peut-elle être nuancée ?

Cette réunion a ainsi permis aux ministres de l'Éducation des États concernés de reprendre pied dans un domaine, qui leur était confisqué jusque-là. Ils se sont ainsi détachés de leur tutelle politique pour reprendre en main les affaires courantes liées à l'éducation sur le plan européen et international. De l'aveu même de certains ministres de l'Éducation, ce domaine leur était totalement étranger dès qu'il sortait du cadre national. Les ministres ont avoué eux-mêmes être dépassés et ne pas tout connaître des rouages des organisations internationales en charge de l'Éducation. Dans le cas français, une note adressée au ministre français de l'Éducation, faisait l'inventaire de toutes les organisations internationales existantes, ainsi que de leur but et de leur objectif. Ce document a été adressé au ministre français à sa demande afin qu'il ne se sente pas perdu lors de la Conférence des ministres européens à La Haye les 12 et 13 novembre 1959.

## **1.2 Un domaine convoité**

Le ministre de l'Éducation néerlandais qui appelle ses homologues européens en 1959 à réagir au plus vite face à l'influence des organisations internationales dont l'essence n'est pas l'éducation, laisse présager une influence grandissante de ces organisations sur le domaine de l'éducation en Europe. S'il est vrai, que ce domaine est convoité par un nombre d'organisations qui tentent de s'immiscer dans les affaires internes des ministres européens de l'Éducation, quelles en sont les raisons ? Pour répondre à ces interrogations, il convient d'analyser les faits qui sont portés à notre connaissance. A travers les correspondances, les notes et rapports consignés par le Ministère français de l'Éducation nationale, nous allons tenter de donner un éclairage sur la question.

Il est rapporté, que Joseph Cals craignait surtout que l'OECE, l'EURATOM ou bien l'OTAN convoite de façon abusive le domaine de l'éducation et ne l'influence par quelques décisions qui auraient pu être négatives sur le plan européen. Si l'on se

réfère aux dispositions prises par l'OECE, il est vrai que l'objectif de cette Organisation européenne de coopération économique (OECE)<sup>391</sup>, est avant tout de veiller à la réalisation de l'expansion de l'économie, et de l'emploi, tout en veillant à faire progresser le niveau de vie des pays membres de la zone.

L'OECE, est dotée dès 1958 d'un « Bureau du personnel scientifique et technique (BPST)<sup>392</sup> ». Cette structure consistait à établir des prévisions dans les domaines scientifiques et techniques, afin d'éviter aux pays membres de l'OECE une pénurie en main d'œuvre qualifiée dans des domaines de pointes tels que l'ingénierie et la recherche. L'objectif de l'OECE était jusque-là d'orienter chacun de ses Etats membres en termes d'investissements à réaliser pour éviter d'une part la pénurie de personnel hautement qualifié et d'autre part, pour accroître la croissance économique des Etats de cette zone. Ces prérogatives, inhérentes aux travaux de l'OECE, lui avait déjà permis de travailler dans le secteur de l'éducation, mais uniquement dans des domaines de pointes.

Composé d'imminents experts de la croissance économique et de personnalités du monde de l'enseignement, le « Bureau du personnel scientifique et technique (BPST) » est ainsi chargé d'évaluer le besoin de main d'œuvre qualifiée, en déterminant la meilleure façon pour l'économie d'utiliser les chercheurs et les ingénieurs formés par leurs systèmes d'enseignement.

Mais l'OECE, puis l'OCDE qui n'avait pourtant pas vocation à s'intéresser à l'enseignement supérieur, puisqu'elle s'occupait plus particulièrement de l'enseignement technique, de la recherche et de la formation professionnelle a été amené à s'y intéresser malgré elle. Dès que les experts du BPST ont mis en évidence le lien pouvant exister entre expansion économique et investissements consacrés à

---

<sup>391</sup> L'Organisation européenne de coopération économique (OECE), a été fondée en 1948 pour gérer l'aide américaine d'après-guerre, le Plan Marshall. L'OECE devient en 1961 l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), par la signature d'une Convention signée en décembre 1960 et entrée en vigueur le 30 septembre 1961. L'OCDE regroupe aujourd'hui, une trentaine d'Etats, parmi eux tous les Etats d'Europe occidentale, et depuis 1995-1996, trois Etats d'Europe orientale (Pologne, Hongrie, République Tchèque).

<sup>392</sup> Le Bureau du personnel scientifique et technique (BPST) a été créé en 1958, par l'OECE, pour mesurer l'importance de l'investissement sur l'enseignement scientifique et technique et ainsi éviter une pénurie de main d'œuvre qualifiée, tels que les ingénieurs, les chercheurs et les techniciens hautement qualifiés et ce pour participer à l'expansion économique des pays membres de la zone de l'OECE.

l'enseignement supérieur général, l'OECE, décida de mener des études économiques en lien avec l'enseignement supérieur.

Pour l'OECE, cette préoccupation est née dès le moment où des experts du comité de scientifique de l'OECE ont établi que l'investissement représentait une donnée essentielle pour l'impact direct de l'expansion économique des Etats membres. Mais la tâche, n'est pas aisée pour l'OECE, qui se trouve confrontée dans un premier temps à la méfiance affichée des ministres de l'Education membres de l'UEO, qui ne voit pas d'un très bon œil, l'implication de l'OECE dans les affaires éducatives.

C'est bien faute de connaissance suffisante sur les tâches de cette organisation que Joseph Cals a incriminé indûment l'OECE pensant qu'elle voulait influencer sur l'éducation.

Pourtant force est de constater que l'OECE est essentielle à la bonne compréhension de la nécessité d'investir dans l'enseignement supérieur dans la zone OECE. Car son rôle ici se cantonne à exercer une influence, sur les pays membres de l'OCDE, dans la politique à suivre en matière d'investissement dans le cadre de l'enseignement général supérieur. Loin d'être négative, cette influence est au contraire un atout pour les pays concernés. En ce sens la crainte, de Joseph Cals, n'était pas justifiée dans ce cas précis.

Cependant, toutes les organisations internationales ne sont peut-être pas toutes aussi bien intentionnées que l'OECE.

En l'absence de véritable politique européenne en matière d'enseignement supérieur européen, au lendemain de la guerre, il semblerait que ce domaine ait été plus convoité qu'on ne peut le penser. La crainte de Joseph Cals est peut être justifiée si l'on considère le cas de l'Organisation du Traité Atlantique (OTAN)<sup>393</sup>, qui peut être considérée comme une des organisations internationales ayant voulu s'immiscer dans les affaires éducatives des pays membres de son organisation.

L'Article 2 du traité constitutif de l'OTAN prévoit bien en effet des activités culturelles, telles les bourses de recherche et d'échanges de professeurs.

---

<sup>393</sup> L'OTAN est fondé le 4 avril 1949, il est essentiellement un pacte d'assistance mutuelle en cas d'agression. Les Etats membres de l'OTAN, s'engagent à maintenir et accroître leur capacité individuelle et collective de résistance à une attaque armée.

C'est sur la base de cet article, qu'a été créée « l'Association du Traité Atlantique », en charge de poursuivre des activités culturelles directement inscrites dans son « comité de l'information et des activités culturelles ». Tout comme l'OTAN, ce comité est basé à Londres<sup>394</sup>.

Prévue pour être une organisation purement militaire, l'OTAN est créée en 1949 suite à l'initiative des cinq Etats du Pacte de Bruxelles associés aux Etats-Unis et au Canada dans le but d'assurer dans un premier temps la stabilité du continent européen, et d'assurer sa défense.

Pourtant, malgré sa mission de défense, une première Conférence s'est tenue en 1956 dans les bureaux de l'OTAN à Paris, avec pour thème « les problèmes de l'enseignement »<sup>395</sup>. Le ministre français de l'Education nationale de l'époque, André Bouloche, avait accepté le fait que des fonctionnaires français puissent assister à cette conférence, mais dans un cadre très restrictif. « *À titre exceptionnel, le ministre avait accepté de désigner des fonctionnaires pour participer à cette réunion, mais elle devait rester unique. Il n'était nullement envisagé qu'elle devienne une activité permanente* »<sup>396</sup>, à partir du moment où leur présence n'engagerait qu'eux-mêmes et qu'elle se ferait à titre privé.

Cependant, dans une note adressée à son conseiller technique, André Bouloche, semble comprendre que l'OTAN tente en fait de développer une activité permanente dans le domaine de l'enseignement supérieur. Il se dit avoir été trompé par « l'Association du Traité Atlantique », qui dès 1956 crée un « comité permanent d'éducation » au sein de « l'Association du traité Atlantique », qui prévoit de tenir des rencontres tous les deux ans.

A son grand regret, André Bouloche dit être obligé de participer à ce comité permanent de l'éducation initié par « l'Association du traité Atlantique », parce que la France est bel et bien liée au traité de l'Otan. « *Cependant le ministre de l'Education nationale qui est lié par un traité se voit obligé de participer à une action officielle de l'OTAN, se voit prier d'aider une organisation non gouvernementale, à réaliser une action dans le*

---

<sup>394</sup>ANF-EN. Ministère de l'Education nationale. Service Universitaire des relations avec l'étranger et l'Outre-Mer. Note à l'attention de Monsieur François, Inspecteur général de l'Instruction publique, rédigé par G. Santelli, à Paris le 30 juin 1959. Fonds 19771257/14

<sup>395</sup> *Idem.*

<sup>396</sup> *Idem.*

*domaine de l'enseignement, pour atteindre les buts politiques que propose cette association, et les organisations nationales qu'elle groupe : promouvoir l'étude et la compréhension populaire des problèmes de la communauté atlantique* <sup>397</sup>».

Or, ce qui semble dérouter André Boulloche, c'est le caractère permanent qui semble s'établir pour ce « comité permanent d'éducation ». L'idée est défavorablement accueillie par André Boulloche, qui précise à ce sujet « *que la France se préoccupe de mettre fin à un état des choses qui pourrait amener le public à croire que l'Association du traité Atlantique a reçu mandat de faire, sans contrôle aucun, la politique culturelle de l'OTAN dans le domaine de l'enseignement* <sup>398</sup>». Mais André Boulloche n'est pas le seul à se plaindre des agissements de l'Association du traité Atlantique, puisque « *le représentant du Ministre de l'Education de Grande-Bretagne a fait ressortir à une réunion récente du Comité culturel de l'Union de l'Europe occidentale, ce qu'il y a d'anormal dans la situation actuelle* <sup>399</sup>».

Il est difficile en l'état de comprendre quelles étaient les arrière-pensées de l'Association du traité Atlantique en matière d'enseignement. Aucune information à ce sujet n'a été donnée par le ministre français de l'Education nationale. Cependant, la liberté prise par cette association de créer un comité permanent d'éducation a donné le sentiment aux ministres français et britannique de l'Education nationale qu'une situation alarmante se dessinait. Pour mettre fin à cette situation, le ministre français a fait preuve de fermeté vis-à-vis de cette association, en mettant fin à toutes initiatives futures. Le caractère militaire de l'OTAN, a-t-il joué sur la peur des ministres Français et Britannique de l'éducation ? C'est une hypothèse qui peut être soulevée. Joseph Cals, faisait-il directement référence à l'Association de l'Atlantique Nord quand il a mis en garde ses homologues européens contre l'influence de certaines organisations internationales voulant avoir la mainmise sur le domaine de l'éducation. En l'absence d'éléments concrets nous ne pouvons qu'en rester au stade de l'hypothèse.

---

<sup>397</sup> ANF-EN. Ministère de l'Education nationale. Service Universitaire des relations avec l'étranger et l'Outre-Mer. Note à l'attention de Monsieur François, Inspecteur général de l'Instruction publique, rédigé par G. Santelli, à Paris le 30 juin 1959. Fonds 19771257/14

<sup>398</sup> *Idem.*

<sup>399</sup> *Idem.*

Toutefois, cette remise en cause laisse présager d'un domaine hautement stratégique, qui se doit d'être contrôlé uniquement par les acteurs dont la responsabilité en découle. Ce qui explique que dès les premières réunions de ministres européens de l'Education, les ministres en question aient décidé à l'unanimité de reprendre en charge leur portefeuille sur le plan international, jusque-là privilège des ministres européens des Affaires étrangères.

### 1.3 Un domaine hautement stratégique

La rencontre officieuse des ministres européens de l'Education de novembre 1959, pouvait s'interpréter avant tout comme une reprise en main des ministres de l'Education de leurs prérogatives à l'international. Cette rencontre « *se présentait d'emblée comme une tentative, de la part des responsables de l'Education, de reprendre l'initiative des programmes internationaux qui leur échappaient au bénéfice de leurs collègues des Affaires Etrangères, de la Défense nationale, ou des Affaires économiques*<sup>400</sup> ».

La reprise en main tant souhaitée par les ministres européens de l'Education, est-elle totale ? Si entre 1959 et 1971, les ministres européens de l'Education se sont réunis sept fois, la reprise en mains de leurs activités à l'international est loin d'être gagnée. Leurs connaissances des activités des organisations internationales sont loin d'être affutées. En témoigne une note adressée par le Chef de la division chargé de la préparation de la conférence de Versailles, en date du 8 juillet 1968<sup>401</sup>. Alors que six conférences de ministres ont déjà eu lieu, le ministre français de l'Education adresse une demande aux institutions européennes, « *d'une brève documentions, en langue*

---

<sup>400</sup> ANF-EN, Ministère de l'Education nationale. Note sur la Conférence des ministres européens de l'Enseignement à La Haye (12-13 novembre 1959). Note rédigée par Stéphane Hessel, pour la Direction de la coopération. Paris le 18 novembre 1959.

<sup>401</sup> ANF-EN. Note adressée en date du 8 juillet 1968, par le Comité des Hauts fonctionnaires du Conseil de l'Europe, en charge de préparer les problèmes soulevés aux différentes conférences des ministres de l'éducation. Cette note est adressée par Luciano Bolis, Chef de la Division chargé de la Conférence des Ministres de l'éducation, à Monsieur R. Rifflet, Chef de Cabinet du Président Rey de la Direction Générale des relations extérieures des Communautés européennes. Fonds 19771257/30



*française*<sup>402</sup>, concernant les projets ou activités en cours des communautés européennes dans le domaine de l'éducation<sup>403</sup> ».

Mais peut-être plus grave encore, les ministres européens de l'Éducation ont pris conscience que leur rôle était minoré et toujours encadré par le Ministère des Affaires étrangères qui continue de superviser ce domaine à international. Et ce même si leur volonté de reprendre en main pleinement ce domaine s'est concrétisée dans le cadre d'une structure permanente abritée par le Conseil de l'Europe. Dans le cas de la France, une note très intéressante du Directeur de la Coopération sous la tutelle du ministre de l'Éducation, Alain Peyrefitte, donne une version contradictoire de ce qui a pu être énoncé par les ministres de l'Éducation. Dans une note rédigée par Jean Knapp, en date du 20 octobre 1967, avec pour objet la Conférence des ministres de l'Éducation des États membres d'Europe à Vienne, il apparaît très clairement que c'est le ministère des Affaires étrangères qui continue de superviser ce domaine.

Présente à la Conférence de Vienne, l'UNESCO a reçu de la part du Ministère des Affaires étrangères, la liste des personnalités françaises qui devaient être présentes à la Conférence les 20 au 25 novembre 1967. La liste mentionne que derrière le ministre de l'Éducation, Alain Peyrefitte, doit se tenir Henri Froment, Chef du Service des échanges culturels et scientifiques au Ministère des Affaires Étrangères<sup>404</sup>. « *Le Ministère des Affaires étrangères semble estimer que son représentant doit passer avant les représentants du Ministère de l'éducation, quel que soit leur qualité, ce qui pourrait laisser à penser qu'au cas où, M. le Ministre ne pourrait assister à toute ou partie de la Conférence, la délégation française serait conduite par le représentant du Ministère des Affaires étrangères* <sup>405</sup>».

Mais cette liberté prise par le Ministère des Affaires étrangères, ne sembla pas du goût de Jean Knapp Directeur de la coopération qui demanda à son Secrétaire général son avis pour modifier l'ordre établi. « *Je vous serais reconnaissant de bien vouloir me donner votre sentiment à ce sujet, et de me faire savoir si vous n'estimeriez pas*

---

<sup>402</sup>Le rapport est demandé en langue française, car les deux langues de travail du Conseil de l'Europe sont le français et l'anglais.

<sup>403</sup>*Idem*

<sup>404</sup>ANF-EN, Note adressée par la Direction de la Coopération, sous-direction des Accords internationaux et des échanges universitaires, Jean. Knapp directeur de la coopération à Monsieur le Secrétaire général. Fonds 19870191/37

<sup>405</sup>*Idem*

*que nous pourrions être en droit de demander au Ministère des Affaires étrangères de faire apporter une modification à l'ordre établi, et ce d'autant plus qu'il s'agit d'une Conférence qui concerne essentiellement le Ministre de l'éducation nationale, et son département.*<sup>406</sup> ».

Cette remarque amène deux hypothèses, le Ministère des Affaires étrangères se sent toujours en droit de s'immiscer dans le domaine de l'éducation, qu'il pense pouvoir superviser à sa guise au vu des libertés qu'il a pris.

Mais cela traduit aussi que le ministre de l'Éducation nationale prend conscience qu'il reste soumis à l'autorité du Ministère des Affaires étrangères même s'il s'affirme davantage dans le rôle qu'il pense être le sien.

Si cela traduit une avancée dans la reconquête de l'éducation, il est à l'évidence difficile pour le ministre de l'Éducation nationale de faire valoir l'exercice de sa fonction face à au Ministère des Affaires étrangères.

L'exemple souligné entre les deux ministères est loin d'être isolé et traduit une suprématie du ministère des Affaires étrangères sur le ministère de l'Éducation nationale. Car à nouveau, dans une note du 13 février 1968<sup>407</sup> adressée par le Directeur de la Coopération rattaché au Ministère de l'Éducation nationale, Jean Knapp Directeur de la coopération, soumet au ministre de l'Éducation la demande d'une audience voulue par M. Neumann<sup>408</sup> auprès du ministre français de l'Éducation. Averti de cette demande d'audience, le Ministère français des Affaires étrangères s'est dit fort surpris de ne pas avoir été avisé d'une telle demande. Cet exemple, illustre bien à nouveau la mainmise du Ministère des Affaires étrangères sur l'éducation. De plus, au Ministère français de l'éducation, cette situation semble avoir mis mal à l'aise le Directeur français de la coopération, Jean Knapp, qui demande conseil à son ministre sur les dispositions à prendre « *Je vous serais reconnaissant de bien vouloir me faire connaître si, compte tenu de l'avis exprimé par le Ministère des Affaires étrangères, vous préférerez que la réunion de travail proposée par M. Neumann se tienne à la Direction de la coopération* »<sup>409</sup>.

---

<sup>406</sup> *Idem*

<sup>407</sup> ANF- EN. Note adressée par la Direction de la Coopération, sous-direction des accords internationaux et des échanges universitaires, au Secrétaire Général du Ministre de l'éducation. Fonds 19870191/37

<sup>408</sup> Chef de la division de l'Enseignement et de la Recherche du Conseil de l'Europe.

<sup>409</sup> *Idem*

Bien, que les ministres européens de l'Éducation aient ardemment défendu leur droit à reprendre en main leurs responsabilités à l'international, il semblerait en réalité que les choses ne se passent pas comme ils l'avaient désiré. En témoignent, les relations toujours ambiguës des ministres des Affaires étrangères qui continuent de s'immiscer et de prendre des décisions.

La seule raison qui puisse expliquer cet état de fait, est que ce domaine continue d'être considéré par les ministres européens des Affaires étrangères comme un domaine hautement stratégique, qui doit continuer à faire l'objet d'une étude scrupuleuse de leur part.

Le Sommet de Bonn de juillet 1961, est l'illustration parfaite de la gestion de l'éducation, car ce sont les ministres européens des Affaires étrangères qui décident de la création de « l'Institution d'un Conseil des ministres chargés de l'Éducation et des relations culturelles internationales <sup>410</sup>».

Sur un plan strictement politique, cette période coïncide avec celle de la relance de l'Europe politique. C'est à cette occasion que vont se réunir les chefs d'États et de gouvernement, à Bonn pour tenter de dépasser le cadre économique, allant vers un cadre plus politique dans la construction européenne.

Le 18 juillet 1961, se réunissent à Bonn en vue du Sommet de Bonn- Bad Godesberg, les chefs d'États et de gouvernements de la République d'Allemagne fédérale, de la Belgique, de la France, de l'Italie, du Luxembourg, ainsi que le Président du Conseil des Pays Bas, qui affirment être : « *désireux de réaffirmer les valeurs spirituelles, et les traditions politiques qui forment leur patrimoine commun, unis dans la conscience des grandes tâches que l'Europe est amenée à remplir au sein de la Communauté des peuples libres pour sauvegarder la liberté et la paix dans le monde, soucieux de renforcer les liens politiques, économiques, sociaux et culturels qui existent entre leurs peuples, notamment dans le cadre des communautés européennes, et d'avancer vers l'union de l'Europe* ».

Ce sommet traduit une avancée spectaculaire dans la prise de conscience qu'il suscite. Il tend à montrer la volonté des États membres à aller de l'avant dans la construction européenne. Les responsables politiques ont débattu de l'idée de dépasser le cadre économique, pour avancer vers un cadre politique.

---

<sup>410</sup>Jean-Marie Palayret, *Une université pour l'Europe, préhistoire ..op.cit.p.122*

Mais la surprise de ce sommet, viendra sans conteste de la mention faite à la culture européenne et à l'enseignement.

En effet, une mention spécifique est faite à l'éducation. Il est ainsi rapporté au cours de ce sommet, que les chefs de gouvernements et d'Etats ont mentionné leur intention : *« de tenir à intervalles réguliers, des réunions qui auront pour objet de confronter leurs vues, de concerter leurs politiques et de parvenir à des positions communes, afin de favoriser l'union politique de l'Europe,...La coopération des 'six' doit dépasser le cadre politique proprement dit, elle s'étendra en particulier au domaine de l'enseignement, de la culture et de la recherche où elle sera assurée par des réunions périodiques des ministres intéressés ».*

Cette déclaration solennelle des 'six' est significative, en raison de l'engagement pris par les responsables politiques européens de développer des projets de conventions, de coopération et d'échanges entre les universités européennes. Mais bien au-delà de ces simples déclarations de principes, les personnalités politiques présentes se sont engagées à créer un « office européen des échanges », à créer des chaires européennes, et à relancer le projet de l'Université européenne de Florence.

L'engagement solennel exprimé au cours de ce sommet en matière de culture et d'enseignement traduit un début, certes timide, mais bien réel de l'émergence d'un débat politique communautaire en matière d'éducation.

A l'évidence, dès ce moment, l'éducation devient aux yeux des responsables européens un domaine stratégique dans lequel il faut s'impliquer davantage qu'il faut suivre de plus près, avec une certaine régularité. Il est ainsi demandé aux ministres intéressés de tenir des réunions de façon régulière sur le sujet.

Un petit pas vient alors d'être franchi. Il suscite beaucoup d'espoir pour l'avenir de l'éducation. Cependant, bien que le ton fût solennel et que des engagements aient été pris, aucune action concrète ne ressort de cette déclaration.

Il faudra attendre la Commission Fouchet<sup>411</sup> des 10 et 11 février 1961, pour faire état des travaux du précédent sommet, pour connaître la suite à donner à ses engagements. Mais seule, la France présentera publiquement un projet structuré

---

<sup>411</sup>La Commission Fouchet doit présenter des propositions destinées à donner « un caractère statuaire à l'union des peuples ».

d'union politique, qui portera sur un projet de traité établissant une union d'Etats, dit « Plan Fouchet ». Cette commission émettra des propositions sur les questions éducatives et culturelles, afin de répondre concrètement aux problèmes que connaissent les universités européennes. La Commission Fouchet a prévu, la création d'un centre de développement de l'éducation dans le cadre du projet « Guichard », et le renforcement de la coopération dans le domaine de l'éducation, une des priorités de la Commission Fouchet conduit par le groupe Pierre Pestacore.

Cependant, la teneur des débats reste totalement recentrée sur les questions de défense et sur les questions institutionnelles mises en avant par la France qui a durci le ton en 1962 sur ces questions.

L'ampleur et la préoccupation de ces débats ont totalement éludé les questions liées à l'Université européenne, de même que les questions éducatives en général. Mais aucun de ces projets ne voit le jour en raison des priorités de l'agenda ayant pris le dessus sur les recommandations faites en faveur de l'éducation. Le mérite de cette commission a été de souligner l'importance de l'éducation. Les projets énumérés au sein de cette commission ont été la juste expression de l'importance revêtue par l'éducation qui semble désormais s'inscrire aux rangs des priorités pour les Etats membres.

## **2 La réaction de la France vis-à-vis de ces organisations internationales**

Cette priorité s'inscrit aussi dans la défiance affichée à l'égard de ces organisations internationales, dont le but est militaire ou économique. Si les ministres européens de l'Education des sept Etats signataires de l'UEO s'étaient réunis en 1959 à la Haye, c'était en partie en réaction contre les organisations internationales dont le but n'était pas l'éducation. L'OTAN est une des organisations qui a été la cible du ministre néerlandais, ne comprenant pas pourquoi cette dernière prenait des initiatives dans un domaine qui n'était pas de son ressort. Pourtant le traité de l'OTAN a bien prévu dans le cadre de ses activités une coopération non militaire sur la base de son article 2, qui stipule : « *Les parties contribueront au développement de relations internationales*

*pacifiques et amicales en renforçant leurs libres institutions, en assurant une meilleure compréhension des principes sur lesquels ces institutions sont fondées et en développant les conditions propres à assurer la stabilité et le bien-être..* ». En outre, lors d'une réunion en décembre 1957, dans le cadre du Conseil de l'Atlantique Nord, les chefs de gouvernements des pays de l'OTAN ont pris la décision de créer un Comité scientifique et de nommer un conseiller scientifique auprès du Secrétaire général<sup>412</sup>. Pour autant et malgré les dispositions prises par le traité de l'OTAN concernant les activités culturelles et éducatives qui lui sont conférées par l'article 2, le ministre français de l'Education, André Boulloche n'hésite pas à remettre en question les activités éducatives de l'OTAN pour la France.

## **2.1 La méfiance de la France à l'égard de l'OTAN**

La création de ce comité permanent au sein de l'OTAN ne semble pas conforter le ministre français de l'Education nationale, qui ne voit pas d'un très bon œil la création de ce comité, auquel semble-t-il, il ne veut pas engager son administration.

Autorisant à titre tout à fait exceptionnel que des fonctionnaires français puissent participer à une première rencontre, dès lors que leur présence se fait à titre privé, le ministre semble avoir oublié que son ministère est désormais lié aux activités de ce nouveau comité de l'éducation, affilié à l'OTAN.

Mais très vite la position française va s'avérer très hostile à ce projet et André Boulloche, va se montrer très ferme sur ce sujet. Même s'il se sent lié au traité de l'OTAN, et qu'il doit en conséquence accepter les activités de ce comité, très vite, on sent poindre une réticence chez le ministre à l'égard de ce comité.

---

<sup>412</sup> Archives Conseil de l'Europe, Troisième Conférence des ministres responsables des problèmes de l'éducation. Comité des Hauts Fonctionnaires. Les liens entre les ministres de l'Education et les organisations de coopération européenne, notamment le Conseil de l'Europe. Confidentiel. CME/HF (62) 7, Strasbourg le 22 mars 1962.

Cette prudence se traduit au cours de la seconde conférence organisée par l'Association du traité Atlantique, qui décide d'organiser une seconde réunion en 1958, à Oxford.<sup>413</sup>

Le ministre français de l'Éducation avait pourtant donné son accord pour que des fonctionnaires français puissent assister en 1958 à un stage d'études à Oxford, prévu dans le cadre du comité de l'OTAN, avant de se rétracter.

Lorsqu'un des membres de la délégation française se rend à Oxford les 16 et 17 décembre 1958, pour assister à ces journées d'études, André Boulloche, refuse de rembourser ses frais de séjour, rappelant qu'il avait fait une note en date du 8 août 1958, refusant de prendre en charge les frais de séjour concernant les activités liées à cette association. A travers ce refus de prendre en charge les frais de séjour du fonctionnaire français, André Boulloche manifeste à nouveau sa détermination à ne pas engager son ministère dans le cadre de ce comité issu de l'OTAN.

Le fonctionnaire français s'est ensuite adressé à la délégation française pour obtenir son remboursement lié à ses frais de séjours, sa demande a ensuite été transmise au Ministère des Affaires étrangères, qui n'a pas jugé bon de rappeler à l'ordre le Ministère de l'Éducation nationale.

Cette anecdote, qui peut sembler très banale, laisse place à une remise en question de la place et de la liberté que s'est accordé l'Association de l'Atlantique Nord. André Boulloche, ministre français de l'Éducation nationale ne voit pas d'un bon œil l'OTAN s'immiscer dans les problèmes éducatifs de la France. Il dit d'ailleurs très clairement à ce sujet : « *En conclusion, ce qui me paraît primordial dans cette affaire, c'est beaucoup moins le problème financier, que les questions de principes. En effet, nous avons été entraînés depuis 1956 à coopérer avec l'Association de l'Atlantique dans des conditions qui ne sont pas normales. Sans qu'on puisse nous opposer une décision qui nous engagerait, nous sommes aujourd'hui instamment sollicité à faire un pas en avant qui aurait me semble-t-il des répercussions assez fâcheuses à bref délai*<sup>414</sup> ».

Face à cet incident, André Boulloche fait part à son conseiller technique de sa plus vive inquiétude quant aux agissements de cette association, qui ne semble pas légitime pour encadrer des activités culturelles et éducatives qui engageraient la

---

<sup>413</sup> Idem.

<sup>414</sup> Idem.



France et son ministère. A ce propos, il signifie à son conseiller technique qu'« une prise de conscience doit d'autant plus s'imposer que nous sommes face à trois faits nouveaux :

- a) *Pour la première fois les réunions se tiennent à l'étranger*
- b) *Pour la première fois, l'Association demande au Ministre de l'Education de supporter une dépense*
- c) *Pour la première fois des enseignants sont sollicités et désignés par une organisation privée »<sup>415</sup>*

Le ministre André Boulloche, semble dépassé par cette situation, qu'il ne peut gérer seul. Suite à ce courrier adressé à son conseiller technique, il demande que le Ministère des Affaires Etrangères soit saisi de ces faits.

Et il demande à son conseiller technique qu'une solution soit trouvée afin de mettre fin aux agissements de l'Association du traité Atlantique, afin que l'on ne pense pas que la France laisse l'OTAN en dehors de tout contrôle, gérer ses activités éducatives et culturelles.

La position très ferme vis-à-vis de l'OTAN, a été particulièrement soulignée par la France. Le ministre britannique a également fait savoir que la liberté prise par l'Association Atlantique n'avait pas un caractère normal. Cependant, c'est la France qui a été l'acteur le plus déterminant dans la remise en question de la façon d'agir de cette association.

Les correspondances à venir du Ministère français de l'Education nationale ne feront plus jamais allusion à l'Association Atlantique. Cette association a-t-elle cessé ses activités suite à la demande française de recadrer ces agissements ? Nous n'avons eu aucun élément pour l'affirmer.

---

<sup>415</sup> Ibid.

## 2.2 La mise en perspective par l'OCDE du rapport économie/enseignement supérieur

Dès la fin des années 1960, plusieurs équipes d'économistes et d'experts en charge des politiques gouvernementales au sein de l'Organisation européenne de la Coopération économique (OECE) commencent à montrer un intérêt grandissant pour l'enseignement supérieur en tant que nouveau facteur pouvant avoir un impact sur la croissance économique des pays membres de l'OECE.

Cette problématique nouvelle vient poser l'équation du rapport existant entre la croissance économique, et le lien existant entre les titres, qualifications et diplômes. Jamais au préalable un tel lien n'avait été soulevé. Il est né d'une réflexion houleuse entre différents spécialistes et experts du monde économique et de personnes hautement qualifiées dans l'enseignement supérieure la zone OECE.

Une équipe mixte d'experts en charge des objectifs de croissance des pays membres de l'OECE, mènera cette étude dans toute la zone des pays de l'OECE, zone qui inclut également tous les Etats membres des communautés européennes. Ces experts qui travaillent au sein du « Bureau technique du personnel scientifique » (BTPS) ont décidé de s'interroger et de réfléchir à l'éventuel impact des degrés de qualifications sur la croissance économique. Cette réflexion est née après, que les économistes ont constaté que les qualifications et diplômes n'ont jamais été pris en compte pour mesurer l'effet produit sur la croissance économique des pays membres de l'OECE.

C'est en 1958 que l'Organisation européenne de coopération économique (OECE), met en place « le Bureau du personnel scientifique et technique », instance capable de réfléchir aux besoins en investissement de l'enseignement technique et scientifique pour offrir aux sociétés occidentales un niveau économique satisfaisant<sup>416</sup>. Les experts qui travaillent au sein de ce Bureau n'ont toujours eu en charge que la prévision du personnel technique et d'ingénieurs nécessaires pour éviter une pénurie de personnel dans la zone OECE.

---

<sup>416</sup> OCDE, *Le facteur résiduel et le progrès économique*, groupe d'études sur les aspects de l'enseignement, OCDE, Paris, 1964, p.5

En se livrant à une étude approfondie concernant les facteurs influant sur l'expansion économique, les économistes en charge de ces études, trouvent que le rapport entre « capital » et « travail » ne suffit plus à lui seul pour justifier de pareils résultats<sup>417</sup>. Cette première réunion du Groupe d'études sur les aspects économiques de l'enseignement initié par le Bureau du personnel scientifique et technique, composée d'éminents experts de la croissance économique, et de spécialistes de l'enseignement a permis de soulever l'hypothèse d'une nouvelle orientation de travaux destinés à mesurer l'impact de l'enseignement sur la croissance économique d'un pays.

On sait que de nombreuses études ont mis en évidence un lien entre la croissance économique d'un pays donné et le degré de qualification ou de diplômes obtenus par la population. Mais l'ampleur de ces rapports du groupe d'études donne plus de force à la démonstration.

L'enseignement, le transfert des connaissances, ainsi que la recherche, devaient selon la majorité des spécialistes présents à cette réunion, être pris en compte comme nouveau ratio des prévisions de croissance. L'intégration de cette nouvelle orientation de travail posait l'épineux problème de réflexion chez les experts quant à l'évaluation de l'apport de l'éducation à l'économie. Il s'agissait ici pour une « *vieille discipline d'aborder un terrain neuf* »<sup>418</sup>. Même si l'évidence de la corrélation entre amélioration du niveau de vie et formation de qualité était déjà admise depuis longtemps, le cap à franchir n'était pas évident et les experts étaient malgré tout divisés sur la façon d'appréhender l'orientation des études à mener.

Toutefois, malgré les divergences de points de vue qui ont opposé les spécialistes présents à cette réunion, une tendance commune se dessina et tous finirent par reconnaître de façon quasi unanime le rôle certain de la qualité de l'enseignement sur la croissance économique.

L'intérêt d'une telle réunion s'avéra capital pour le devenir des sciences économiques, qui devaient désormais prendre mieux en compte un nouveau facteur de calcul dans la croissance économique des pays membres de l'OCDE.

---

<sup>417</sup>*Idem*, p.5

<sup>418</sup>*Idem*, p.9

Dès lors, cette nouvelle prise en compte de la qualité de l'enseignement supérieur devait amener les Etats membres de l'OCDE, à mesurer les effets des résultats obtenus afin d'orienter leurs politiques gouvernementales en matière d'enseignement.

Ces réunions d'experts et spécialistes ont permis la création d'un groupe d'études sur les aspects économiques de l'enseignement supérieur, tout en intégrant le nouveau rapport de l'enseignement supérieur, en vue d'évaluer la croissance économique de l'ensemble des pays membres de l'OCDE.

Mieux encore, cette nouvelle prise en compte de la qualité de l'enseignement supérieur, a amené les Etats membres de l'OCDE à mesurer les effets des résultats obtenus afin d'orienter leurs politiques gouvernementales en matière d'enseignement. Ce sera chose faite, dès la troisième Conférence des ministres de l'Education européens en 1962, qui reconnaitront enfin que « *l'éducation a une grande importance pour le développement et économique, ....qui n'a été jusque-là qu'imparfaitement compris* ». <sup>419</sup>

Ces réunions d'experts et spécialistes ont conduit à la création d'un groupe d'études sur les aspects économiques de l'enseignement supérieur, tout en intégrant le nouveau rapport de l'enseignement supérieur en vue d'évaluer la croissance économique de l'ensemble des Etats membres de l'OCDE.

Suite à ces constats nouveaux, une réunion officieuse, aura lieu en France en mai 1960 pour décider de l'avenir des réflexions émises par l'OCDE.

---

<sup>419</sup> ANF.EN. Troisième Conférence des Ministres responsables des problèmes de l'éducation, Rome octobre 1962. Ce document, sous forme de rapport est classé confidentiel. Il émane du Conseil des Ministres européens de l'Education siégeant au Conseil de l'Europe. Il a pour intitulé « l'investissement dans l'enseignement », et récapitule les travaux entrepris jusque-là par l'OCDE dans le domaine des dépenses d'enseignement. Strasbourg, le 16 août 1962, p.1. Fonds 19771257/17

## 2.3 Une première réunion de l'OCDE à Paris

Les 12 et 13 mai 1960, une première réunion officieuse à lieu au Château de la Muette, à Paris<sup>420</sup>. A l'initiative du « Bureau du personnel du service scientifique et technique», cette réunion a pour principal objectif d'échanger des vues sur l'impact entre la croissance économique et l'investissement consacré de façon étendue à l'enseignement général. Car jusqu'alors, la seule certitude établie par le BPST était la corrélation entre l'expansion économique des Etats membres de l'OECE, et l'enseignement des sciences<sup>421</sup>.

Ont participé à cette réunion, d'éminents économistes, des représentants d'universités, et des personnalités rattachées à divers instituts économiques et démographiques.

L'objectif de cette réunion officieuse a été d'encourager les Etats membres de l'OECE « à suivre une politique d'investissement axée sur l'enseignement, et notamment sur l'enseignement scientifique et technique, dans le cadre de leur effort économique national <sup>422</sup>».

Plusieurs questions ont été posées durant cette réunion où des économistes et des personnalités de haut rang se sont interrogés sur la probabilité des investissements liés à l'enseignement sur l'expansion économique. L'idée étant de comprendre s'il existait bel et bien, un rapport entre l'expansion économique des pays membres de l'OECE et l'enseignement de haut niveau dispensés par ces Etats.

L'autre idée dominante de cette rencontre était de trouver une entente dans la façon d'orienter les études économiques dans cette zone, afin de mesurer les réels problèmes de politique en matière d'enseignement. Un dernier axe, enfin a été discuté concernant l'organisation l'année suivante d'une grande réunion d'économistes et de responsables politiques afin de poursuivre ce débat.

---

<sup>420</sup>Organisation européenne de Coopération économique, Bureau du Personnel scientifique et technique, « Compte rendu succinct d'une réunion officieuse sur les rapports existants entre l'expansion économique et les investissements consacrés à l'enseignement », in *Budgets enseignement et expansion économique*, Paris, mai 1960, p.2. Fonds 19771257/17

<sup>421</sup> *Idem*, p.3.

<sup>422</sup> *Idem*.p.3.

Bien qu'aucune conclusion définitive n'ait pu être établie au cours de ces échanges de vues, une ligne générale semble pourtant s'être dégagée, celle de convaincre les responsables politiques en charge de l'enseignement dans leur pays, de tirer profit des travaux des économistes dans le cadre des programmes de dépenses en matière d'enseignement. Pour cela, les économistes présents à cette réunion ont incité les responsables politiques de l'enseignement à tirer les meilleurs profits des travaux des spécialistes.

Cette nouvelle prise en compte de la qualité de l'enseignement supérieur a convaincu amener les Etats membres de la nécessité de se réunir l'année suivante à Washington pour une conférence des plus importantes sur le sujet en question. Grâce à la tenue de cette Conférence de Washington, l'OCDE va devenir une organisation internationale de référence pour l'enseignement supérieur, en raison de la qualité des travaux qu'elle commence à produire. L'OCDE, aura su convaincre les pays membres, de l'intérêt qu'il faut porter à l'enseignement supérieur, et aux investissements consentis à ce domaine. Elle propose pour cela, aux Etats membres une collaboration constante dans ce domaine. Ce qui finira par être avalisé par les ministres européens de l'Education dans le cadre de leurs rencontres permanentes. L'OCDE a ainsi fini par devenir un partenaire incontournable des instances intergouvernementales en charge des questions éducatives au sein de Conseil de l'Europe, alors qu'elle avait suscité certaines craintes au départ. Enfin, nous verrons dans un cadre plus particulier le cas français dans la Conférence de Washington de 1961<sup>423</sup>.

---

<sup>423</sup> La Conférence de Washington, s'est tenue à l'initiative de l'OCDE, du 16 au 20 octobre 1961. Elle avait pour thème « Le plan de développement de l'enseignement en relation avec la croissance économique ». Cette conférence a pour ultime but de définir les objectifs en termes d'investissements pour le domaine de l'éducation en 1970. Cette conférence a réuni d'éminents économistes et tous les pays de la zone OCDE.

## 2.4 La Conférence de l'OCDE à Washington, la France citée en exemple

Dans un rapport préparatoire à la Conférence de Washington tenue du 16 au 20 octobre 1961, Raymond Poignant<sup>424</sup> a été chargé par le Commissariat français au Plan de présenter lors de cette conférence, le cas de la France dans le cadre de ses investissements en matière éducative. Seuls deux monographies sont présentées à cette Conférence, une monographie évoquant le cas français et suédois. Ces dernières mettent en relief la situation de l'enseignement supérieur dans les deux Etats et la manière dont ce secteur est géré dans ces Etats respectifs. Nous ne retiendrons ici que la monographie ayant trait au cas de la France, qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de notre étude.

En novembre 1951, la France met en place une « Commission du Plan d'équipement scolaire, universitaire, scientifique et artistique <sup>425</sup>», en charge de l'inventaire des investissements à consentir dans ces domaines. Cette étape marque en France le début d'une réflexion sur le développement à terme de l'éducation à tous les niveaux. C'est ainsi que cette commission sera renouvelée quatre fois de 1951 à 1965, dans le cadre de plans quadriennaux. Cette commission intégrée aux travaux du Commissariat au Plan a fini par mettre en évidence grâce aux économistes qui y président, le besoin de plus en plus important entre les besoins de main d'œuvre qualifiée ou hautement qualifiée et le besoin d'orienter les investissements éducatifs au niveau de l'enseignement professionnel, technique et de l'enseignement supérieur en fonction de l'évolution prévisible de l'emploi. Ce constat d'économistes français a permis de mettre en lumière que « ...le développement de l'éducation devient un élément dynamique qui agit directement sur la croissance économique ; les dépenses scolaires et

---

<sup>424</sup> Maître des requêtes auprès du Conseil d'Etat français, il présentera à la Conférence de Washington, le cas de la France dans le cadre des investissements de la Commission du Plan d'équipement scolaire et universitaire.

<sup>425</sup> Rapport provisoire présenté par le Plan de développement de l'enseignement en relation avec la croissance économique. Ce rapport provisoire, est un document de travail établi par Raymond Poignant, maître des requêtes au Conseil d'Etat français, et rapporteur général de la Commission du Plan d'équipement scolaire, universitaire, et sportif au Commissariat général du Plan. Ce document de travail, servira à présenter à la Conférence de Washington le 16 et 20 octobre 1961, le cas de la France en ce qui concerne l'évolution des effectifs scolaires, en fonction de l'évolution sociale, démographique et économique de la France. Ce présent rapport, servira de support aux besoins de la France en matière d'investissements liés dans le cadre de la Commission de l'équipement scolaire et universitaire.



*universitaires ne sont plus considérées comme des « dépenses administratives », mais comme des « investissements intellectuels » dont l'ampleur peut déterminer à long terme le rythme de l'évolution économique<sup>426</sup> ».*

Ce constat est une grande évolution pour la France, en comparaison aux réflexions menées jusqu'alors dans le cadre des investissements en matière d'éducation. Raymond Poignant souligne à cet effet qu'il peut être intéressant pour les autres Etats de prendre exemple sur le cas français *« compte tenu de la place croissante que prennent les problèmes éducatifs dans le monde moderne, l'expérience française peut présenter un grand intérêt pour les pays qui ressentent le besoin de prévoir ou d'accélérer la croissance de leur système scolaire<sup>427</sup> ».*

Raymond Poignant fait également savoir que le système éducatif français est un système centralisé, et que le plan de développement de l'éducation s'inscrit dans l'effort national. Il incite les autres Etats à prendre exemple sur la France, lorsque tous les Etats de l'OCDE, connaissent les mêmes difficultés *« ...cette expérience française présente un intérêt certain <sup>428</sup>».*

Dans le cas de la France, le rapport présenté souligne un point très important, celui de la démographie des effectifs depuis 1946 et leur impact sur le paysage scolaire. En 1946, 800000 enfants sont nés et entrent donc en maternelle en 1949, en classes secondaires en 1957, et se retrouvent très brutalement dans le supérieur à partir de 1964.<sup>429</sup> Le phénomène démographique est pris très au sérieux en France dans le sens où il laisse présager des taux de scolarisation d'élèves dans le supérieur.

Même si le cas français, présente bien des similitudes avec celui d'autres Etats membres de l'OECE, la France soumet tout de même le constat à la Conférence de Washington, qu'une évolution rapide de la population, dans le cas de la France, ne peut que laisser supposer des investissements plus importants en matière de formation des futurs diplômés de l'enseignement supérieur. Cependant, si au cours des dernières années, l'attention des pouvoirs publics était essentiellement focalisée sur des formations scientifiques et techniques. Le climat économique et social de la

---

<sup>426</sup> *Idem*.p.4 et 5.

<sup>427</sup> *Idem*.p.5

<sup>428</sup> *Idem*.p.5

<sup>429</sup> *Idem*.p.11

France à cette période ne s'y prête plus. Il faut désormais favoriser les autres formations, que sont les formations littéraires, juridiques, économiques ...

Mais la tâche n'est pas aisée pour la Commission française au Plan, qui ne sait comment répartir ses investissements, dans les enseignements supérieurs en lettres, droit, médecine, sciences, ingénierie, car selon la France il est très difficile d'évaluer les futurs besoins en main d'œuvre qualifiée suivant les différentes branches socioprofessionnelles.

Dans le cas du recrutement du personnel enseignant, a bien été pris en compte l'effectif des professeurs et maîtres d'école à recruter, et transmis au Ministère des Finances le budget nécessaire pour assurer le recrutement prévisible.

Le cas de la France, présenté ici à Washington, montre que les pays membres de l'OECE prennent conscience que le développement de leur économie ne peut se soustraire aux investissements du secteur éducatif et plus précisément celui de l'enseignement supérieur. La conférence de Washington a permis à tous les Etats membres de l'OECE qui y ont participé d'échanger leur expérience nationale en matière d'investissement dans le domaine de l'enseignement général et de la formation professionnelle.

En novembre 1961, lors d'une réunion ministérielle du Conseil de l'OCDE, une augmentation de 50% du Produit Intérieur Brut (PIB) a été préconisée pour les Etats membres de l'OCDE pour la période 1960-1970<sup>430</sup>. Cette décision prise par le Conseil des ministres du Conseil de l'OCDE est très certainement concomitante à la Conférence de Washington un mois auparavant. Grâce à cette conférence, l'OCDE a réussi à gagner la confiance de la Conférence Permanente des ministres européens de l'Education, qui étaient très réservés au départ à l'implication de l'OCDE dans les affaires éducatives européennes.

En 1959, les ministres de l'Education de l'UEO, avaient émis des réticences à l'égard de l'OECE. Finalement, l'OECE sera invitée au titre d'observateur à la deuxième Conférence de Hambourg qui a lieu les 10 et le 12 avril 1961. Elle deviendra un partenaire attitré à partir de la troisième Conférence des ministres de l'éducation

---

<sup>430</sup>*Le facteur résiduel et le progrès économique*, groupe d'études sur les aspects de l'enseignement, OCDE, Paris, 1964, p.5

européen, qui a lieu à Rome en 1962. « *Le présent exposé se propose d'expliquer pourquoi l'OCDE.....attache une haute importance au développement méthodique de l'enseignement en Europe..., il tentera en outre, de donner quelques indications de la façon dont ses travaux pourraient se développer en étroite collaboration avec les Ministres européens de l'Education* ». <sup>431</sup>

L'OECE, qui deviendra l'OCDE le 30 septembre 1961, a montré qu'elle est ainsi devenue une organisation internationale respectable aux yeux des ministres européens. Et qu'elle participe désormais à la construction et la mise en place d'un espace européen de coopération en matière d'enseignement supérieur, en raison de la qualité de ces travaux.

Cette mention est d'ailleurs soulignée très clairement par les ministres de l'Education qui une semaine après la tenue de cette conférence souligne tout l'intérêt de prendre en compte les résultats et les orientations de cette organisation. « *Premier fait digne d'être retenu, la Conférence sur les politiques de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement, s'est tenue à Washington, il y à peine une semaine, sous les auspices de l'OECE. Les principaux thèmes de cette Conférence se trouvent dans une série de documents de travail rédigés par d'éminents économistes et divers autres hommes de science. Il est apparemment de la plus haute importance que les Ministres de l'enseignement et leurs collaborateurs accordent une attention particulière à des documents aussi précieux et, en temps opportun, aux conclusions de cette réunion* » <sup>432</sup>.

Pour les Etats membres de la Communauté économique européenne (CEE), les résultats de ces travaux leur permettent d'orienter leurs politiques gouvernementales en matière d'investissement dans l'enseignement supérieur.

---

<sup>431</sup> ANF-EN. Troisième Conférence des Ministres responsables des problèmes de l'éducation, Rome octobre 1962. Ce document, sous forme de rapport est classé confidentiel. Il émane du Conseil des Ministres européens de l'Education siégeant au Conseil de l'Europe. Il a pour intitulé « l'investissement dans l'enseignement », et récapitule les travaux entrepris jusque-là par l'OCDE dans le domaine des dépenses d'enseignement. Strasbourg, le 16 août 1962, p.1.

<sup>432</sup> ANF-EN. Troisième Conférence des Ministres responsables des problèmes de l'éducation, Comité des Hauts Fonctionnaires du Conseil de l'Europe, deuxième réunion en date du 26 au 28 octobre 1961, sur les problèmes soulevés par les activités éducatives poursuivies dans le cadre des organisations internationales et politique à suivre par les autorités responsables des problèmes de l'éducation. Déclaration présentée par M. Kwantes. Strasbourg, le 27 octobre 1961. Ce document est classé confidentiel.

Après s'être penché sur les liens entretenus entre l'éducation et certaines organisations internationales dont le but n'est pas l'éducation, ainsi que les réactions suscitées par la France à l'égard de ces dernières, nous allons nous attarder dans le chapitre qui suit, à la période de Mai 68 et de ses conséquences sur l'enseignement supérieur français. Si nous avons choisi de traiter cette crise universitaire française, c'est que cette dernière s'inscrit dans un contexte international, qui met en exergue bien des points de convergence entre les systèmes éducatifs européens. D'autre part, cette crise met en relief la position de deux ministres français de l'Education, Edgar Faure et son successeur Olivier Guichard qui tous deux vont adopter une position d'ouverture en faveur de l'Europe des universités.

## **Chapitre 4 : Mai 68 et ses conséquences sur la politique d'enseignement supérieur en Europe**

La crise de Mai 1968 en France est une crise protéiforme dont les causes multiples et complexes relèvent de plusieurs champs d'investigation. L'image la plus souvent empruntée pour qualifier la crise de « Mai 68 » est celle d'une « fusée à trois étages »<sup>433</sup> pour pointer l'origine triptyque de la crise à la fois, politique, sociale et universitaire.

Si les trois crises sus-désignées sont interdépendantes et se nourrissent les unes des autres, le principal détonateur des événements de Mai 68 est l'Université française, qui conditionne le malaise de toute une jeunesse. Les premiers soubresauts étudiants débute à la faculté de Nanterre le 3 mai 1968<sup>434</sup>. Un mois auparavant, dans un tract, les étudiants de Nanterre dénonçaient l'incompréhension entre le corps professoral et les étudiants « *Nous exigeons la fin d'un enseignement illusoire et sclérosant, la fin d'un paternalisme primaire, la fin de la facultés des oies gavées*<sup>435</sup> ». Après, l'occupation de la Faculté de Nanterre et le refus de reprendre les bancs des amphithéâtres, le mouvement étudiant s'étend au reste des universités parisiennes, avant d'être rejoint par les universités de province.

Mais cette contestation n'est pas seulement française, elle se nourrit d'une dimension internationale qui n'épargne aucun continent<sup>436</sup>. Sur le plan international, la crise étudiante tire son origine du refus du nouvel ordre mondial, qui a imposé le partage du monde en deux et le refus de la guerre porté par une jeunesse pacifiste. La guerre du Viêt Nam s'est ainsi retrouvée au cœur des revendications de toute une jeunesse, à l'échelle du monde, qui à l'unisson dénonçait et protestait contre une guerre inégale perpétrée par les Etats-Unis, pays le plus puissant au monde<sup>437</sup>, utilisant d'énormes

---

<sup>433</sup> Jean-François Sirinelli. *Les baby-boomers. Une génération 1945-1969*. Hachette littératures, 2003. p.257.

<sup>434</sup> Idem.

<sup>435</sup> Didier Fisher. *L'histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*. Flammarion 2000, p.387.

<sup>436</sup> On recense des soulèvements étudiants, aux Etats-Unis, en Amérique centrale (Mexique), en Amérique latine (Brésil, Chili, Bolivie, Uruguay), en Europe (France, Allemagne fédérale, Belgique, Suisse, Suède, Pologne, Tchécoslovaquie, Italie, Espagne), Asie (Japon), et jusque dans certains pays d'Afrique, où les étudiants se mettent en grève, et manifestent dans les rues des grandes villes.

<sup>437</sup> *L'histoire des étudiants...*, p.388

moyens militaires contre un peuple démuni. Débutée aux Etats-Unis, cette revendication gagna très vite l'ensemble des autres continents, y compris l'Europe.

Pour autant, la crise étudiante en France et en Europe ne se résume pas aux seules dénonciations pacifistes exprimées à travers le monde. La profondeur et la complexité de cette crise étudiante trouvent écho dans l'imbrication de plusieurs facteurs sociologiques et politiques auxquels il convient de s'intéresser. Le phénomène du baby-boom en France serait un des facteurs liés à l'explosion des effectifs des étudiants dans les universités en France à cette période donnée. L'après-guerre a généré un phénomène de croissance des natalités qui s'est répercuté par une hausse des effectifs toujours croissants de jeunes voulant accéder au à l'enseignement supérieur. Mais, il n'est pas le seul facteur en cause, la démocratisation de l'enseignement primaire et secondaire a conduit des étudiants toujours plus nombreux vers la voie universitaire. Le changement des mentalités opéré grâce aux « Trente glorieuses <sup>438</sup>» a conduit des parents de plus en plus nombreux à vouloir que leurs enfants accèdent à l'enseignement supérieur. L'université française, autrefois creuset de l'élite, n'avait pas vu venir ce changement, opéré grâce à la démocratisation de l'accès aux études supérieures pour des enfants issus de classes sociales modestes. A cette réflexion s'ajoute le rejet de l'ordre établi de la part de toute cette jeunesse qui remet en cause l'enseignement dispensé ne répondant plus aux attentes du marché. Les diplômes acquis étaient devenus obsolètes face à une société en mutation. Les jeunes demandaient ainsi des comptes aux doyens et aux professeurs d'université, réclamant une autre approche dans leur façon d'enseigner, un changement des contenus, et un changement dans le rapport enseignant/enseigné.

Mais c'est véritablement l'explosion des effectifs qui fut l'élément déclencheur de cette crise de Mai 68. L'onde de choc retentissante de cette crise ébranla le pouvoir politique en France. Ce dernier se mit à rechercher des solutions urgentes aux problèmes des jeunes, afin que la situation ne dégénère en révolution comme certains ont pu le craindre au plus haut sommet du pouvoir politique en France.

Si la crise de Mai 68 a été particulièrement retentissante, elle n'en a pas moins constitué une véritable prise de conscience en France et en Europe.

Ce qui nous importe dans ce chapitre est de comprendre quelles ont été les éléments déclencheurs de cette crise, quelles conséquences la crise universitaire a-t-elle eu en France ? Et comment la crise de Mai 68 en France a-t-elle trouvé cette adhésion pour l'Europe de la coopération en prônant l'ouverture sur l'Europe, grâce à deux ministres français de l'Education nationale, Edgar Faure et Olivier Guichard qui ont pris une position directe et franche, en réclamant plus d'Europe dans les universités européennes. Ces prises de positions françaises, très peu relatées dans la littérature générale, se vérifieront au sein des archives de l'Education nationale française, des archives de la CRE, et du Conseil de l'Europe, où sont consignées ces prises de positions. La crise de Mai 68, en France et en Europe n'a pas été étudiée sous l'angle de l'ouverture européenne. Et pourtant, cette crise française et européenne des universités a été aussi un indicateur dans la prise de conscience des acteurs européens, pour étudier ensemble les problèmes communs à cette crise, et trouver des solutions communes aux problèmes soulevés par cette crise des universités.

## **1 Les raisons de la crise universitaire en France et en Europe**

La crise de mai 68 peut être qualifiée comme la crise de l'Université française<sup>439</sup>, dans le sens où celle-ci s'est exprimée précisément depuis la France. Même s'il est aujourd'hui admis que la crise des universités en France et en Europe comporte bien des points communs elle se définit en premier lieu comme l'expression d'un malaise de la jeunesse française, et d'une crise de société<sup>440</sup>.

La jeunesse qui s'exprime en mai 1968 est une jeunesse plus libre, plus décomplexée, qui ne supporte plus l'ordre établi, qu'il soit attaché à la sphère politique, aux structures familiales, ou à l'autorité du corps professoral, qu'elle considère comme trop rigide et rétrograde. L'écart du fossé intergénérationnel entre les parents et les

---

<sup>439</sup> Marie-José Guedon, *Orientation de l'enseignement supérieur*, Vie Culturelle, Enseignement, Tendances n°63, février 1970, p.2.

<sup>440</sup> *Idem*.p.2



jeunes, ou encore entre les jeunes et leurs professeurs, a été un facteur déterminant dans le passage à l'acte des événements de mai 1968. Les jeunes ne se sentent plus compris. Et cela même s'ils représentent la jeunesse d'après-guerre et vivent désormais dans une époque pacifiée. Ils sont les héritiers du baby-boom, conséquence du rajeunissement de la population en France, à cette période.

En 1968, un tiers des français, soit 33,8% de la population a moins de vingt-ans et la tranche d'âge comprise entre 16-24 ans représente 8 millions de personnes en France, soit 16,1% de la population française.<sup>441</sup>

Mais, ils sont aussi les témoins directs d'une société en totale mutation économique, générée par la période des « Trente glorieuses »<sup>442</sup>, « ...dans une société complètement transformée, la conception elle-même de l'éducation et de la culture doit être complètement revue<sup>443</sup> ».

La transformation de la société trop rapide, l'arrivée massive des baby-boomers sur les bancs des facultés françaises, et le refus de l'ordre établi vont constituer le point de départ du soulèvement étudiant en mai 1968.

## 1.1 Les facteurs expliquant cette crise de l'enseignement supérieur

L'année 1968 est sans nul doute l'année de référence en matière de soulèvements étudiants à travers toute l'Europe du nord et les Etats-Unis. Cette crise étudiante sans précédent dans l'Histoire des universités à l'échelle de l'Europe et du monde, traduit en ces années 1967<sup>444</sup> et 1968, le malaise ambiant de toute une population étudiante qui décide d'en découdre avec l'ordre établi. Le malaise inhérent à cette crise étudiante européenne n'est autre que le reflet du malaise des universités européennes, qui n'arrivent plus à répondre à l'attente des étudiants en matière de débouchés, en raison de l'inadéquation des cursus et des diplômes obtenus qui ne

---

<sup>441</sup> Jean-François Sirinelli. *Les baby-boomers. Une génération 1945-1969*. Hachette littératures, 2003.p.

<sup>442</sup> Selon Jean Fourastié, qui a publié le titre d'un ouvrage du même nom, la période dite des « Trente glorieuses », est la période qui va de la Libération à 1973, date du premier choc pétrolier.

<sup>443</sup> Marie-José Guedon. *Orientation de l'enseignement supérieur...*, p.3.

<sup>444</sup> Pour certains pays européens, la crise universitaire a débuté en 1967, c'est le cas de l'Allemagne fédérale qui a connu ses premiers soulèvements durant cette année.

sont plus de nature à répondre aux attentes du marché du travail de la société industrialisée. A ce malaise se greffe le problème des effectifs étudiants, qui prendra une proportion si grande que les universités françaises et européennes, n'arriveront plus à absorber au fil des années les étudiants toujours plus nombreux à entrer à l'université. C'est précisément le problème de l'explosion des effectifs, qui sera le détonateur de la crise de mai 68 en France. Cependant la crise de mai 68 ne serait être liée au seul problème de l'explosion d'effectifs d'étudiants. Cet argument serait trop simpliste pour expliquer à lui seul ces soulèvements étudiants en France et ailleurs.

Prônant un changement radical des mentalités et réclamant un mode de vie moins répressif la jeunesse européenne se trouve soudainement inquiète pour son avenir. Les universités qui ont pour devoir de les préparer à un avenir meilleur en leur garantissant des débouchés professionnels à la fin de leurs études ne va plus de soi et rompt avec le passé. Les mutations économiques trop rapides n'ont pas été intégrées dans les nouveaux enseignements des universités françaises. La conséquence de ce manque de prévision des universités françaises est l'inadéquation des diplômes obtenus qui deviennent obsolètes sur le marché du travail. Occultant les changements économiques et sociaux qui s'opéraient devant leurs yeux, les universités sont restées réticentes et sourdes à tous changements.

Or, si les universités européennes ne peuvent plus satisfaire les étudiants en matière de débouchés et en capacité d'accueil, le malaise des universités françaises, à l'instar des autres Etats membres, trouve son explication dans le recrutement des étudiants. Les universités françaises et européennes n'ont pas su gérer la croissance exponentielle des étudiants qui d'années en années étaient toujours plus nombreux.

Or, bien des convergences existent entre les universités des Etats membres et les universités françaises. L'accroissement de la masse étudiante fait entrer l'université européenne dans « l'université de masse <sup>445</sup> ». L'université autrefois privilège d'une élite, s'est ouverte à d'autres groupes sociaux en raison de l'introduction de la participation démocratique introduite dans le processus de décision de l'université. L'université doit aujourd'hui répondre à un rôle social, et intégrer au nom du principe d'égalité des étudiants de tous horizons et de tous niveaux sociaux.

---

<sup>445</sup> *Idem*.p.11

Ce qui implique de facto qu'elle doit s'adapter à la demande, en introduisant de nouvelles formes d'enseignement supérieur, en créant de nouvelles filières et de nouveaux programmes et contenus, et surtout en construisant d'autres structures d'accueil.

Le défi qui se pose alors au monde académique européen est de taille. Il s'agit pour lui de répondre à une éducation de qualité, tout en tenant compte de la masse étudiante, aux profils toujours plus diversifiés et de la multiplication des contenus des enseignements que les universités européennes ont dû intégrer pour répondre à la demande.

La France, en raison d'un système universitaire plus « sclérosé » que les autres, pâtit davantage de cette situation. Le problème de l'enseignement supérieur en France est à l'inverse d'autres pays européens, « *plus aigu en raison du sous équipement, et de l'ultracentralisation de l'enseignement supérieur en France* <sup>446</sup> ».

Mais c'est aussi l'explosion des effectifs qui sera la cause de cette crise étudiante en France, en raison d'un manque de prévisions des autorités compétentes, qui ont sous-estimé le problème.

## 1.2 L'explosion des effectifs

L'explosion des effectifs universitaires à l'orée des années soixante est un phénomène qui se constate dans nombre de pays industrialisés d'Europe occidentale. Partout, les effectifs ont augmenté de façon considérable, jusqu'à quadrupler<sup>447</sup> dans certains pays européens dotés d'une vieille tradition académique. Une des premières explications liées à ce phénomène pourrait s'expliquer en partie par l'explosion démographique d'après-guerre, le baby-boom, plus marqué en France, qu'ailleurs<sup>448</sup>. Même si les pays d'Europe occidentale ainsi que les Etats-Unis ont connu une hausse

---

<sup>446</sup> ANF-EN Ministère de l'Education nationale Direction de l'enseignement supérieur, sous-direction des affaires communes. Bureau des études générales. Compte rendu de la réunion du 27 août 1968, relative à la réforme universitaire. Paris le 29 août 1968.

<sup>447</sup>CRE, Conférence Permanente des recteurs, des présidents et vice-chancelier des universités européennes, *Actes de la VIIe Assemblée générale tenue à Helsinki du 12 au 17 août 1979*, Volume II, p.9

<sup>448</sup> Jean-François Sirinelli. *Les baby-boomers....*, p.40.

de leur natalité après la guerre, le phénomène prît « *une plus grande densité*<sup>449</sup> » en France, peut être en raison de la politique nataliste initiée par le général de Gaulle, qui en 1945 « *appelait de ses vœux la naissance de 12 millions de beaux bébés* »<sup>450</sup> *dans les dix années à venir* ».

Pendant cette période d'après-guerre, plus de 800 000 naissances sont recensées en France, avec des pics en 1949 et 1950, de 869 000 et 858 000 naissances.<sup>451</sup> En 12 ans, la France passe d'une population de 40 millions à 50 millions.

La natalité exponentielle d'après-guerre, finit par se traduire dans la courbe des effectifs montés en flèche dans l'enseignement supérieur en France. Entre 1960 et 1967, le nombre d'étudiants est passé de 210 000 à 440 000, soit autant d'étudiants recensés dans le secondaire onze ans plus tôt.<sup>452</sup>

Mais la France, n'est pas le seul pays concerné par cette montée en flèche des effectifs d'étudiants, et même si le phénomène baby-boom explique en partie cette hausse exponentielle des effectifs, il n'en demeure pas moins que réduire ce constat au simple phénomène du baby-boom, serait réducteur pour la compréhension d'un tel phénomène se vérifiant à l'échelle européenne.

A titre d'exemple, entre 1960 et 1970, les effectifs en Belgique sont passés de 13 000 à 127 000, et pour l'Espagne de 113 000 à 350 000 étudiants<sup>453</sup>. Or l'Espagne, n'est pas un pays concerné par le baby-boom, qui se trouve essentiellement localisé<sup>454</sup> au quart nord-ouest européen<sup>455</sup>.

L'explosion des effectifs n'est alors pas le propre de la France, comme en témoignent les chiffres ci-dessus. Tous les pays européens ont été touchés dans des proportions plus ou moins importantes par l'explosion scolaire, qui a d'ailleurs été un des thèmes de travail du Haut Comité des fonctionnaires européens qui s'est penché sur le sujet.<sup>456</sup>

---

<sup>449</sup> Jean-François Sirinelli. *Les baby-boomers.....*, op.cit p.40.

<sup>450</sup> *Idem*. p.39

<sup>451</sup> *Idem*. p.40

<sup>452</sup> *Idem*. 64

<sup>453</sup> CRE. VII<sup>ème</sup> Assemblée générale, Helsinki, 1979....., p.14.

<sup>454</sup> Les pays concernés par le baby-boom sont l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la France, le Luxembourg, le Royaume-Uni, les pays scandinaves, et la Suisse, dans des proportions moins importantes.

<sup>455</sup> Alain Mounier, in *Populations et sociétés. Le baby-boom : suite et fin*. N° 431, février 2007.

<sup>456</sup> Conseil de l'Europe, *la crise actuelle de la société européenne*, Strasbourg 23 septembre 1968. Doc 2432

D'ailleurs, il n'est pas étonnant que, résultant de la démocratisation de l'enseignement, ce problème ait été à l'ordre du jour de la Conférence ad hoc des ministres européens de l'Education réunis à Strasbourg du 12 au 14 septembre 1967. Au cours de cette conférence, le ministre de l'Education luxembourgeois a présenté un bref rapport sur l'incidence de l'explosion scolaire<sup>457</sup>. Il cite à ce titre l'exemple des hausses significatives qu'il y aura dans « les *universités britanniques, dans les 15 années à venir, soit autant d'étudiants qu'il y en a eu en huit cents ans* ». Dans le cas de la France, les statistiques révèlent qu'entre 1951 et 1961, les inscriptions dans les établissements d'enseignement secondaire ont connu une augmentation respective de 107% et de 79% dans les facultés et dans les écoles d'enseignement supérieur. En 1958, l'université française comptait 175 000 étudiants contre 605 000 à la rentrée 1968.<sup>458</sup> Dans le cas de l'Allemagne fédérale, pour 10 000 étudiants, une augmentation de cinq pour 10 000 en 1850 est recensée, pour atteindre vingt-deux pour dix mille en 1950, cinquante pour dix mille en 1960, et soixante-quinze pour dix mille prévue pour 1970. Le Luxembourg quant à lui, a vu ses effectifs doubler dans l'enseignement secondaire entre 1948 à 1966.<sup>459</sup>

De façon plus globale, les statistiques en Europe enregistrent une augmentation des inscriptions en 1957 dans les écoles et universités et autres établissements, atteignant ainsi 12.8% de la population mondiale contre 14.6% en 1961. Mais cette explosion scolaire, s'explique par un autre paramètre. Les explications seraient à chercher ailleurs, selon le ministre luxembourgeois, elle serait due à la démocratisation des études, la prolongation de la durée obligatoire de la scolarité, le désir de se former, la volonté d'acquérir un diplôme, qui s'explique par l'exigence croissante de notre évolution scientifique et économique, toujours plus accélérée. C'est aussi, la nécessité de recourir toujours davantage aux ressources de l'intelligence afin de faire de l'instruction à tous les niveaux à moyen et à long terme, l'investissement le plus

---

<sup>457</sup> ANF-EN. « Présentation de trois rapports sur certaines incidences scolaire ». Ministre de l'Education du Luxembourg, Jean Dupong, ce document n'est pas daté. C'est un document préparatif à la conférence des Ministres de l'Education pour la sixième conférence des ministres de l'éducation. Il devait être présenté à cette conférence, aux ministres présents. Fonds 19771257/26

<sup>458</sup> Chiffres donnés par Edmond Nessler représentant la France, Rapporteur de la Commission des questions politiques à l'Assemblée consultative du Conseil de l'Europe en date du 24 septembre 1969, rapport de la Commission et de la culture et de l'éducation Doc. 2442

<sup>459</sup> *Idem.*

fructueux. La première nécessité qui s'impose aux pays européens est de fournir la cadre indispensable pour résorber cette expansion de l'enseignement, des constructions de locaux scolaires, un personnel d'enseignants suffisamment nombreux et compétent. « *C'est le devoir de nos gouvernements d'y pourvoir* <sup>460</sup>».

### **1.3 La démocratisation de l'enseignement**

Les prévisions des précédents gouvernements n'ont certainement pas été à la hauteur de la réalité. Mal évaluées par les services publics, les effectifs ont plus que doublé en l'espace de huit ans, passant de 215 000 entre 1960 et 1961 à 500 000 étudiants entre 1967 et 1968, avec plus de 40 000 étudiants par an qui s'inscrivent depuis 1963 dans les universités en France.

Il semblerait qu'aucun gouvernement n'ait vraiment pris conscience de l'ampleur du phénomène, pourtant prévisible. Il semblerait que les mesures prises depuis la fin de la guerre n'aient été guère suffisantes pour garantir une scolarité pour tous.

Les facteurs qui expliquent qu'à la fin des années 1960, l'Université française se retrouve ainsi saturée, s'explique par la démocratisation de l'enseignement.

Il y a en premier lieu la féminisation des études opérée de façon significative après la Seconde Guerre mondiale. Selon les statistiques, la proportion de femmes ayant accès aux études supérieures est en très nette progression à partir de 1946. Alors que les femmes ne représentent en 1900 que 624 étudiantes inscrites à l'université, elles seront 35 000 en 1946, puis 45 636 en 1950<sup>461</sup>. Cette augmentation ne fera que se confirmer dans la décennie à venir durant laquelle les jeunes filles occuperont en termes d'effectifs quasiment la même proportion que les jeunes hommes<sup>462</sup>.

---

<sup>460</sup> ANF-EN. « Présentation de trois rapport sur certaines incidences scolaire ». Ministre de l'éducation du Luxembourg, Jean Dupong, ce document n'est pas daté. C'est un document préparatif à la conférence des Ministres de l'éducation pour la sixième conférence des ministres de l'Education. Il devait être présenté à cette conférence, aux ministres présents. Fonds 19771257/26

<sup>461</sup> Statistiques citées par Fisher Didier, in *L'histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Flammarion, 2000. p.24

<sup>462</sup> *Idem*.

Entre les années 1960 et 1968, la progression de l'effectif féminin dans le supérieur se confirme, il représente un taux de 44.1% entre 1966 et 1967 contre 41.1% entre 1960 et 1961<sup>463</sup>.

La démocratisation de l'enseignement supérieur concernant les jeunes femmes aboutit à l'équilibre entre étudiants et étudiantes au début des années 1970. La féminisation de l'enseignement supérieur participe ainsi également aux changements de mentalités de la société française. La féminisation de l'enseignement supérieur se vérifie dans beaucoup de pays européens, et en 1970, les universités espagnoles comptent alors 40% d'étudiantes dans leurs universités.<sup>464</sup>

Ce phénomène montre que les femmes ont gagné leur autonomie. Et ce grâce à la démocratisation de la scolarisation des jeunes filles du secondaire qui s'est répercutée dans le supérieur.

L'essor de l'enseignement secondaire est aussi une des explications dans l'augmentation massive des étudiants dans le supérieur. Les étudiants sont ainsi passés de 300 000 en 1939 à 600 000 en 1958.<sup>465</sup>

L'accroissement des effectifs des étudiants trouve aussi son explication dans la démocratisation de l'enseignement supérieur, qui doit répondre à l'évolution socio-économique de la société. Ce sont d'abord les classes moyennes qui investissent le champ de l'enseignement supérieur<sup>466</sup>.

Mais cet accroissement est aussi dû à une mutation rapide de la société européenne après la Seconde Guerre mondiale, qui se devait à la fois de « réformer le système scolaire afin de l'adapter aux idéaux démocratiques, ainsi qu'à des exigences scientifiques et techniques nouvelles<sup>467</sup> ».

En France, la Réforme Berthoin intervenue le 6 janvier 1959<sup>468</sup>, prévoit l'allongement de la scolarité à 16 ans, contre 14 ans en 1936. Elle intervient également comme un

---

<sup>463</sup> Didier Fisher, " *Les étudiants français de 1945 à nos jours* », Flammarion, 1998, p 278

<sup>464</sup> CRE. VIIème Assemblée générale, Helsinki, 1979...., p.27.

<sup>465</sup> *Idem*, p.27

<sup>466</sup> *Idem*, p.29.

<sup>467</sup> CRE. VIIème Assemblée générale, Helsinki, 1979...., p.12.

<sup>468</sup> Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959, portant prolongation de la scolarité obligatoire. Dans l'article 1 de cette ordonnance est stipulé que : « L'instruction est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans révolu pour les enfants des deux sexes français et étrangers qui atteindront l'âge de 6 ans au 1<sup>er</sup> janvier 1959 ».



facteur d'explication dans l'augmentation massive des effectifs étudiants en France qui se retrouveront sur les bancs des facultés à manifester en mai 1968.

Même si l'accès à l'enseignement supérieur s'est déjà largement démocratisé, la Loi Berthoin ressemble plus à une mesure de rattrapage, puisque les effectifs de la population scolarisée au milieu des années 1960 sont de 9 millions contre moins de 5 millions en 1939, et l'enseignement secondaire qui ne comptait en 1939 que 400 000 élèves, en compte au milieu des années 1960, 1 800 000. Cette loi ne suffit pas à elle seule pour expliquer l'accroissement de l'effectif scolarisé. La massification de l'enseignement secondaire entamée dans la décennie précédente fait son entrée dans le supérieur. Les étudiants commencent au début des années soixante à s'entasser dans les amphithéâtres, le budget de l'état consacré aux constructions passe de 10% à la fin des années cinquante, pour atteindre 17% en 1965.<sup>469</sup> Même si Georges Pompidou, à l'époque premier ministre, vante ses résultats, il est loin de répondre à la situation d'urgence, que vit l'université française.

En 1968, le nombre d'enfants d'ouvriers a plus que doublé, de 4% en 1958, ils sont aux alentours de 10% en 1968<sup>470</sup>. La progression des enfants d'ouvriers dans le milieu des années soixante montre que la massification de l'enseignement supérieur est synonyme de plus grande équité sociale entre les différents groupes socio-professionnels. Les enfants d'ouvriers représentaient 3% au milieu des années cinquante, ils représentent 10% de la population étudiante en 1966.<sup>471</sup>

## **2 Les conséquences de Mai 1968 en France**

La crise de Mai 1968 contraint le général de Gaulle à démettre de ses fonctions le ministre de l'Education nationale de l'époque, Alain Peyrefitte<sup>472</sup>. Le 30 mai 1968, ce dernier démissionne pour être remplacé dans un premier temps, par Xavier Ortoli, qui occupera le poste de ministre de l'Education par intérim du 31 mai 1968 au 10

---

<sup>469</sup> *Idem*.p.268

<sup>470</sup> *Idem*.p.268

<sup>471</sup> *Idem*, p.270

<sup>472</sup> Il occupe le poste de ministre de l'Education nationale, du 6 avril 1967 au 30 mai 1968, puis il sera contraint à la démission par le général de Gaulle.

juillet 1968. Lors de la constitution du gouvernement de Couve de Murville, c'est Edgar Faure<sup>473</sup> qui est pressenti par le général de Gaulle pour trouver une solution à la crise étudiante. Il est investi par le général de Gaulle le 12 juillet 1968<sup>474</sup>, qui lui confie le portefeuille de l'Education nationale.

Dès son investiture, Edgar Faure a la lourde tâche de ramener le calme dans les universités et de contraindre les étudiants à regagner le banc des universités.

Présenté comme un homme de la conciliation<sup>475</sup>, Edgar Faure privilégie le dialogue avec les étudiants, les ministres, et les enseignants. C'est ainsi qu'il gagne la confiance de tous. Tel est le principe qu'il s'est donné pour faire avancer la réforme de l'enseignement supérieur, adoptée en novembre 1968.

## 2.1 Adoption de la réforme de novembre 1968

La réforme de l'enseignement supérieur engagée par Edgar Faure se veut à la fois risquée et courageuse, touchant à des points très sensibles tels l'autonomie. Edgar Faure, est un ministre engagé, qui partage une vraie vision politique en la matière.

En janvier 1970, alors qu'Edgar Faure n'est plus ministre de l'Education, il livre dans un rapport d'une trentaine de pages sa vision de l'éducation face aux mutations économiques et technologiques à venir de la société et des effets engendrés sur ce domaine<sup>476</sup>.

Déjà à cette époque, l'ancien ministre de l'Education s'inscrit en véritable visionnaire des mutations économiques à venir, et de l'inadéquation du système éducatif français face à ces changements. « ...C'est aujourd'hui une évidence pour beaucoup. Mais nous avons rarement le temps d'en analyser toutes les conséquences »<sup>477</sup>. L'analyse livrée dans ce rapport traduit une certaine continuité dans la réflexion qui s'est faite sienne depuis ses fonctions de ministre de l'Education en juillet 1968. L'Université française

---

<sup>473</sup> Edgar Faure est nommé ministre de l'Education nationale le 10 juillet 1968, il occupera ce poste jusqu'en juillet 1969.

<sup>474</sup> L'Express « Les épreuves de Monsieur Edgar Faure », 23 septembre 1968.

<sup>475</sup> Idem.

<sup>476</sup> ANF-EN. Rapport rédigé par Edgar Faure, *Mutation de la société et transformations de l'éducation*, janvier 1970, 1-31

<sup>477</sup> Idem.

n'est plus adaptée au monde d'aujourd'hui, en cause les mutations économiques et technologiques liées à l'évolution de la société, dans laquelle nous vivons. Pour s'adapter l'Université française doit subir une refonte de son enseignement supérieur, prenant en compte l'évolution technologique de la société.

Dans son rapport, il explique les différentes mutations que la société a subi, justifiées par le passage d'une société de « subsistance » à une société de « croissance ».

Mais cette société de subsistance est aujourd'hui dépassée et supplantée par une société de croissance, générée par les nouvelles technologies informatiques, et dont une des réponses probables est la démocratisation de l'enseignement. Face à d'innombrables mutations de l'économie, l'enseignement doit se comporter comme un « réceptacle de la mutation de la société », et s'y adapter, en se réformant.

Car dans une « *société de promotion, tous les citoyens, et non pas seulement une élite, doivent bénéficier de chances égales d'une promotion individuelle par l'éducation. Tel est le sens de ce qu'on pourrait appeler la démocratisation culturelle* ». <sup>478</sup>

Edgar Faure estime que la société de demain nous engage vers une nouvelle façon d'enseigner, l'enseignement devra devenir un enseignement permanent, car le monde dans lequel nous sommes aujourd'hui connaîtra une évolution permanente. Les exigences professionnelles ne sont plus celles des siècles précédents, car cette société est amenée à être en constante évolution, en raison du renouvellement constant des connaissances et des informations qui croissent à une vitesse difficile à maîtriser.

Selon Edgar Faure, cette confusion viendrait de l'inadéquation entre l'enseignement et les perspectives professionnelles, qui sont amenées à se renouveler sans cesse. « *Comment au XXe siècle peut-on encore prôner des systèmes éducationnels si spécialisés qu'ils rendent les hommes inaptes aux changements ?* » <sup>479</sup>.

En fonction de ce constat, il préconise l'abandon du cloisonnement des disciplines qui finit par enfermer l'étudiant dans une discipline ou groupe de disciplines, qui risque à terme de l'enfermer dans une spécialisation, sans issue.

---

<sup>478</sup> ANF-EN. Rapport rédigé par Edgar Faure, *Mutation de la société et transformations de l'éducation*, janvier 1970, 1-31

<sup>479</sup> Ibid, p.9

L'autre problème qu'il pointe, est que notre système d'enseignement ignore le monde technique. Nos universités ont ignoré pendant très longtemps l'évolution du monde par la technique. Même si cette réflexion avait déjà été lancée par les universités françaises et européennes, le malaise n'est réellement apparu qu'avec la multiplication du nombre des étudiants, finissant par devenir une source de conflits entre la jeunesse étudiante et la réalité professionnelle.

Les connaissances acquises par les étudiants durant la décennie 1960 et 1970 ne permettaient pas à tous les étudiants d'exercer ou d'occuper un poste dans un monde où la technicité s'est beaucoup accrue. Leurs formations littéraires ou classiques, n'étaient pas toujours adaptées dans un monde qui leur paraissait difficilement maîtrisable, en raison de la formation en totale décalage avec les exigences du marché du travail et de l'emploi.

Il devenait donc urgent, selon le ministre de rétablir l'équilibre et la communication entre la société de plus en plus bouleversée par la révolution technique et la réflexion universitaire. Il fallait selon l'auteur de l'essai apporter au plus vite des solutions radicales aux problèmes. Pour cela l'université devait prendre en compte l'évolution technique du monde dans lequel nous vivons et réduire la fracture entre les étudiants issus de milieux culturellement différents. Il préconisait aussi la fin des cloisonnements des disciplines, afin de permettre aux futures générations d'étudiants de comprendre le monde dans lequel ils vivaient. Telles étaient les conditions « *d'une nécessaire démocratisation qualitative de l'éducation* ». <sup>480</sup>

Pour ce faire, la permanence de l'enseignement s'imposait, réflexion qui n'avait été que très peu pris en compte. L'enseignement se devait d'être adapté aux exigences de la future société dans laquelle les étudiants de demain vivront. Les connaissances pourront être acquises postérieurement à l'université dans une société où l'éducation deviendra permanente, et où l'on sera amené à se réorienter régulièrement dans une société de croissance qui exigera de nouvelles orientations professionnelles. Car en l'état des choses, personne ne peut prévoir les exigences de notre société dans dix ans, d'où la question de la formation continue.

---

<sup>480</sup> *Ibid*, p.10

Jusqu'à présent, la spécialisation de l'enseignement a généré un coût financier trop important, sans parler du gaspillage humain, pour ceux qui étaient obligés de se réorienter ou de recommencer une formation. Il importe donc d'adapter nos enseignements à cette nouvelle technologie, car les surqualifications d'hier et d'aujourd'hui, seront les sous-qualifications de demain. Il y a un siècle, les ingénieurs avaient besoin de connaître la théorie d'intégration, demain tous les ouvriers seront lire un organigramme et posséderont des notions d'informatique.

Mais cette prise de conscience ne se limite pas seulement à la France. En effet, en République fédérale d'Allemagne, des voix s'élèvent également contre l'université qui doit être réformée, modernisée et agrandie pour recevoir des étudiants plus nombreux. Les mutations du tissu économique et les demandes en besoin de main d'œuvre plus qualifiée, a fait également débat en Allemagne de l'Ouest. Le facteur économique semble être une dominante commune aux deux pays, et au reste des pays de l'Europe de l'Ouest, qui connaissent une situation convergente.<sup>481</sup>

Dans le cadre d'une démarche comparative entre la France et la République fédérale d'Allemagne de l'Ouest, on note que ces deux Etats rencontrent à une période donnée des problèmes similaires sur bien des points concernant leur système d'enseignement supérieur.

## **2.2 Le regard d'Edgar Faure sur les réformes universitaires en Allemagne**

Le cas de l'Allemagne de l'Ouest est ainsi intéressant à analyser, car tout comme en France, il semble se poser le même problème de la massification des étudiants et de l'inadéquation d'un système d'enseignement supérieur qui ne semble plus répondre

---

ANF-EN, Note adressée par Luciano Bolis, au Chef de la Division chargée de la Conférence des ministres de l'Éducation, à Monsieur R. Rifflet, Chef de Cabinet du Président Rey des Communautés européennes à la direction générale des relations extérieures de la Commission européenne. Fonds 199771257/30

<sup>481</sup> ANF-EN. Lodovico, Secrétaire générale du Conseil de l'Europe, Quatrième Conférence des Ministres européens de l'éducation, Londres, avril 1964, Activités nationales et internationales dans les domaines couverts par les résolutions des Conférences des Ministres européens de l'éducation, p. 1, Strasbourg le 2 mars 1964. Fonds 19870191/37

<sup>481</sup> *Idem*, p.1 et 2

Planification de l'enseignement supérieur et de la recherche en R.F.A qui s'est tenue du lundi 14 au samedi 19 septembre 1970 à Bonn-Bad Godesberg.

aux demandes et aux attentes à la fois des étudiants et du marché. C'est pourquoi l'Allemagne de l'Ouest va entamer dans les années 1970 une réforme de son enseignement supérieur permettant de réaliser l'égalité des chances pour le plus grand nombre possible<sup>482</sup>. Cependant, ces problèmes ne sont pas du seul ressort de la France ou de l'Allemagne fédérale, de nombreux Etats d'Europe occidentale partageant ces caractéristiques communes.

Il semblerait que la situation des universités et des établissements supérieurs d'Allemagne de l'Ouest, ait beaucoup intéressé à l'époque le ministre de l'Education nationale, Edgar Faure.

Entre 1968 et 1969, Edgar Faure suit avec minutie les propositions et recommandations formulées par la Conférence des recteurs d'Allemagne de l'Ouest pour réformer les universités en Allemagne de l'Ouest. En outre son successeur Olivier Guichard, ira plus loin dans la démarche en demandant au Conseiller culturel de l'ambassade de France à Bonn, d'opérer une discrète observation des réformes entreprises au niveau de l'enseignement supérieur en Allemagne fédérale. La France a suivi avec grand intérêt la mise en place de la Loi-cadre en Allemagne fédérale. Le Conseiller culturel français basé à Bonn a adressé trois comptes rendus au ministre français sur la situation des réformes en cours en Allemagne, entre janvier 1970 et juillet 1970.<sup>483</sup> Ces trois notes rendaient compte du *numerus clausus* appliqué dans les universités allemandes, de la création de huit nouvelles universités dans le land de Rhénanie-Westphalie et de la façon dont le nouveau Ministère de la recherche scientifique appréhendait les réformes envisagées de l'enseignement supérieur.

Les capacités d'accueil de ces universités sont insuffisantes pour accueillir l'ensemble des étudiants aptes à se présenter dans un établissement d'enseignement supérieur.

---

<sup>482</sup>Jean-Marie Palayret, *Une université pour l'Europe, préhistoire de l'institut universitaire de Florence (1948-1976)*, Instituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1996, p.162.

<sup>483</sup> ANF-EN, Ambassade de France à Bonn. Bordereau d'envoi à Jean Sirinelli, Directeur Général des enseignements supérieurs, qui mentionne la copie d'une dépêche sur le *numerus clausus* dans les universités allemandes et la création de 8 nouvelles universités dans le land de Rhénanie-Westphalie, ainsi que la traduction d'un article publié dans l'*Akademischer* en date du 3/12/1969, note datée du 12 janvier 1970. La deuxième note toujours adressée à Jean Sirinelli, contient la copie d'une dépêche sur la réforme de l'enseignement supérieur, le texte intégral de Monsieur Leussink, Ministre fédéral de la formation et des sciences devant le Cabinet fédéral, ainsi que 14 thèses concernant la réorganisation de l'enseignement supérieur allemand, note datée du 13 février 1970. Enfin la troisième intitulée « préparation d'une réforme : un actif mois de juin », est daté du mois de Juillet 1970.

La réponse apportée par le gouvernement fédéral est une augmentation substantielle du budget de l'Éducation afin de construire davantage d'écoles et d'universités pour accueillir tout le monde.

Mais ce n'est pas le seul point que la France partage avec l'Allemagne de l'Ouest. Tout comme la France, les qualifications, les grades et diplômes de l'enseignement supérieur en Allemagne de l'Ouest, ne répondent plus aux besoins de l'économie et de l'industrie, qui prévoient d'embaucher des diplômés mieux et plus longuement formés<sup>484</sup>.

Ces constats sont portés tour à tour par les *länder* en Allemagne. Pour pallier à l'ensemble de ces carences, l'Allemagne de l'Ouest s'apprête à engager des réformes, les plus importantes depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale.

Les analyses comparatives entre les deux pays attestent que l'Allemagne et la France, sont confrontées aux mêmes problèmes, et au-delà de ces deux États, ce sont l'ensemble des États européens qui sont touchés par ce phénomène. De leur côté, les allemands de l'Ouest, ont également mis en évidence l'inadéquation de leur système face aux demandes d'un marché qui exige des personnes de plus en plus qualifiées, et en plus grand nombre. Cette question a été longuement soulevée, tant au niveau politique, qu'au niveau académique par la voie de la Conférence des recteurs européens d'Allemagne de l'Ouest<sup>485</sup>, qui représente le porte-parole des universités et établissements d'enseignement supérieur. La Conférence des recteurs de l'Allemagne de l'Ouest (WWK) est ainsi désignée comme l'interlocuteur qualifié très suivi par les gouvernements des *Länder*.

Ces deux entités, qui n'ont pourtant pas vocation à se parler, sont tout de même parvenues à s'entendre, et à faire converger leurs points de vue et leurs analyses, entre les besoins sociaux et économiques et les besoins en diplômés<sup>486</sup>. Cette

---

<sup>484</sup>Archives Conseil de l'Europe. Diversification de l'enseignement post-secondaire, République Fédérale d'Allemagne, l'enseignement post-secondaire dans les Länder de la République fédérale d'Allemagne, quelques faits et tendances. Rapport présenté par la Délégation de la République Fédérale d'Allemagne, Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche, Strasbourg, le 16 février 1970, p.6. CCR/ESR (70) 25.

<sup>485</sup> Il faudra attendre, le 21 avril 1949, pour que soit constituée à titre officiel la Conférence des recteurs de l'Allemagne de l'Ouest.

<sup>486</sup> Compte rendu du Stage gouvernemental sous les auspices du Conseil de l'Europe sur « les réformes et la planification de l'enseignement supérieur et de la Recherche en R.F.A, en date du 14 au 19 septembre 1970 à Bonn-Bad Godesberg » CCR/ESR (70) 25.



rencontre n'était cependant pas naturelle, car les universités allemandes ainsi, que les établissements d'enseignement supérieur, en raison de leur très grande autonomie et de leur rattachement à leur *länder*, n'étaient pas destinées à parler et discuter directement avec l'Etat fédéral. Ces derniers étaient représentés par le ministre de l'Education des Affaires culturelles de chaque *länder*.

C'est donc à cette période, que vont naître en Allemagne de l'Ouest de nombreuses tensions, émanant d'horizons divers (syndicats, associations de professeurs, étudiants...). Chargée de collecter toutes les informations relatives à ladite situation, la Conférence des recteurs de l'Allemagne de l'Ouest, va se réunir à plusieurs reprises entre 1968 et 1969 pour formuler des recommandations et des propositions sur la nécessité de réformer les universités en Allemagne de l'Ouest.

Une première déclaration, la « Déclaration de Godesberg<sup>487</sup> » est signée le 6 janvier 1968 par tous les recteurs d'universités membres, réclamant la nécessité de réformer les universités. Ils ont demandé à réfléchir et à coopérer pleinement à ces réformes et tout en ne perdant pas de vue, que « *l'avenir des universités de l'Allemagne fédérale dépend des décisions que celles-ci vont prendre elles-mêmes maintenant* »<sup>488</sup>.

Ces recommandations seront publiées dans deux volumes le volume I, en juillet 1969, et le volume II, en juin 1970. Ces deux volumes consacrent le fruit de la réflexion et du travail et des recteurs ayant travaillé sur les recommandations des futures réformes inspirées de la Déclaration de Godesberg.

L'intérêt de ces années de discussions montre un tournant majeur pour l'Allemagne fédérale concernant la réforme de l'enseignement supérieur. D'autre part, en vertu du principe d'égalité décrété par la Constitution allemande, il est apparu des déséquilibres, entre les couches les moins favorisées et le nombre de diplômés. Ont également été soulevés les besoins de l'économie et de l'industrie en main d'œuvre qualifiée qui mettent en lumière un déséquilibre et un nombre insuffisant de

---

<sup>487</sup>*Documents concernant la réforme de l'enseignement supérieur II, 1969-1970*, brochure réalisée par le service de documentation de la Conférence des Recteurs de l'Allemagne Occidentale, 53, Bonn-Bad Godesberg, Ahrstrasse 39, juin 1970.

<sup>488</sup>*Ibid*, p.3.

diplômés et de qualifications délivré par l'enseignement supérieur et les besoins en de tels diplômes.<sup>489</sup>

Mais déjà, le nombre d'établissements pouvant accueillir tout le monde est insuffisant, et il faudra à terme construire de nouvelles universités et établissements d'enseignement supérieur, en raison de l'afflux des étudiants, qui empêche encore ces établissements de fonctionner de manière satisfaisante.<sup>490</sup>

Ces questions d'inadaptation du système universitaire allemand, ont fait l'objet de nombreuses discussions au sein du Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche (CESR), rattaché au Conseil de l'Europe. Entre 1969 et 1970, de nombreuses questions au niveau de l'enseignement supérieur allemand ont été soulevées au sein du CESR.

En suivant de très près la situation de l'enseignement supérieur en Allemagne de L'Ouest, Edgar Faure a certainement dû chercher des solutions pour les universités françaises. En faisant le parallèle de la situation française et allemande Edgar Faure cherchait certainement une inspiration sur les mesures justes à appliquer en France.

### **3 Les conséquences de la crise de Mai 1968 sur le plan européen**

La crise de Mai 1968 est le point d'orgue de la crise de l'Université européenne. Son retentissement, national comme international, a mis en lumière le malaise de toute une génération d'étudiants, et l'inadéquation d'un système qui ne répondait plus aux attentes du moment pour les étudiants européens. Bien des similitudes, se retrouvent dans l'expression de cette crise, et les problèmes que traverse la France, sont communs au reste des pays européens.

---

<sup>489</sup>*Diversification de l'enseignement post-secondaire, République Fédérale d'Allemagne,, l'enseignement post-secondaire dans les länder de la République fédérale d'Allemagne, quelques faits et tendances, Rapport présenté par la Délégation de la République fédérale d'Allemagne, Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche, Strasbourg, le 16 février 1970, p.6. CCR/ESR (70) 25.*

<sup>490</sup>*Diversification de l'enseignement post-secondaire, République Fédérale d'Allemagne, Document général d'information sur les propositions relatives à une université « compréhensive » offrant des unités d'enseignement avec un système de « crédits » et combinant toutes les formes existantes d'éducation postsecondaire. Propositions établies par un groupe de travail placé sous la direction du Dr. Ernest von Weizsäcker, professeur à Heidelberg, et publiées par le SPD-Landesverband de Bade-Württemberg (organisation régionale du Parti-social-démocrate de Bade-Württemberg), CCC/ESR (70) 15, p.1.*

Pour cette raison, la crise du soulèvement étudiant aura des répercussions sur le plan européen, car c'est une crise qui va interroger les acteurs politiques en charge de cette question. Ces derniers vont se rendre à l'évidence qu'il s'agit ni plus ni moins d'une crise européenne de l'enseignement supérieur. Et aux problèmes communs, il faut chercher des solutions communes.

En premier lieu, la France va se saisir du problème de la crise pour mettre en place une réforme en profondeur. Cette réforme va être l'occasion pour le ministre français de l'Education, Edgar Faure, de porter une réflexion sur l'Université française, demandant une ouverture sur l'Europe, qu'il envisage comme nécessaire pour donner plus de consistance à la coopération universitaire au sein des Etats membres. Dès lors, cette crise va s'inviter sur le plan européen et à l'occasion de la sixième rencontre des ministres européens de l'Education à Versailles en mai 1969, le ministre français de l'Education, Olivier Guichard va demander à ses homologues que cette crise soit inscrite à l'ordre du jour.

Ainsi, cette crise universitaire française et européenne va servir de prétexte et de rendez-vous politique fort pour faire entendre la voix de la France, qui va peser très lourd durant cette période. La France va s'affirmer au travers de deux de ses ministres de l'Education, Edgar Faure et Olivier Guichard, qui vont demander plus d'implication au niveau européen. Pour Edgard Faure, c'est l'idée de la coopération universitaire qu'il défendra en l'inscrivant dans le l'article 2 de la réforme de novembre 1968<sup>491</sup>, alors qu'Olivier Guichard défendra l'idée d'un Centre européen de développement<sup>492</sup> de l'éducation, idée défendue une première fois à la Conférence de La Haye en décembre 1969<sup>493</sup>.

---

<sup>491</sup><sup>491</sup> Les universités, ainsi que les institutions régionales et nationales prévues au titre II, prennent dans le cadre défini par les pouvoirs publics, les initiatives et les dispositions nécessaires pour organiser et développer la coopération universitaire internationale, notamment de langue française. Des liens particuliers doivent être établis avec les universités des Etats membres de la Communauté européenne.

<sup>492</sup> Voir Annexe 5 et 6.

<sup>493</sup> Rapport fait au nom de la Commission politique « sur la politique de la jeunesse et de l'éducation dans le cadre des Communautés européennes ». Communautés européennes. Parlement européen. Documents de séance, 1971-1972, 2 février 1972. Document 232/71, p.69

De plus, la Conférence des recteurs européens, qui se rencontre du 3 au 6 septembre 1969 à Genève<sup>494</sup> lors de leur quatrième Assemblée générale, cite la réforme Edgar Faure comme un exemple à suivre.

### 3.1 Le discours d'Edgard Faure à l'Assemblée nationale

Ainsi Edgar Faure, s'exprimera le 24 juillet 1968<sup>495</sup> devant l'Assemblée nationale française: « *Notre enseignement supérieur ne peut s'abstraire de la construction européenne, parce que la plupart de nos étudiants deviendront demain des cadres de l'Europe qui se construit aujourd'hui. Nous sommes engagés dans la voie de la construction européenne ; nous avons créé un marché commun, une Europe économique. Le traité de Rome prévoit la liberté d'établissement d'un pays à l'autre, ce qui comporte l'institution des équivalences de diplômes. Nos voisins se trouvent aux prises avec des difficultés analogues aux nôtres. Le moment n'est-il pas venu de tenter une grande concertation à l'échelle européenne pour examiner l'ensemble de ces problèmes*<sup>496</sup> » ?

Dans le cas de la France, un tournant est engagé, Edgar Faure s'apprête à engager des réformes universitaires en France en révolutionnant la gestion des universités.

Ministre engagé, de veine libérale et visionnaire, Edgar Faure comprend que le monde change, qu'il est en mutation. L'inéluctable solution pour lui, est de réformer l'enseignement supérieur français en le conformant à la demande des marchés.

Pour la première fois, durant cette décennie, en France et ailleurs, des voix s'élèvent pour changer en profondeur la vision de l'enseignement supérieur européen. La France ne peut rien seule, si elle ne s'engage pas aux côtés de ses partenaires européens, pour coopérer davantage dans ce domaine. C'est le signal fort du ministre français qui appelle les universités françaises à s'ouvrir davantage à la coopération interuniversitaire européenne devant l'Assemblée nationale française.

---

<sup>494</sup>Conférence Permanente des recteurs, des présidents et vice-chanceliers des universités européennes, Actes de la IV<sup>e</sup> Assemblée générale tenue à Genève du 3 au 6 septembre 1969, CRE 1971, p.341

<sup>495</sup> Discours d'Edgar Faure à l'Assemblée nationale française prononcé le 24 juillet 1968, Débats parlementaires, 1<sup>ère</sup> séance du mercredi 24 juillet 1968.

<sup>496</sup>Jean Marie Palayret, « *Une université pour l'Europe, préhistoire de l'institut européen de Florence (1948-1976)* », p.161.

Un point commun semble se dessiner autour de la vision de l'économie comme domaine intimement lié à l'enseignement de l'interdépendance de ces deux champs. L'enseignement supérieur, est identifié comme moteur de l'économie et une économie forte ne peut se soustraire à un enseignement de qualité. L'enseignement supérieur doit aider l'innovation face à un monde en mutation. Il est très intéressant de soulever ici, qu'une prise de conscience s'est opérée parce que la situation économique des Etats européens a subi les contrecoups du retard pris par les universités en matière d'innovation.

A la fin des années soixante, l'Université française se trouve confrontée à plusieurs défis de taille auxquels va tenter de remédier le ministre en entamant la réforme des universités françaises dans le cadre de la Loi Faure de novembre 1968. Cette Réforme de novembre 1968 octroie aux universités françaises une plus large autonomie et met en place l'interdisciplinarité.

Le contexte de la fin des années soixante en France, présente un intérêt double en ce qui concerne l'étude de cette période.

En effet, c'est une période, riche en événements pour l'Université française, qui va connaître des réformes en profondeur. C'est aussi, à cette période, que la France par la voix de son ministre demande plus « d'européanité » aux universités.

Cette période c'est d'abord l'appel d'Edgar Faure à plus d'ouverture vers une coopération plus étroite avec les universités européennes. C'est aussi à ce moment précis, que la France par la voix de son ministre de l'Education va émettre une position très forte en s'opposant à la création de l'Université européenne, qui constitue les fondements du futur Institut universitaire de Florence.

Il s'agit pour nous ici, de faire une brève synthèse des causes qui ont poussé cette jeunesse française à battre le parvis pour porter leurs revendications durant cette période. La fin des années soixante en France, est marquée par de profonds bouleversements sociaux et économiques. La période d'après-guerre a donc généré un accroissement de la démographie en France, le baby-boom a conduit à un accroissement massif de la population française. A la fin des années soixante, un tiers

de la population à moins de 25 ans. C'est une société française rajeunie, qui nourrit de nombreux espoirs quant à son avenir.

Cette jeunesse née dans l'après-guerre est le témoin et l'acteur direct d'une société en mutation économique dont la rapidité constitue pour elle un vrai bouleversement. Ces bouleversements seront suivis des événements de Mai 1968, qui ont profondément marqué l'histoire de la société française de par son ampleur et l'empreinte laissée. Pour autant, la crise de Mai 1968, n'est pas seulement une crise franco-française, puisqu'elle dépasse les seules frontières de l'Europe. Elle n'est pourtant pas, comme certains le prétendent sans précédent dans la prise de parole étudiante en France. La Ve République, a été témoin en effet de nombreuses flambées et protestations étudiantes et d'occupations d'universités.<sup>497</sup>

Mais si les historiens se sont tant penchés sur cette crise étudiante de Mai 1968, c'est que cette dernière a été caractérisée par l'ampleur de l'onde de choc provoquée, à la fois sur la plan national et international, par ses revendications à la fois sociales, politiques et universitaires. C'est une crise qui s'est propagée à tous les étages de la nation, au point de frôler la révolution. Le monde ouvrier s'est d'ailleurs joint au mouvement étudiant en France, le politique s'en est mêlé, et les étudiants se sont violemment affrontés aux forces de l'ordre pour assumer et appuyer leurs revendications. La spécificité de la crise de « Mai 1968 » trouve une justification à plusieurs niveaux. Elle est d'abord liée à la crise de la massification étudiante, dont les facteurs sont multiples, et le phénomène du baby-boom n'explique qu'en partie les raisons qui ont conduit à cette crise étudiante, qui a secoué la France.

Comment Edgar Faure, va-t-il gérer la crise de Mai 1968, que propose-t-il ? Cette phase est-elle le début d'une politique d'ouverture des universités françaises vers plus de coopération avec les universités européennes ? Un discours novateur et une prise de conscience nouvelle semble émerger chez cet acteur français, à un moment précis de la construction européenne, alors que les traités européens n'ont rien prévu en matière d'éducation et d'enseignement supérieur.

L'histoire de la politique française en matière d'enseignement supérieur se construit suivant sa propre histoire nationale, l'épisode de Mai 68, ouvre une nouvelle ère,

---

<sup>497</sup> Fisher Didier, *L'histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Flammarion, 2000. p.9.

pour la politique d'enseignement supérieur en France. Il s'agit de comprendre dans cette partie, comment se construit en France une politique européenne, et internationale dans le cadre universitaire. Il s'agit d'identifier les acteurs français, qui ont été amenés à jouer un rôle dans ce qui sera d'abord une politique embryonnaire de l'enseignement supérieur français à l'échelle européenne, avant la seconde phase vers la construction de l'Espace européen de l'Enseignement Supérieur.

L'identification de ces acteurs, des prises de positions françaises n'offrent pas un caractère linéaire dans le temps. Il s'agit néanmoins de montrer comment se construit une politique européenne, vue de la scène française et de déterminer quelle sera la position française en la matière.

Le choix de la France en tant qu'objet d'étude pour cette période présente un intérêt certain au titre que la France est un Etat moteur de la construction européenne, avec l'Allemagne comme partenaire à ses débuts. Et d'autre part, la crise de mai 1968 en France entrainera des prises de positions très claires et très fermes de la part du ministre français de l'Education nationale, Edgar Faure, ainsi que de son successeur Olivier Guichard, qui tous deux appellent les universités européennes à plus d'ouverture et de coopération.

Cette prise de conscience prend corps au plus fort d'un climat social et politique assez particulier, celui du soulèvement étudiant du « printemps 68 ».

Dans les traités de Rome, aucune disposition n'est prise en faveur de l'Education. La visée essentiellement économique du traité de Rome, n'a pas intégrée cette dimension à la création des Communautés européennes, alors que la formation professionnelle est inscrite dans le cadre communautaire et se définit comme une politique commune des Communautés européennes. L'intégration de la formation professionnelle, n'est en rien surprenante si l'on interprète le fait, que la formation professionnelle sert l'intérêt des travailleurs européens. Bien qu'inscrite comme politique commune, il n'en demeure pas moins, qu'elle n'est pas une politique commune au même titre que la politique agricole commune (PAC).

L'article 2 de la réforme du 7 novembre 1968 fait une proposition d'ouverture vers plus de coopération entre les universités européennes, « *les universités ainsi que les institutions régionales prévues au titre II, prennent, dans le cadre défini par les pouvoirs*



*publics, les initiatives et les dispositions nécessaires pour organiser et développer la coopération universitaire internationale, notamment avec les universités partiellement ou entièrement de langues françaises. Des liens particuliers doivent être établis avec les universités des Etats membres de la Communauté économique européenne »<sup>498</sup>.*

La crise universitaire qui a secoué bon nombre d'Etats européens a eu pour conséquence des réformes de l'enseignement supérieur dans plusieurs de ces Etats. Mais elle a aussi suscité une ouverture vers plus de collaboration entre ces Etats, collaboration qui a été fortement influencée par les rencontres des ministres européens, réunis en conférences permanentes, par des échanges de vues avec différentes organisations internationales qui œuvrent en ce sens, telles l'UNESCO, l'OCDE ou encore la Conférence permanente des recteurs européens.

### **3.2 La crise universitaire s'invite au débat européen, la France citée en exemple**

Un an après la crise de mai 1968, la sixième Conférence des ministres européens de l'Education, se tient en mai 1969, à Versailles. Chargé de cette réunion préparatoire, Jean Knapp, fait savoir au Président français, que Peter Smithers, Secrétaire général du Conseil de l'Europe, demande que la crise universitaire soit traitée dans le cadre de la conférence en France. *« Il serait difficile que la première conférence des ministres européens, se tenant après les événements de l'année 1968, ignore délibérément ces grands problèmes »<sup>499</sup>.* En effet, cette crise française comme européenne de façon plus générale, sonne comme un avertissement donné à tous les gouvernements concernés. La crise de mai 1968, ne s'est pas limitée uniquement à la France et à l'Allemagne, en raison de son retentissement international, qui a préoccupé au plus niveau tous les ministres de l'Education du Conseil de l'Europe. Ces derniers, ont demandé à en débattre à maintes reprises. Les ministres européens de l'Education l'avaient

---

<sup>498</sup> Article 2, de l'Article de la Loi d'Orientation du 7 novembre 1968. Cette loi est parue au Journal officiel le 12 novembre 1968, n° 68.978.

<sup>499</sup> ANF-EN, note à l'attention de M. le président, rédigée par Jean Knapp Directeur de la coopération au sein du ministère de l'Education nationale, en date du 6 mai 1969, rapporte une conversation en date du 2 avril 1969 à Strasbourg entre Jean Knapp et Peter Smithers, Secrétaire général du Conseil de l'Europe, en vue de la préparation de l'ordre du jour de la sixième conférence des ministres européens de l'Education, en 1969 à Versailles. Fonds, 19771257

âprement demandé au cours de la sixième Conférence tenue à Versailles en mai 1969. En septembre 1969, quelques mois après la tenue de la conférence des ministres à Versailles, le Conseil de l'Europe, mandate l'Assemblée consultative pour débattre de cet épineux problème.

Cet évènement majeur qui a secoué les universités européennes amène les acteurs européens à comprendre que les solutions aux problèmes du malaise universitaire et de la jeunesse européenne en général, ne peuvent être traitées de façon isolée. Ce problème a été largement débattu au sein de la Conférence des recteurs européens, qui s'en est emparé lors de la quatrième Assemblée de la CRE, tenue à Genève du 3 au 6 septembre 1969<sup>500</sup>.

Dans le cadre de cette quatrième assemblée de la CRE, sur le thème de « l'autonomie de l'Université », les débats en cours durant trois jours ont largement mis à l'honneur la réforme entreprise par Edgar Faure, saluant l'homme visionnaire qui a su redonner à l'Université française deux grands cadres : l'autonomie et la participation. *« Edgar Faure a compris la situation : grand homme politique de veine libérale, il a conçu cette loi extraordinaire qui est dominé par ces deux mots : « autonomie et participation ».* *« Cette loi donne une chance unique aux professeurs, aux étudiants, à l'Université tout entière<sup>501</sup> ».* *« L'avenir dira si la formule d'Edgar Faure a fait ses preuves. Du point de vue théorique, on peut attester qu'elle se fonde sur les expériences faites en France et ailleurs. On notera surtout que la position dominante- souvent néfaste- des facultés est mise en échec. On ne pourra plus parler de la politique universitaire, dorénavant sans se pencher sur les expériences et le modèle français. »<sup>502</sup>*

La France sera à nouveau citée en exemple dans le cadre d'un débat tenu au Conseil de l'Europe, en septembre 1968.

A ce propos des débats, ont lieu à l'Assemblée consultative du Conseil de l'Europe, où le problème de la crise universitaire européenne a été largement débattu en date du 24 septembre 1968.<sup>503</sup> Ce débat avait pour objet, les problèmes que traversent la

---

<sup>500</sup>Conférence Permanente des recteurs, des présidents et vice-chanceliers des universités européennes, Actes de la IVe Assemblée générale tenue à Genève du 3 au 6 septembre 1969.

<sup>501</sup> *Idem.* p.342.

<sup>502</sup> *Idem.* p.344

<sup>503</sup> Conseil de l'Europe, Assemblée Consultative, « La crise actuelle de la société européenne ». Ce compte-rendu fait suite au débat à l'Assemblée consultative en date du 24 septembre 1968 au matin, intitulé

jeunesse européenne et le malaise universitaire. Demandé en haut lieu par les ministres européens de l'Éducation, ce débat, s'est tenu à Strasbourg le 24 septembre 1969, sous l'égide de la Commission de la culture et de l'éducation du Conseil de l'Europe.

Il a été appuyé par un Memorandum de très grande qualité présenté par Marcel Hicter<sup>504</sup> et intitulé « *Un monde malade de sa jeunesse* <sup>505</sup> ». Durant cette assemblée consultative, il en est ressorti que les problèmes du malaise de la jeunesse et de la crise universitaire présentaient un caractère international et multiple : tous les Etats européens sont concernés par ce phénomène spontané de manifestations, ainsi que le reste du monde, et ce quel que soit le régime politique de l'Etat concerné. Tous ces jeunes donnaient l'impression de lutter pour une cause commune, une même inquiétude partagée par tous ces étudiants quant à leur avenir dans une société industrielle qu'ils contestaient, qu'elle soit capitaliste ou socialiste.

De plus, le consultant précise que ce phénomène présente un caractère révolutionnaire, qui dépasse le cadre des revendications strictement universitaires. Mais si a contrario ce mouvement s'est finalement très vite propagé au monde étudiant qui a perçu « *...que le régime universitaire enfermé dans ses traditions plusieurs fois centenaires, et en dépit des maintes réformes, se trouve en déphasage complet avec le monde contemporain. Si la carence de l'université a été souvent déjà dénoncée, ce n'est que récemment que le caractère insoutenable s'est imposé à l'opinion publique* <sup>506</sup> ».

Le rapporteur ajoute, que les Etats européens, doivent prendre conscience, « *que l'investissement le plus rentable pour un pays, c'est l'éducation et la formation des générations futures* »<sup>507</sup>.

Le rapporteur invite et appelle tous les responsables européens présents à réformer à la fois leurs universités, mais aussi leur état d'esprit en direction d'un dialogue plus

---

« Un débat à l'Assemblée consultative » avec référence particulière aux problèmes de jeunesse et au malaise universitaire, Strasbourg septembre 1968. Ce texte a été adopté par l'Assemblée le 24 septembre 1968 en 12<sup>ème</sup> séance.

<sup>504</sup> Directeur général de la jeunesse et des loisirs au Ministère Belge de la Culture, Expert consultant de l'Assemblée sur « Un monde malade de sa jeunesse. »

<sup>505</sup> *Idem*, p.4.

<sup>506</sup> Exposé des motifs par Monsieur A. Borel, rapporteur à l'Assemblée consultative sur la crise actuelle de la société européenne présentée au nom de la Commission de la Culture et de l'Éducation à Strasbourg, le 24 septembre 1969.

<sup>507</sup>*Idem*, p.6

approfondi entre les enseignants et les enseignés. L'université doit s'ouvrir au monde qui l'environne, et ne doit plus restée cloisonnée. Il demande également que le dialogue puisse être engagé entre les étudiants, les institutions et les pouvoirs publics, et aller même au-delà. *« Mais ce dialogue doit aussi dépasser le cadre purement national, et s'étendre au plan européen d'abord, à l'échelle du monde ensuite. Le mouvement étudiant par son caractère international, va déjà dans cette direction, ...à l'heure de l'atome, des communications de masse et de l'accélération rapide des échanges<sup>508</sup> ».*

Un des aspects importants soulignés par le rapporteur est de souligner que les Etats européens suivent avec intérêt les réformes engagées par la France dans le cadre de la Loi d'orientation. Le rapporteur en profite pour faire l'éloge d'Edgar Faure dont *« ...on a déjà eu l'occasion d'apprécier dans d'autres domaines la haute compétence et l'ouverture d'esprit<sup>509</sup> ».*

Et de rappeler à l'Assemblée que les ministres européens du Conseil de l'Europe suivent avec intérêts les réformes universitaires entamées par Edgar Faure.

Ce qui est très intéressant à retenir, dans le cadre de ces deux rencontres européennes, est que la France soit citée en exemple par les représentants des ministres européens de l'Education au Conseil de l'Europe et par les représentants de la CRE. La vocation européenne et le désir de faire collaborer les universités entre elles ont été le maître mot d'Edgar Faure. Il a su saisir l'opportunité de la crise de Mai 68 pour appeler au dialogue des universités européennes. Ce dialogue pour Edgar Faure est essentiel car il permet aux universités de renforcer l'idée de l'attachement à l'Europe.

### **3.3 Olivier Guichard, un militant pour l'Europe des universités**

Edgard Faure, est un ministre très engagé aux côtés d'une Europe des universités. Mais il ne sera pas le seul ministre français de l'Education à défendre âprement l'Europe des universités. Son successeur, Olivier Guichard, est tout autant engagé en

---

<sup>508</sup> Idem, p.7

<sup>509</sup> Idem. P.7

faveur d'une ouverture de l'Europe des universités. L'inertie des Communautés européennes en matière d'éducation est à maintes reprises dénoncée par Olivier Guichard lors de discours qu'il tiendra à l'Institut Néerlandais des relations internationales le 27 novembre 1969<sup>510</sup>. Lors de ce discours, il y rappelle les fondements qui ont fait l'Europe. A cette occasion, il rappelle, qu'il fut un temps, où « *l'Europe n'était guère autre chose qu'un réseau d'universités* <sup>511</sup>», car l'Europe médiévale était à l'origine de l'Université européenne.

Il énumère une série de griefs à l'encontre des Communautés européennes, qui ont selon lui, ont fait passer l'intégration économique avant la culture et l'éducation, qu'il considère davantage comme le socle de la « communauté de destin » auxquelles les Etats ont adhéré.

Il s'indigne de voir que les institutions européennes actuelles n'ont progressé uniquement que dans la voie économique. Et que dès lors, elles s'aventurent dans la voie politique, tout en écartant le fondement de l'Europe, la culture européenne. Pour le ministre français, cette situation s'avère totalement paradoxale. Quel destin commun, peuvent partager les Européens entres eux si cette dimension, socle de leur civilisation n'est pas prise en compte. Cette mise à l'écart de l'éducation et de la culture peuvent jouer contre cette communauté de destin, si rien n'est fait dans ces domaines.

Il déplore dans ce discours que le traité de Rome, ait favorisé l'intégration économique, en premier lieu, en prônant en priorité la libre circulation et l'établissement des travailleurs.

Il tire ensuite le douloureux constat, selon lequel les universités d'Europe, entretiennent davantage de liens avec les universités d'Afrique ou d'Amérique, plutôt qu'entre universités européennes et ce, faute justement de dispositions prises par le traité de Rome en faveur de la coopération universitaire. Le résultat est ainsi alarmant pour les universités européennes et les étudiants communautaires qui étudient dans un autre Etat de la Communauté européenne. La mobilité ne dépasse effectivement pas les 1%. Ainsi, en 1967, les étudiants issus de la communauté

---

<sup>510</sup> Voir Annexe 6 et 7.

<sup>511</sup> *Idem*.

européenne, ne dépassait pas 10% du total des étudiants étrangers venus étudier dans les universités françaises.<sup>512</sup> Et entre 1965 et 1966, seuls 5,5% « *des étudiants du Marché commun ont fait un séjour dans un autre pays membre*<sup>513</sup>».

En décembre 1969, lors de la Conférence de La Haye, Olivier Guichard avait demandé qu'un Centre de développement de l'éducation soit mis en place au sein de la Communauté européenne, « *organisé en structure souple* », qui pourrait réfléchir à l'harmonisation de l'enseignement tout en respectant les cadres nationaux en matière de systèmes éducatifs. Ce centre aurait pour vocation d'organiser des échanges, d'être un lieu de discussions pour faire progresser la formation et la coopération en Europe. Cet organe devrait être aux mains des ministres européens des Etats membres, et avoir un cadre juridique, qui pourrait ainsi être étendu au traité de Rome.<sup>514</sup>

Bien que ce projet, ait été rappelé au Conseil des ministres des Communautés européennes, au printemps 1972, l'ambitieux projet d'Olivier Guichard a été abandonné.

Toujours est-il qu'en cette fin des années soixante, début soixante-dix, les positions françaises en faveur d'une ouverture sur l'Europe des universités ont été significatives sur le plan européen. Elles ont été citées en exemples à plusieurs reprises par les plus hautes instances européennes. Peut-on dire alors, que la France est à ce moment un Etat membre plus engagé, que d'autres ? La réponse n'est évidemment pas aisée. Ceci étant, on peut juste affirmer, qu'Edgar Faure et Olivier Guichard dont été des ministres de l'Education très favorables à une politique d'éducation renforcée. Il s'agit là, de convictions personnelles exprimées. Tout comme, Henri Janne et sa proposition de communautariser l'éducation en 1972.

Ainsi, après avoir vu comment la crise de Mai 68 a conduit les deux ministres français à œuvré pour une prise de conscience en demandant davantage de coopération entre les universités européennes, nous allons voir comment la

---

<sup>512</sup> Idem. p.3

<sup>513</sup>Jean Marie Palayret, « *Une université pour l'Europe, préhistoire de l'institut européen de Florence (1948-1976)* », p.162.

<sup>514</sup><sup>514</sup> Rapport fait au nom de la Commission politique « sur la politique de la jeunesse et de l'éducation dans le cadre des Communautés européennes ». Communautés européennes. Parlement européen. Documents de séance, 1971-1972, 2 février 1972. Document 232/71, p.71

coopération au niveau de l'enseignement supérieur a été conduite au sein des institutions européennes.



## ***CHAPITRE V L'implication des institutions communautaires en matière d'enseignement supérieur 1970-1980***

La décennie 1970 et 1980 peut être qualifiée comme la décennie où la coopération en matière d'enseignement supérieur se consolide sur le plan européen. De nombreuses avancées permettent d'attester que l'on s'engage vers une véritable politique européenne d'éducation en matière d'enseignement supérieur, sans toutefois que celle-ci ne soit arrimée au cadre communautaire.

Une Conférence permanente des ministres européens de l'Education est mise en place entre 1959 et 1971 sous l'égide du Conseil de l'Europe. Durant cette période, la crise de Mai 1968 a entraîné dans son sillage une refonte sans précédent des systèmes universitaires européens<sup>515</sup>, mais s'est accompagnée parallèlement d'une prise de conscience auprès de tous les acteurs politiques concernés. Ces acteurs, ministres européens de l'Education, organisations intergouvernementales, instances européennes, tous semblent avoir intégré l'idée d'un intérêt commun pour cette compétence. Les solutions sont à rechercher de façon collective au vu des problèmes similaires que connaissent les Etats membres et les Etats européens en général.

Toutefois, les discussions autour de la création d'une Université européenne ont montré leurs limites dans le cadre communautaire, et posé clairement toute la difficulté à intégrer l'éducation dans le champ des politiques communes.

Mais il n'en demeure pas moins que cette décennie, témoin d'un glissement de ce secteur en faveur des institutions européennes, qui semblent vouloir le reprendre en main. Le Conseil de l'Europe ayant montré ses limites en la matière, des voix se sont élevées au début des années soixante-dix, pour dénoncer le manque d'implication de la Communauté européenne dans ce cadre. *« Des voix se font entendre en faveur d'une prise en compte du domaine de l'éducation comme un complément nécessaire à l'action de la Communauté dans les domaines économique et social et pour réaliser en particulier, ainsi que*

---

<sup>515</sup> Les réformes universitaires en Europe, sont reprises par la CRE, au cours de la quatrième Assemblée Générale, qui a eu lieu à Genève du 3 au 6 septembre 1969.

*le Parlement européen le demande en octobre 1969, l'eupéanisation des universités comme fondement d'une véritable communauté culturelle* <sup>516</sup>».

Convoqué à l'initiative de Georges Pompidou en décembre 1969, le Sommet européen de la Haye, rappelle la préoccupation des chefs d'Etats et de gouvernements d'associer étroitement la jeunesse au développement de la culture.

Le Parlement européen adopte une Résolution en date du 7 octobre 1969 sur « l'Eupéanisation des universités » considérant que « l'eupéanisation des universités est indispensable pour fonder une véritable Communauté culturelle »<sup>517</sup>.

Le 16 novembre 1971, les ministres européens de l'Education des six Etats membres se réunissent pour la première au sein du Conseil afin de débattre de nombreux points quant au devenir de la coopération européenne en matière d'enseignement supérieur et des avancées qu'il est possible de concrétiser en ce domaine.

En 1972, la Commission européenne fait un grand pas en avant en confiant à Henri Janne, ancien ministre belge de l'Education de travailler sur une politique communautaire de l'éducation. Du nom de son rapporteur, le rapport Janne, sera présenté un an plus tard par la Commission, mais le résultat escompté est loin d'être atteint. Par crainte des Etats membres, la Commission européenne enterrera le rapport. En effet, Un an plus tard, le rapport est publié, mais la Commission européenne est obligée de l'abandonner, en raison des réticences exprimées par les Etats membres. Mais il marque cependant une avancée majeure dans la prise de conscience qu'il suscitera.

Puis en 1976, un pas considérable est fait en ce sens puisqu'un programme d'action est ainsi mis en place par le Conseil, sur une base juridique. C'est donc près de vingt ans, plus tard après le traité de Rome que l'on assiste à la naissance du premier Acte fondateur marquant la coopération communautaire en matière d'éducation. Cet acte est fondamental car il s'inscrit pour la toute première fois dans un cadre juridique.

En 1986, l'Acte unique est ratifié. Ce traité mentionne une prise en compte de l'enseignement supérieur dans le cadre de la politique relative à l'environnement et

---

<sup>516</sup> Luce Pépin, *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation. Comment l'Europe se construit- Un exemple*. Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006. p.23.

<sup>517</sup> Résolution du Parlement Européen, du 7 octobre 1969. Journal officiel des Communautés européennes n° c139 du 28 octobre 1969.

annonce l'achèvement du marché unique. Mais c'est certainement la Cour de Justice européenne qui va jouer un rôle majeur pour l'enseignement supérieur européen. Elle participera en effet à faire avancer à grands pas sa reconnaissance de ce dernier au titre de la politique de formation professionnelle grâce à l'Affaire Gravier et Blaizot.

En l'espace d'une décennie, l'implication des instances européennes a enregistré des avancées spectaculaires, qui conduiront en 1987 à l'adoption du premier programme de mobilité européenne, Erasmus, suivi de très peu par l'Action Jean Monnet.

Ainsi, dans ce chapitre, nous analyserons toutes les étapes-clés ayant permis d'aboutir aux premiers programmes européens liés à la mobilité européenne, Erasmus et à l'Action Jean Monnet.

Sans perdre de vue l'objet de notre étude : la France dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, nous ne manquerons pas de rappeler chaque fois que cela nous sera possible la place et la contribution de la France au travers de ces étapes-clés.

Ainsi, il nous importe dans ce chapitre de pointer la place de la France dans le programme Erasmus, et de souligner la contribution de la France dans l'Action Jean Monnet, grâce au travail et à l'investissement de son initiatrice française, Jacqueline Lastenouse qui a réussi à convaincre la Commission européenne, d'adopter cette action.

La méthodologie empruntée dans ce chapitre est celle de l'analyse des rapports et résolutions des instances européennes, ainsi, que des sources orales, notamment des interviews pour l'Action Jean Monnet.

## **1 Le rôle du Parlement européen, du Conseil de 1969 à 1971**

La décennie 1970-1980 ouvre l'ère d'un regain « d'eupéanisation » au sein des instances européennes dans le domaine de l'éducation. La prise en compte des différentes instances européennes traduit un intérêt accru pour l'éducation à cette période donnée. Elle est le signe d'une phase de maturité pour les instances européennes, et d'une meilleure prise en compte des données pour cette compétence, qui ne peut plus être gérée au seul niveau national. Même si les intérêts nationaux

pour le domaine de l'éducation restent une donnée évidente pour les instances européennes, la Commission européenne s'essayera à intégrer davantage ce domaine dans le champ communautaire en 1972.

Que signifie pour autant, « l'eupéanisation de l'éducation » ? Est-ce apporter davantage d'Europe à ce secteur, ou impliquer davantage les instances européennes ? Au sens même de la définition que l'on en donne l'eupéanisation est un des buts poursuivis par la construction de l'intégration européenne. En sciences politiques, plusieurs définitions du terme « eupéanisation » sont aujourd'hui admises et définissent des conceptions différentes de l'intégration européenne. Pour Robert Landrech<sup>518</sup>, l'eupéanisation se mesure à l'influence du degré d'intégration européenne sur les politiques nationales des Etats membres, vision largement partagée par Klaus Goetz et Simon Hix.

Cette prise de conscience soutenue souligne une préoccupation de taille de la part de la Communauté européenne, car l'enjeu de l'éducation se situe désormais au cœur des débats d'idées de plus en plus nombreux au sein des instances européennes.

Nous verrons ainsi dans ce chapitre quelles ont été les résolutions et l'implication des institutions européennes pour l'éducation durant la décennie 1970-1980. Dans un souci d'enchaînement historique des faits, nous procéderons à une analyse chronologique, afin de mieux appréhender la logique des événements, chaque fois que l'on pourra. Mais l'approche pourra aussi être thématique.

## **1.1 La résolution du Parlement européen d'octobre 1969**

En octobre 1969 le Parlement européen adopte ainsi une résolution sur l'eupéanisation des universités, « *considérant que l'eupéanisation des universités doit être le fondement d'une véritable Communauté culturelle* <sup>519</sup> ». Il demande à la Commission de se référer à la déclaration faite par les chefs d'Etat et de gouvernement au Sommet de Bonn, le 18 juillet 1961, durant lequel ces derniers

---

<sup>518</sup> Professeur en Sciences politiques à l'Université de Keele (Grande Bretagne), il s'est notamment intéressé à l'approche comparative des partis politiques dans le contexte d'eupéanisation.

<sup>519</sup> Procès-verbal de la séance du 7 octobre 1969. Résolution du Parlement européen du 7 octobre 1969. Journal officiel des Communautés européennes, 28 octobre 1969.

avaient présenté l'idée de créer « un conseil des ministres national de l'Education », destiné à collaborer étroitement avec la Commission des Communautés européennes.

L'étroite collaboration doit consister selon le Parlement européen en une coopération d'échanges d'étudiants et d'enseignants entre les universités des Etats membres. Dans cette perspective le Parlement recommande la création d'un office européen, capable de coordonner les initiatives prises entre les différents Etats européens, en octroyant des bourses aux étudiants, chercheurs et enseignants désirant travailler dans les universités des Etats membres.

Le Parlement va plus loin dans sa requête et soumet l'idée « qu'une vocation européenne » puisse être attribuée à des instituts universitaires qui devront, pour recevoir ce label, préciser quels sont les critères sur lesquels reposent leur vocation européenne. Il s'agit dans ce cas précis, d'instituts universitaires nationaux.

D'autre part, dans cette résolution, le Parlement européen fait référence à la création de l'université européenne de Florence, en précisant à cet effet que le mémorandum du gouvernement italien, présenté le 23 décembre 1968 doit pouvoir servir de base à la relance et à la création de cette université.

Par ces précisions, le Parlement européen souligne plusieurs points importants. Il semble encourager l'idée de la mobilité étudiante et enseignante, tout comme il prône l'idée d'une coopération entre les différentes institutions européennes des Etats membres en matière d'enseignement supérieur.

Cette idée n'est guère nouvelle, elle avait été soumise précédemment par Edgar Faure lors de son discours à l'Assemblée nationale le 24 juillet 1968<sup>520</sup>.

La reprise de cette idée par le Parlement européen démontre que les instances européennes commencent à se saisir véritablement de la réalité du problème. Celle selon laquelle l'Europe ne peut se construire sans sa jeunesse. Elle suppose aussi que les universités européennes ont un rôle majeur à jouer dans la construction de l'Europe, en pratiquant l'échange et la coopération.

---

<sup>520</sup> Journal officiel de la République française, Débats parlementaires. Assemblée nationale, compte rendu intégral des séances. Compte rendu intégral. « 1<sup>er</sup> séance du Mercredi 24 juillet 1968 ».

Mais on pourrait aller plus loin dans le raisonnement et dire que les demandes du Parlement européen contiennent déjà en elles les germes du futur programme de mobilité étudiante européenne, Erasmus.

Ceci peut être considéré à juste titre comme une hypothèse plausible, car cette résolution du Parlement fait aussi mention d'une résolution tierce concernant la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres, à savoir les titres d'architecte<sup>521</sup>, de dentiste<sup>522</sup>, de pharmacie<sup>523</sup>, d'avocat et d'ingénieur<sup>524</sup>. Dans cette même résolution, le Parlement européen demande également à la Commission européenne de mettre en œuvre un programme d'harmonisation des diplômes en vue de favoriser la mobilité des étudiants, des chercheurs et des enseignants, sans pour autant que les réformes universitaires en cours dans les Etats européens ne s'accompagnent de disparités trop grandes, entre les différents systèmes éducatifs européens.

Selon le Parlement européen, il est du ressort de tous les Etats membres de s'accorder sur des niveaux d'études pour que d'un Etat à un autre, une équivalence puisse être trouvée.

Il est difficile de nier que les propositions du Parlement européen ne s'accompagnent pas d'une volonté de franchir un cap en matière de coopération, d'échanges et d'harmonisation des diplômes et titres. Cela traduit une avancée très nette dans la prise de conscience des instances européennes. Même si le Parlement européen n'a aucun pouvoir de décision en la matière, il a cependant le pouvoir de faire des propositions à la Commission européenne et au Conseil.

Préconisée par le Parlement, l'eupéanisation peut ici être interprétée à la fois comme le fait d'apporter plus d'Europe au sein des institutions européennes en les encourageant à prendre des initiatives dans le domaine de la coopération. Mais cela peut aussi être compris comme étant la volonté du Parlement de jouer un rôle plus grand dans la politique d'intégration de ce domaine, et peut être de la faire évoluer vers une politique commune à long terme.

---

<sup>521</sup> JO n° 239 du 4 octobre 1967, p.15.

<sup>522</sup> JO n° C 54 du 28 avril 1969.

<sup>523</sup> JO n° C 78 du 20 juin 1969, p.1.

<sup>524</sup> COM(69) 334 final.

Mais le Parlement n'est pas le seul à prendre des initiatives dans ce domaine, puisque le Conseil réuni également pour la première fois les ministres européens de l'Education, le 16 novembre 1971<sup>525</sup>.

## 1.2 Le Conseil et la première réunion des ministres de l'Education en 1971

Le 16 novembre 1971, les ministres de l'Education des six Etats membres<sup>526</sup> se réunissent pour la première fois au sein du Conseil, lors de la 174<sup>ème</sup> session du Conseil<sup>527</sup>. A l'initiative d'Henri Janne,<sup>528</sup> cette réunion proposera à plusieurs reprises des réunions de travail à ses homologues. Finalement, ce n'est que le 16 novembre 1971 que les ministres des six Etats membres se réunissent pour réfléchir ensemble à l'idée d'une coopération interministérielle dans le cadre du Conseil.

Le premier point abordé par les ministres de l'Education a été celui de la reconnaissance mutuelle des diplômes, des titres et des certificats, prévu par l'Article 57 du traité de Rome, qui prévoit « *la reconnaissance mutuelle des diplômes : afin de faciliter l'accès aux activités non salariées et leur exercice, le Conseil sur proposition de la Commission, et après consultation de l'Assemblée arrête, en statuant à l'unanimité au cours de la première étape et à la majorité qualifiée par la suite, des directives visant à la reconnaissance mutuelle des diplômes et certificats, et autres titres* ».

---

<sup>525</sup> Walo Hutmacher expert international à l'Université de Genève, « Vers une intégration des politiques éducatives en Europe », in *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Sous la direction de Jean-Louis Derouet et Romuald Normand.

<sup>526</sup> Etaient présents à ce Conseil des ministres, Olivier Guichard pour la France, Jean Dupong pour le Luxembourg, MM. les ministres C. Van Veen et M. L. de Brauw pour les Pays-Bas, M. Misasi, pour l'Italie, deux ministres de l'éducation étaient présents pour la Belgique, MM. P. Vermeulen, et M. A. Dubois, et pour la République Fédérale d'Allemagne était présent, M. H. Leussink.

<sup>527</sup> Norbert Hougardy, rapporteur. *Rapport fait au nom de la Commission politique, sur la politique de la jeunesse et de l'éducation dans le cadre des Communautés européennes*. Communautés européennes, Parlement Européen. Documents de séances, 1971-1972. Document 232/71, 2 février 1972. P.66.

<sup>528</sup> Henri Janne, ancien ministre belge de l'éducation, il a en outre pris part aux débats de la première rencontre des ministres de l'Education en novembre 1971. Il a également été président de l'Institut d'études européennes, et président de l'Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles. Fortement impliqué dans l'éducation, il proposera un rapport à la Commission européenne, « Le Rapport Henri Janne », qui sera une des toutes premières tentatives d'arrimer l'éducation au champ communautaire.



Ce point déjà abordé précédemment par le Parlement<sup>529</sup> et la reprise de ce point par les représentants de l'Education des six Etats membres est de nature à montrer que la reconnaissance mutuelle des diplômes et titres commence à devenir une préoccupation persistante des institutions européennes.

Mais cela peut aussi masquer l'échec du Conseil de l'Europe en la matière, car la Convention sur l'équivalence des diplômes<sup>530</sup> n'a pas été suivie d'effets significatifs au sein des pays membres du Conseil de l'Europe. La reprise en main du problème de la reconnaissance mutuelle des diplômes montre par conséquent le souci des instances européennes d'apporter leur concours sur ce sujet.

Et c'est au nom du droit d'établissement que les ministres de l'Education des Six, soumettent à la Commission européenne, « *la question de savoir s'il est possible, compte tenu de la nécessité d'accélérer la réalisation du droit d'établissement, de favoriser la reconnaissance mutuelle généralisée des diplômes et autres certificats délivrés dans les Etats membres*<sup>531</sup> ».

### **1.3 L'Université européenne**

Au cours de cette réunion du Conseil, la question de l'Université européenne s'est invitée au cœur des débats et à cette occasion, les ministres de l'Education se sont penchés sur la poursuite du projet réaffirmé lors de la Conférence de La Haye, les 1<sup>er</sup> et 2 décembre 1969. A cette Conférence, les chefs d'Etat et de gouvernement avaient manifesté « *leur intérêt pour la réalisation de l'Université européenne*<sup>532</sup> ».

Les ministres de l'Education ont pu ainsi constater que des accords étaient déjà intervenus lors des conférences intergouvernementales, tenues à Rome entre octobre 1970 et février 1971.

Si les travaux préparatoires ont permis d'avancer sur la structure et la dénomination de cette future université européenne qui portera l'intitulé « d'Institut universitaire

---

<sup>529</sup>Voir chapitre 5, a

<sup>530</sup> Conseil de l'Europe, Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires. Paris le 11 décembre 1953.

<sup>531</sup> Norbert Hougardy, rapporteur. *Rapport fait au nom de la Commission politique.....*, p.66.

<sup>532</sup> *Idem*.p.67

de Florence », les ministres de l'Éducation se sont néanmoins attardés sur deux points essentiels, le financement de l'institut et l'emploi des langues de travail au sein de celui-ci.

Sur le point du financement, les six ministres se sont entendus sur le fait que jusqu'en 1977, le financement de cet institut devrait être assuré par les six États membres avant d'étudier une éventuelle subvention de la Commission au 1<sup>er</sup> janvier 1978.

Pour les langues de travail, même si cinq langues ont été retenues<sup>533</sup>, les ministres ont jugé deux langues suffisantes. Ces deux langues devant être déterminées par les enseignants et selon les souhaits des étudiants.

Débuté dès 1958, la question de l'Université européenne n'avait pas permis à l'époque de faire avancer le projet sur une base communautaire en raison notamment de la position française ayant mis à mal ce projet en refusant de souscrire à la position dominante de l'époque<sup>534</sup>.

C'est donc sur une base intergouvernementale que le projet a repris, et au cours de cette session, les ministres de l'Éducation se sont montrés plus prompts à finaliser le projet. Ils se sont vus confiés la tâche de signer le projet de convention<sup>535</sup>, dès que celui-ci serait finalisé par le Comité des représentants permanents, qui a chargé à un groupe d'experts pour cette tâche.

#### **1.4 Proposition d'Olivier Guichard sur la création d'un centre européen de développement**

Faute de temps ou peut-être parce que l'occasion ne s'y prêtait pas vraiment, la proposition du ministre français Olivier Guichard de créer un centre européen de développement de l'éducation « *n'a pas été examinée de manière approfondie* »<sup>536</sup>.

Cependant, de nombreux paragraphes empruntés à l'article paru dans le Monde<sup>537</sup>, relatifs à sa proposition ont été repris lors de la Conférence de La Haye en décembre 1969 et ont été lus lors de cette session.

---

<sup>533</sup> L'allemand, le français, l'italien, l'anglais et le néerlandais.

<sup>534</sup> Voir Chapitre 1

<sup>535</sup> Norbert Hougardy, rapporteur. *Rapport fait au nom de la Commission politique.....*, p.68

<sup>536</sup> *Idem*.p.69

Dans ces propositions le ministre français de l'Education avait proposé en 1969 à la Conférence de La Haye que soit créé ce centre européen afin dit-il de proposer aux Etats membres l'harmonisation des systèmes éducatifs tout en respectant les spécificités nationales de chaque Etat.

Les positions émises par Olivier Guichard sont d'une grande portée pour la période concernée, ce qui explique très certainement pourquoi les ministres de l'Education présents à cette première réunion ont voulu s'y référer, même si l'examen de la question n'a pas été approfondi selon eux.

En effet, le ministre français propose de faire abstraction du traité de Rome et de créer « une communauté éducative » qui ne doit pas spécifiquement se limiter aux six Etats membres. « *Mais cela ne signifie pas pour autant que j'ai pensé au traité de Rome, à ses mécanismes juridiques...je n'ai pas dit qu'il fallait limiter à six la communauté éducative*<sup>538</sup> ».

Il propose aussi que ce centre soit rattaché aux institutions des Communautés européennes, car plusieurs des actions relèvent du traité de Rome, tel le droit d'établissement, lié à l'idée de reconnaissance mutuelle des diplômes. Pour lui, l'appui logistique des institutions communautaires est nécessaire à la bonne marche d'un tel centre, même si ce dernier devra être piloté par les ministres de l'Education des Etats membres ou Etats extra-communautaires. Il pense notamment à la Grande-Bretagne qu'il cite et qui selon lui pourrait faire bénéficier aux Etats membres de son apport dans de nombreux domaines, tels que la technologie ou des techniques éducatives qui pourraient constituer un apport essentiel aux Etats membres dans le cadre de ce centre.

Les idées et propositions d'Olivier Guichard sont très avant-gardistes pour l'époque concernée<sup>539</sup>. Cela montre une certaine volonté chez certaines personnes de bousculer les restrictions imposées par les Etats membres. Dès, le départ, le domaine de l'éducation, s'est érigé en domaine à part, dans la construction d'une politique éducative en matière d'enseignement supérieur.

---

<sup>537</sup> Olivier Guichard, « *L'éducation et l'Europe* », *le Monde*, le 28 octobre 1971, p.1-2.

<sup>538</sup> Norbert Hougardy, rapporteur. *Rapport fait au nom de la Commission politique.....*, p.70

<sup>539</sup> Voir Annexe 5 et 6.

D'ailleurs, de l'aveu même d'Olivier Guichard, celui-ci reconnaît d'avance l'ardeur de la tâche et toute la difficulté à faire avancer ce projet. C'est d'ailleurs ce qui ressort de son interview consacré au journal *Le Monde* daté du 28 octobre 1971, dans laquelle il déclare : « *Quel que soit l'intérêt qu'aient pu éveiller ces idées, j'ai désormais le sentiment qu'il n'est pas facile de les faire avancer. J'en viens à me demander si le cadre qui m'avait paru, le mieux adapté celui de Bruxelles, s'y prête véritablement*<sup>540</sup> ».

Il est vrai que le Conseil des ministres n'a arrêté aucune décision par rapport à la proposition du ministre français, il a toutefois décidé que cette proposition serait examinée par un groupe d'experts auquel la Commission sera associée. La proposition d'Olivier Guichard ne connaîtra pas de suite et cette dernière tombera dans l'oubli car la Commission ne l'a pas validée, considérant que ce projet s'appuyait sur une base intergouvernementale.

Cependant, Olivier Guichard ne sera pas le seul ministre des six Etats membres à vouloir faire avancer les choses. Ainsi trois ans après cette proposition, Henri Janne ancien ministre belge de l'Education ira encore plus loin que son homologue français en proposant un rapport sur la communautarisation du domaine de l'éducation.

## **2 La Commission européenne ou la tentative de communautariser l'éducation**

### **2.1 Le rapport Henri Janne**

En juillet 1971, La Commission européenne a créé une petite structure, « le groupe enseignement et éducation », sous la direction du Commissaire Altiero Spinelli<sup>541</sup>, afin de travailler sur les questions éducatives.

Elle nomme et désigne Henri Janne pour réaliser un rapport sur les questions éducatives au niveau communautaire. « *La Commission des Communautés européennes nous a chargé de dégager à son intention les éléments fondamentaux, et à cette fin, de*

---

<sup>540</sup> Olivier Guichard, *l'éducation et l'Europe*, *le Monde*, le 28 octobre 1971, p.2.

<sup>541</sup> Luce Pépin, *Histoire de la coopération .....*, p.23

*procéder à la consultation de personnalités, qui se trouvent en conditions de donner des avis et d'ouvrir des perspectives à ce sujet*<sup>542</sup>».

Intitulé « *Pour une politique de l'éducation* », ce rapport sera remis à la Commission le 27 février 1973.<sup>543</sup>

C'est une étape décisive qui vient alors d'être marquée par la Commission européenne, qui prend le pari risqué de faire entrer le domaine de l'éducation dans le champ communautaire. Celle-ci va au-delà du projet évoqué par Olivier Guichard qui lui était de nature intergouvernementale.<sup>544</sup> Elle n'a cependant jamais été aussi loin, lorsqu'elle adresse sa demande à l'ancien ministre belge de l'Éducation de réfléchir à un projet de communautarisation de l'éducation. Il a du reste été nommé par la Commission en raison de son implication très grande dans les affaires éducatives au niveau communautaire et sur le plan européen en général.

## **2.2 La position de la Commission face au rapport Henri Janne**

A ce moment précis, la Commission savait-elle seulement jusqu'où irait Henri Janne dans ses propositions ? Il semblerait que oui, car en décembre 1972, alors que le rapport est loin d'être finalisé, le Commissaire Altiero Spinelli présente à la Commission et son réseau d'experts<sup>545</sup> un bilan très positif des travaux entrepris par Henri Janne.

Même si rien ne ressort sur le rapport Henri Janne, sa position est connue de beaucoup, et chacun peut présager le contenu qui se profile.

Ce rapport coïncide avec le premier élargissement de la CEE, passant de six à neuf membres avec l'entrée du Royaume-Uni, de l'Irlande et du Danemark le 1<sup>er</sup> janvier 1973. Les nouveaux membres sont donc associés pour participer aux travaux dudit rapport. Des experts des États candidats se joignent ainsi au groupe d'experts déjà constitué afin de donner un avis sur le rapport présidé par Henri Janne.

---

<sup>542</sup> Henri Janne, *Pour une politique communautaire de l'éducation, Introduction, Une mission prospective* Bulletin des communautés européennes, supplément 10/73, p.6.

<sup>543</sup> *Idem*, p.5.

<sup>544</sup> Luce Pépin, *Histoire de la coopération .....*, p.65.

<sup>545</sup> *Bilan et perspectives de l'activité du groupe « Enseignement et éducation »*, communication du Commissaire A. Spinelli aux membres de la Commission, 24 novembre 1972, SEC(72) 4250.

La mission de ce rapport est avant tout une mission prospective. Il a été mis en place par une décision de la Commission en date du 19 juillet 1972<sup>546</sup>. Consciente des enjeux que soulève désormais l'éducation, la Commission est déterminée à s'orienter vers une politique communautaire de l'éducation dans le cadre du nouvel élargissement.

Le groupe d'experts est constitué d'éminentes personnalités, européennes en majorité, témoignant d'une expérience significative et engagée au préalable dans ce domaine. Outre, les membres de la Communauté européenne, participent à ce rapport des experts norvégiens, suédois, ainsi qu'une personnalité américaine. Par souci de transparence, l'ensemble des experts associés à ces travaux n'occupent par ailleurs aucune fonction politique dans leur cadre respectif.

Le rapport préconise le respect de tous les systèmes éducatifs nationaux concernés dans leurs traditions éducatives, leur autonomie universitaire, et que leur liberté académique reste intacte.

Il ajoute que les domaines du traité de Rome sont indissociables d'une politique de l'éducation. Il avance pour cela les articles 118 à 128 qui prévoient la libre circulation des personnes, la reconnaissance des diplômes et la formation professionnelle. Le rapport s'appuie pour cela sur la décision du Conseil datant du 26 et 27 juillet 1971, qui a fixé les orientations générales de l'élaboration d'un programme d'activités au niveau communautaire en matière de formation professionnelle.

Le développement économique, social et technique au sein de la communauté a donc conduit les Etats membres à réviser leur position sur le contenu de la formation professionnelle, en y introduisant l'enseignement général. Le lien entre le développement économique et l'enseignement est donc lié au développement des contenus de formation professionnelle.

Le rapport souligne ainsi la responsabilité du traité de Rome en matière de droit d'établissement, de reconnaissance des diplômes et lorsqu'il répond à une mobilité professionnelle, le rapport souligne que : *« le droit d'établissement et équivalence de diplômes sont matières relevant également du traité »*. *« Il apparaît donc qu'en réalité l'application du traité de Rome postule la prise en charge de tout le problème de la formation*

---

<sup>546</sup> Luce Pépin, *Histoire de la coopération .....*, p.23

*des jeunes et des adultes dans la mesure même de sa relation avec les besoins du meilleur développement économique possible* »<sup>547</sup>.

Il précise également qu'il doit exister un lien entre la politique économique et la politique éducative. Pour parvenir à réaliser un tel objectif, il faut que la cohérence des politiques nationales soit suffisante au sein de la communauté, au même titre que celle de la politique d'éducation. Pour cela, le rapport exige qu'un rapprochement soit opéré vers « l'harmonisation » des deux politiques, avec bien sûr toute la prudence qui s'impose. Même si les experts présents reconnaissent la nécessité d'appliquer l'article 57 sur l'équivalence des diplômes, et les articles 118 et 128 concernant la formation professionnelle, très vite, les représentants anglais et danois montent au créneau pour dénoncer les avancées trop rapides des dispositions émises dans le cadre de ces travaux.

Mais le rapport, va très loin en proposant « l'eupéanisation des universités européennes », qui proposerait à l'instar des universités américaines de constituer un « vaste territoire national <sup>548</sup> » tourné vers le recrutement d'enseignants, de chercheurs, d'étudiants dans un espace à neuf.

Du côté anglais, la prudence s'affiche et Stuart Maclure<sup>549</sup> répond qu'il craint de telles dispositions ne trouvent pas un écho favorable en Angleterre, en raison du système autonome des universités anglaises qui ne seraient pas prêtes à accepter une intervention communautaire, autre que celles qui figurent dans le traité. De plus, il craint qu'une pression ne s'exerce à terme sur les systèmes d'enseignement supérieur anglais, si tant est que les Etats membres parviennent à instaurer une solution en matière d'équivalence des diplômes. Il faudrait alors que le système anglais passe du niveau « Bachelor », de trois ans, à quatre années. Ce qui semble tout à fait inconcevable pour Stuart Maclure.

Du côté danois, les deux experts présents, Kristensen Thorkill<sup>550</sup> et Petersen Helveg<sup>551</sup> estiment que le Danemark se trouve suffisamment en prise avec les difficultés de la

---

<sup>547</sup> Pour une politique communautaire de l'éducation, Bulletins des communautés européennes, supplément 10/73, p. 11.

<sup>548</sup> Idem, p12.

<sup>549</sup> Editeur de l'« Educational Supplement » du journal « The Times » (Londres).

<sup>550</sup> Directeur de l'« Institutt et for Fremtids-forsking », Copenhague, Ancien ministre et ancien secrétaire générale de l'OCDE.



politique agricole commune (PAC) et qu'il est inutile d'en rajouter avec l'enseignement. Quant à la Norvège, celle-ci montre son total désaccord face à l'ensemble de ces mesures. Les Norvégiens expliquent qu'ils ne tolèrent aucune intervention, dans aucun secteur, et les seuls compromis acceptés par les Norvégiens ne peuvent être pris que sur un plan intergouvernemental.

Ainsi, seuls les experts des six Etats membres ont émis un avis favorable à ces mesures à des degrés différents. Sans l'ombre d'un doute, ce rapport, traduit implicitement la particularité, la complexité et la sensibilité liées à ce domaine de l'éducation. On comprend qu'une réticence existe bel et bien à « céder du terrain » dans le domaine éducatif au niveau communautaire. Cette orientation est clairement mise en relief par les experts qui pourtant ont été pressentis et nommés pour leur impartialité et leur objectivité.

Le rapport préconisait que la gestion de ce domaine reste sous la tutelle de chaque Etat membre. Et la politique communautaire en matière d'éducation devant être basée sur un système de coopération entre les Etats membres, pour couvrir une « *fonction compensatoire et complémentaires des politiques nationales* ». Les domaines impliquant cette politique communautaire sont l'apprentissage des langues, les échanges, les équivalences de diplômes, la coopération entre les universités et la formation tout au long de la vie.

Le rapport Janne met clairement en avant l'ensemble des défis que les Etats membres auront à supporter au niveau de leur système éducatif. Il se veut l'ébauche prospective de ce que pourrait être une future politique communautaire de l'éducation, impliquant le rapprochement et l'harmonisation des politiques.

Immanquablement, le rapport Janne semble aller trop loin dans ses projections politiques qui sont trop progressives pour l'époque. L'application même des orientations de ce rapport sont tout juste concevables pour les Etats membres, qui y voient déjà le spectre du transfert de leurs compétences nationales à un niveau communautaire. Après avoir éveillé toutes les susceptibilités des Etats membres aucune suite, ne sera finalement donnée à ce rapport. La Commission ne le présentera pas, mais elle ne l'enterrera pas non plus, car il servira de base pour le

---

<sup>551</sup> Ancien ministre de l'éducation nationale et de la culture.

programme d'Action de février 1976. On peut ainsi considérer ce rapport non comme un échec mais bien davantage comme une phase préparatoire.

En effet, ce rapport aura eu le mérite incontesté d'avoir bousculé les mentalités d'abord si fermées, dès lors que l'on évoque l'harmonisation ou les convergences des politiques nationales en matière d'éducation.

### **3 Le tournant décisif en matière de coopération**

#### **3.1 Le programme d'Action de février 1976**

Deux décennies après le traité de Rome, le premier programme d'Action communautaire est mis sur pied le 8 février 1976.<sup>552</sup> Il s'intitule comme l'Acte fondateur en matière de coopération communautaire, il s'inscrit pour la toute première fois dans un cadre juridique. Cet élément est très important, car pour la première fois dans l'histoire des institutions européennes, la volonté des Etats membres a été unanime pour coopérer plus étroitement dans ce domaine.

Le rapport Henri Janne avait fini d'être écarté par la Commission face aux réticences soulevées par les Etats membres, jugeant que ce rapport avait été trop loin dans la politique d'harmonisation des systèmes éducatifs<sup>553</sup>. Par crainte, la Commission, écarta ce rapport, mais décida de le publier car elle avait précisé qu'il servirait ultérieurement<sup>554</sup>.

Ce devait être chose faite, car le 11 mars 1974, la Commission demande au Conseil de réfléchir sur le contenu et la portée politique d'une future mesure en matière d'éducation incluant la mobilité, la reconnaissance mutuelle des diplômes, la coopération entre universités, l'apprentissage des langues vivantes, l'échange d'informations centralisées et enfin l'éducation des travailleurs migrants.<sup>555</sup>

---

<sup>552</sup> Résolution du Conseil et des ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil, du 9 février 1976, comportant un programme d'action en matière d'éducation. *Journal officiel des Communautés européennes*, n° C 38, 19 février 1976.

<sup>553</sup> Luce Pépin, *Histoire de la coopération .....*, p.65.

<sup>554</sup> *Idem*.p.65

<sup>555</sup> *Idem*.p.65

Ce sont en tout pas moins de sept domaines d'action, sur lesquels se sont entendus les ministres de l'Education en 1974. Il a ainsi été demandé à un comité d'experts de rendre aux ministres de l'Education un rapport finalisé sur la demande formulée avant le 30 juin 1975. Le comité rend son rapport le 14 juillet 1975<sup>556</sup>, mais des points de discorde se font jour, car toutes les délégations nationales ne se mettent pas d'accord sur l'élaboration des actions arrêtées par le comité d'éducation. Les délégations italiennes et néerlandaises notamment, ne sont pas d'accord sur l'orientation prise en ce qui concerne l'éducation des ressortissants des Etats membres et des pays non membres, ainsi que de leurs enfants.<sup>557</sup>

Ces points discutés doivent faire l'objet de modifications afin de contenter toutes les parties et de parvenir à un compromis. Puis, ce travail est ensuite confié au Comité des représentants permanents (COREPER), qui, sur la base du travail du comité d'éducation, est en charge d'élaborer et de préparer la réunion des ministres de l'Education, qui par ailleurs doit adopter le projet de résolution du futur programme d'action. Le Conseil et les ministres de l'Education se réunissent ainsi au sein du Conseil, et approuvent l'Acte le 10 décembre 1975<sup>558</sup>. Cette session des ministres de l'Education symbolise la toute première session du Conseil des ministres de l'Education. Ce n'est en apparence qu'une simple réunion de ministres représentants les gouvernements des Etats membres au sein du Conseil, comme ce fut le cas en 1971 et en 1974. Toutefois, la nature de cette session reste de nature intergouvernementale, sous forme mixte du Conseil et des ministres de l'Education.

L'acte fondateur de la coopération en matière d'éducation est ainsi adopté le 9 février 1976, sous la forme d'une résolution.<sup>559</sup> Même si le programme d'Action, bien qu'ayant une base juridique, n'a pas d'effets coercitifs et donc se veut non contraignant pour les Etats membres, il s'avère être un acte politique très fort. L'acte en lui-même est très symbolique et se veut porteur d'un message volontariste de la part des Etats membres, car ce programme d'actions comporte six domaines

---

<sup>556</sup> *Idem*.p.68.

<sup>557</sup> Note du Conseil des communautés européennes du 1<sup>er</sup> décembre 1975, R/2961/75 (EN 125)

<sup>558</sup> 373<sup>e</sup> session du Conseil (« éducation »), Bruxelles le 10 décembre 1975, président M. Franco Maria Malfatti, ministre italien de l'instruction civique, communication à la presse, Conseil des communautés, secrétariat général, 1491/75 (presse 146).

<sup>559</sup> JO C 38 du 19.2.1976

d'actions prioritaires, et ne se limite désormais plus seulement à l'enseignement supérieur, domaine plus aisé à traiter en raison du principe d'autonomie qui régit l'enseignement supérieur des Etats membres. En intégrant l'enseignement scolaire, c'est un nouveau pas de franchi. Il comprend dans son premier point l'assurance d'une meilleure compréhension mutuelle entre les systèmes éducatifs thème primordial pour faire avancer la coopération dans le domaine de l'éducation.

Dans son point deux, le programme fait référence à la mutualisation des informations liées à la diversité des systèmes éducatifs, destinée à une meilleure compréhension des contenus des enseignements des Etats membres. Cette mutualisation permet de mieux appréhender la mobilité. C'est un point crucial que souligne ainsi ce premier programme d'action. Cela permettra en 1980 la création du réseau EURYDICE, le réseau d'information sur l'éducation au sein de la Communauté européenne. Ce réseau d'information a pour rôle essentiel d'échanger les informations des différents systèmes éducatifs et des politiques d'éducation, afin d'intensifier la coopération entre les Etats membres et de parvenir à une compréhension mutuelle renforcée.

Le point trois quant à lui met l'accent sur la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur, dans le but de favoriser la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs. Le moyen pour y parvenir est d'intensifier la reconnaissance académique des diplômes et de valider les séjours d'études passés dans un autre Etat. Ces orientations prises dans le cadre de l'enseignement supérieur, seront la base future des développements des programmes Erasmus, Comett, et Tempus.

L'importance de l'enseignement des langues étrangères est alors apparue comme une priorité absolue afin de favoriser la mobilité des étudiants entre les Etats membres et renforcer le niveau d'enseignement chez les enseignants. La résolution souligne plusieurs axes majeurs d'actions prioritaires dans ce domaine :

- Il devra être donné à chaque étudiant la possibilité d'apprendre au moins une autre langue étrangère de la communauté afin de promouvoir la mobilité et les échanges,

- Le futur corps enseignants dans le cadre de l'enseignement des langues devra bénéficier d'un séjour minimum dans le pays, ou la région de la langue qu'ils seront amenés à enseigner,
- L'enseignement des langues devra également être reconnu et promu en dehors du système scolaire, dans le cadre de la formation des adultes,

L'enseignement des langues étrangères devient ainsi dans le cadre de cette résolution une priorité absolue pour la communauté, qui vise à travers ces orientations le renforcement de la pratique des langues afin d'assurer une meilleure compréhension entre les citoyens de la communauté. Cette action vise également à rapprocher les citoyens européens dans le but de créer une Europe citoyenne et développer ainsi, une vraie conscience européenne chez les citoyens. Ce rôle essentiel de l'enseignement des langues étrangères sera repris dans le cadre du programme LINGUA et adopté en 1989.

Les Etats membres ont toujours eu à dessein de réaliser l'égalité des chances réaffirmé ici dans le point six. L'objectif affiché est que tous les jeunes puissent bénéficier d'une éducation de qualité au sein de la communauté, sans discrimination aucune. Elle vise pour cela à aider et encadrer tous les jeunes ayant quitté le système éducatif sans formation, et qui sont désireux d'entrer dans la vie professionnelle. Le programme leur assure une formation initiale pour accéder à un emploi. Cette prise de conscience se veut une des priorités cruciales de cette résolution, tant est si bien que dès décembre 1976, une nouvelle résolution est approuvée, lançant un programme de projets pilotes dans le domaine de la « *transition des jeunes de l'école à la vie adulte et professionnelle* »<sup>560</sup>.

Les résultats de ces projets seront la base du programme PETRA dont la première phase sera adoptée en 1987. Travailler à réduire l'inégalité dans le système scolaire, afin que tout jeune puisse bénéficier d'une formation initiale pour entrer avec plus de sérénité dans le monde du travail, a été une priorité nettement affichée par les Etats membres. D'autres initiatives et actions ont été développées dans ce sens afin de

---

<sup>560</sup> Résolution du Conseil des Ministres de l'Education réunis au sein du Conseil, du 13 décembre 1976, concernant les mesures à prendre en vue d'améliorer la préparation des jeunes à l'activité professionnelle et de faciliter leur passage de l'éducation à la vie active.

lutter contre l'analphabétisme, assurer l'intégration des jeunes handicapés à l'école ou des jeunes sans domicile fixe, et d'assurer une meilleure égalité entre filles et garçons à l'école.

Au début, le champ d'application de ces actions se concrétise sur le terrain par un ensemble de projets pilotes, d'échanges, d'informations et d'expérience représentant une avancée certaine.

L'éducation est enfin reconnue non seulement à un niveau communautaire mais aussi dans le cadre d'un acte juridique. C'est un acte global incluant non plus uniquement l'enseignement supérieur, mais également l'enseignement scolaire, l'égalité des chances, l'apprentissage des langues. Ce programme d'action implique une inclinaison de la part de la communauté tournée résolument vers l'avenir en y incluant l'aspect « qualité ». L'éducation n'est plus une simple relation marchande, qui doit répondre aux exigences du marché du travail. Par le biais de ce programme l'Education doit contribuer à développer l'idée d'une citoyenneté et d'une unité européenne pour apprendre aux peuples à vivre ensemble. Le succès, l'avancée de cette action, ainsi que son caractère global et qualitatif, repose sur l'essentiel des travaux des rapports du Commissaire Altiero Spinelli en 1971. Il avait prôné la nécessité d'établir les bases d'une coopération en matière d'éducation à un niveau communautaire, pour pouvoir traiter plus aisément de problèmes de type éducatif. Mis à contribution pour ce plan d'action, le budget de départ est très modeste, ne s'élevant qu'à 14 millions d'écus.<sup>561</sup> Il n'en constitue pas moins les débuts prometteurs de tous les grands programmes qui suivront. C'est une véritable base d'action qui se dessine, avec un ancrage de plus en plus grand dans le domaine de l'éducation. Un domaine d'exception à la destinée exceptionnelle, car s'il n'est encore reconnu dans aucun des traités, sa base de développement gagne néanmoins de plus en plus d'importance aux yeux de la communauté. En détournant le problème lié à la sensibilité des Etats vis à vis de l'éducation, les institutions politiques, « *ont su garder le cap* » pour faire progresser en douceur le monde de l'éducation, grâce notamment au ministre belge Henri Janne qui a contribué de façon

---

<sup>561</sup> Les crédits prévus pour mettre en place ce programme d'action, ne représentent que 14 millions d'écus. Ils n'ont été alloués qu'entre 1980 et 1985 pour mettre en place la Résolution de 1976. Agence Europe, N° 2490 du 2 juillet 1980.

substantielle à bousculer les mentalités et susciter un vrai débat de fond sur le sujet. Sans son combat exemplaire, un tel résultat n'aurait pu voir le jour de sitôt.

C'est pourquoi par ailleurs cet acte fondateur doit rester pour les Etats un acte juridique non contraignant. En effet l'application de cet acte trouve un juste équilibre dans une « politique mixte » qui se situe à mi-chemin des politiques nationales et communautaires. Certaines activités seront à mener par les Etats membres alors que d'autres relèveront de la politique communautaire. En outre, la résolution inclue le total respect de la diversité et des contenus de chacun des systèmes éducatifs des Etats membres. Cette démarche a été fortement incitée par le Danemark, l'Allemagne et le Royaume-Uni, en raison de leur tradition éducative reposant sur un fort système décentralisé. Au travers cette action, c'est avant tout la compréhension mutuelle entre les peuples que l'on cherche à réaliser, en utilisant l'éducation comme moyen de renforcer l'identité culturelle.

Il a fallu près de deux décennies depuis le traité de Rome, pour qu'enfin les acteurs éducatifs européens arrivent à un rapprochement progressif et parviennent à un degré de confiance réciproque. Ce rapprochement a pu se faire grâce à l'intégration de plus en plus évidente de l'identité culturelle au sein du système éducatif de chacun des Etats membres.

La forte corrélation entre identité culturelle et domaine de l'éducation ne peut être ainsi ignorée car elle revêt une importance majeure qui préfigure l'évolution du processus d'intégration du domaine de l'éducation en Europe et au sein de la communauté européenne. Toute l'histoire de l'évolution de la coopération éducative dans le cadre de la construction européenne s'est bâtie sur une certaine idée européenne, en vue de réaliser une unité communautaire. Ce patrimoine commun est considéré comme la base devant unir les Européens entre eux.

D'où l'importance grandissante de l'identité européenne au sein de l'éducation. C'est une donnée majeure dans l'intégration de ce domaine comme pour d'autres domaines.<sup>562</sup> Indéniablement, le facteur identité culturelle est « fédérateur » et conduit non seulement à un rapprochement des peuples, à une meilleure

---

<sup>562</sup> Examen détaillé du discours politique de l'UE et des activités déployées en vue de la création de la culture européenne et de son identité depuis le milieu des années 1970, Shore 2000.



compréhension culturelle, tout comme il participe à créer « l'Europe des peuples ». Il favorise une certaine idée de la citoyenneté européenne.

L'identité européenne s'est toujours frottée au dilemme soulevé entre l'intérêt national et l'intérêt communautaire. Ce constat s'est surtout vérifié pour le domaine de l'éducation, qui est pour chaque Etat le fruit de la construction de son histoire, reposant sur une identité nationale et véhiculant son patrimoine culturel. Ce qui en fait à juste titre un domaine politique particulièrement sensible, que les acteurs de la construction européenne se doivent de ménager pour le faire progresser.

Cette particularité attribuée au domaine de l'éducation laissait au départ peu de chance d'entrevoir la perspective de parvenir un jour à transférer les compétences nationales en matière d'éducation à un niveau communautaire. Mais tout de même, la résolution de 1976 a contribué à jeter les bases d'une coopération solidement ancrée dans le cadre d'un acte juridique non contraignant. Car par le biais de cette résolution, c'est bien l'ouverture qui est prônée, ouverture qui appelle à une réciprocité entre tous les Etats. Jusqu'au début des années 1980, la seule référence à la politique d'éducation au sein de la communauté bâtie sur une coopération accrue des six actions sera la résolution de 1976, et cela avant que de nouveaux rebondissements interviennent avec le développement des programmes communautaires, tel Erasmus, Comett et Lingua qui viendront marquer une nouvelle étape dans son processus d'intégration.

C'est ainsi que va naître une véritable coopération de l'enseignement supérieur suite à tous les développements opérés depuis le programme d'Action de 1976.

### **3.2 Un contexte plus favorable à la coopération universitaire**

Malgré les nouveaux engagements pris dans le cadre de cette résolution, force est de constater que la coopération universitaire n'avance pas notamment en raison de l'absence criante de cadre juridique.

En 1969, le Parlement européen s'était penché sur la question de l'europanisation des universités, condition pré-requise à la constitution d'une communauté culturelle. Cette proposition a été soulevée au Sommet européen de Bonn le 18 juillet 1961,

avant d'être reprise par le Parlement européen en 1969, qui votera une résolution le 28 octobre de la même année, sur « l'eupéanisation des universités », dans laquelle le Parlement européen appelait de ses vœux à la création d'un Conseil des ministres de l'Education nationale, la création de chaires européennes ainsi que d'une université européenne à Florence et d'autres instituts européens.

Cette résolution du Parlement montre bien l'intérêt croissant accordé au secteur de l'enseignement supérieur en préconisant des avancées concrètes dans ce domaine.

Bien qu'encouragée la mobilité des étudiants en Europe reste à un niveau très faible, en raison des lourdeurs administratives et juridiques qui incombent aux étudiants qui veulent aller étudier dans un Etats membre. Même si la mobilité des personnes, est reconnue dans le traité de Rome, reste que la mobilité des étudiants, chercheurs et corps enseignants demeure encore extrêmement limitée au sein de la communauté. On comptait dans les années 1970, une proportion de 0,5% des étudiants dans le cadre de la mobilité. A cette époque, les étudiants devaient faire face aux problèmes de reconnaissance des diplômes, comme à d'autres obstacles juridiques et administratifs. Cet ensemble de données n'encourageait nullement les étudiants à partir. De plus, les systèmes respectifs des Etats membres étaient repliés sur eux-mêmes, et la reconnaissance des diplômes ou des périodes d'études se faisait selon le bon vouloir de l'Etat qui recevait l'étudiant.

C'est à partir des années soixante-dix, que les Communautés européennes mettront l'accent sur ce problème, en mettant en place une série de directives pour des professions bien définies. Le Conseil de l'Europe en avait pourtant fait une de ses priorités dès les années 1950 sur la base de conventions, mais l'application de ces conventions n'a pas été suffisante en matière de reconnaissance académique des diplômes, d'où le relais des institutions communautaires à ce niveau-là. Le Parlement européen avait également demandé en 1969 l'élaboration d'un processus d'harmonisation des diplômes, et une reconnaissance des périodes d'études passées dans un autre pays de la communauté.<sup>563</sup>

---

<sup>563</sup> Résolution concernant la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres, adoptée par l'Assemblée parlementaire du lors de la séance du 7 octobre 1969.

Tous ces problèmes ont suscité au sein des institutions communautaires (Parlement Commission, et Conseil) la volonté d'aller plus loin afin de trouver des solutions au niveau communautaire, en mettant en place une coopération entre tous les acteurs du secteur de l'enseignement supérieur, tout en s'attachant à respecter le principe d'autonomie qui prévaut par ailleurs au sein des établissements d'enseignement supérieur. Le rôle joué par les responsables de ces mêmes établissements est ici primordial. Des accords de partenariats doivent être mis en place, ainsi que des équivalences entre les universités ou établissements d'enseignement supérieur, afin de parvenir à une coopération renforcée et ainsi parvenir à une reconnaissance académique des diplômes.

Les équivalences ne pouvant être avalisées par les institutions européennes, elles doivent faire l'objet d'une concertation entre responsables d'établissement supérieur, afin de respecter le principe d'autonomie de ces derniers. Si ces décisions de reconnaissance venaient à être imposées à un niveau communautaire, cela impliquerait que l'on ôte aux universités et aux établissements le principe même de leur gouvernance.

Pour parvenir à ces fins, l'échange d'information reste tout de même une donnée cruciale entre les différents systèmes éducatifs en raison de leur diversité et de leur hétérogénéité. Pour cela la Commission, va publier dès 1977 un guide de l'étudiant, susceptible de donner toutes les informations concernant les études universitaires dans les pays de la Communauté européenne. Pour compléter cette action, la Commission européenne met en place en 1984 des Centres nationaux d'information sur la reconnaissance académique, le Réseau NARIC<sup>564</sup>.

Dès lors, la Commission va s'atteler à un travail de profondeur et d'analyse concernant l'éducation dans les Etats membres. En élaborant un document évoquant l'ensemble des problèmes rencontrés sur les pratiques actuelles au sein de la communauté, la Commission va ainsi adresser à tous les acteurs de l'éducation une communication qui va servir de base de travail. Cette consultation se fait en 1978, et

---

<sup>564</sup> National Academic Recognition Centres, crée en 1984, sur les conclusions du Conseil du 2 juin 1983, concernant l'accroissement de la mobilité dans l'enseignement supérieur.

sera par la suite présentée au Conseil le 29 septembre 1978<sup>565</sup>, avec des propositions faites par la Commission qui devront être étudiées par le Conseil. Il s'agit de l'admission des étudiants des Etats membres au sein de la communauté. Mais malheureusement, la proposition de la Commission ne parvient pas au Conseil « éducation ».

C'est un nouvel Etat candidat par ailleurs très engagé dans la coopération communautaire en matière d'éducation en raison de sa tradition décentralisée et très favorable à l'avancée de ce domaine, et donc très investi qui va soulever le problème crucial du manque de cadre juridique. Le Danemark demande ainsi aux autres Etats membres de bien vouloir poursuivre les travaux pour parvenir à un cadre juridique. Mais hélas, la voix du Danemark n'est pas écoutée et une fois de plus, la question reste en suspens. Pire encore, les ministres de l'Education ne vont plus se rencontrer pendant une période d'environ deux ans.

Ce n'est que le 27 juin, qu'une nouvelle rencontre est organisée entre les ministres européens de l'Education autour d'un nouveau rapport. La Commission en avait fait la demande en 1978 puis soumis au Conseil une communication sur les différentes pratiques qui touchent au secteur de l'éducation au sein de la Communauté. Elle avait également soumis des propositions et des solutions afin de mettre fin aux difficultés rencontrées. Ce rapport du 27 juin 1980<sup>566</sup> indique que les Etats membres doivent intégrer dans leurs politiques nationales respectives le principe de la mobilité étudiante et de réfléchir à la façon d'intégrer ce principe afin d'assurer aux étudiants les mêmes traitements de faveur de leurs nationaux. Il faut pour cela que les Etats membres parviennent à travailler de façon interdépendante sur la mobilité des étudiants, en conjuguant leurs intérêts communs. Cependant, cette approche commune n'est pas évidente à atteindre mais le débat est lancé.

La relance de la coopération se fait de toute évidence sentir, en raison d'un contexte politique favorable. En effet, dès mars 1983, le Conseil européen de Bruxelles lance une nouvelle impulsion demandant à l'ensemble des Etats membres de consentir à

---

<sup>565</sup> Communication faite par la Commission au Conseil le 29 septembre 1978 sur l'admission des étudiants des étudiants dans les états membres dans les établissements de l'enseignement supérieur.

<sup>566</sup> Rapport général du comité de l'éducation, approuvé quant au fond par le Conseil et les ministres de l'éducation, réunis au sein du Conseil lors de la Session du 27 juin 1980.

davantage d'efforts afin de faciliter la mobilité des étudiants entre les Etats membres, en travaillant sur une reconnaissance mutuelle des diplômes.

Toujours la même année les choses semblent aller en s'accélération car le 19 juin 1980, à Stuttgart, le Conseil insiste de nouveau dans une déclaration solennelle sur la nécessité de favoriser la mobilité, en invitant les établissements d'enseignement supérieur à davantage de coopération.

Quant au Parlement, lui aussi se montre très actif dans le domaine et adopte entre 1982 et 1984, deux rapports<sup>567</sup> destinés à relancer la coopération éducative européenne. Un des rapports porte essentiellement sur l'enseignement supérieur. Le 2 juin 1983, par voie de décision mixte, le Conseil et les ministres de l'Education adopte l'accroissement de la mobilité étudiante dans l'enseignement supérieur<sup>568</sup>. C'est un pas en avant qui vient d'être franchi, car cette avancée symbolise la reprise des travaux sur l'enseignement supérieur de la part conjointe des ministres de l'Education et du Conseil. Mais la décision mixte prise à la fois par le Conseil et les ministres de l'Education est un texte juridique non contraignant qui ne peut rien imposer aux Etats membres<sup>569</sup>. Si dès lors, le texte adopté se veut sans force exécutoire d'un point de vue juridique, il aura tout de même le mérite de servir de base à la future relance de la mobilité étudiante.

Durant la décennie 1970 à 1980, la coopération en matière d'éducation au sein de l'enseignement supérieur a permis une avancée certaine, pour un domaine qui n'est inscrit dans aucun traité. Il n'est pas faux de prétendre que ce domaine a suscité passions, crispations, et intérêt grandissant au sein des Etats membres de la communauté, année après année. Pas à pas, ce domaine est à l'instar d'une aventure humaine, où se mêlent tous les défis et toute la volonté des acteurs de l'éducation d'aller de l'avant. Prenant de plus en plus conscience que ce domaine a toute son importance dans le débat communautaire car il est à la fois en corrélation très étroite avec la composante économique mais également le vecteur d'une vraie solidarité

---

<sup>567</sup> Rapport de P. Gaiotti de Biase sur un programme communautaire dans le secteur de l'éducation (doc.1-0329/81), adopté le 11 mars 1982, et le rapport de N. Nery sur l'enseignement supérieur dans la communauté (doc.1-1351/83), adopté le 13 mars 1984.

<sup>568</sup> JOCE du 28 juillet 1982, C194/1.

<sup>569</sup>Frazier Carole, *L'éducation et la communauté européenne*, CNRS éditions, 1995, p. 239.

européenne. C'est un domaine qui permet le rapprochement des peuples et permet d'instaurer une véritable citoyenneté européenne. Même si ces dix années d'intenses débats autour de ce domaine très sensible, n'ont pas permis de réaliser pleinement la reconnaissance des diplômes, ni d'effacer tous les obstacles en matière de mobilité étudiante, le processus présente néanmoins le mérite d'avoir été lancé. De même, la prise de conscience est désormais fortement enracinée dans l'esprit des acteurs compétents qui s'activent pleinement à coopérer en matière d'enseignement supérieur, une priorité absolue pour faire progresser le débat vers des actions de plus en plus concrètes. Car toutes les actions entreprises depuis ont eu un écho favorable auprès des instances universitaires qui les ont sensibilisées à ce débat. Ainsi, les responsables d'établissements supérieurs, ainsi que tous les acteurs concernés ont dès à présent pleinement conscience qu'il faut passer à l'étape supérieure afin de réaliser une coopération plus étroite dans ce domaine.

Toutes ces actions sont en train de préparer la base de développement des futures actions qui s'annoncent de plus grande ampleur comme le sera le programme Erasmus adopté en 1987. Ce premier programme concernera la mobilité des étudiants au sein de la communauté. C'est donc l'enseignement supérieur qui servira de base à l'adoption du futur grand programme européen. L'enseignement supérieur, est un domaine plus facile à traiter au niveau communautaire car il est régi par le principe d'autonomie contrairement à l'enseignement scolaire ou secondaire.

### **3.3 La Cour de justice européenne et l'enseignement supérieur**

Profitant des failles et de l'ambiguïté de l'article 57 du traité de Rome c'est la Cour de justice européenne qui va balayer cette ambiguïté grâce à deux affaires devenues célèbres, qui ont fait état de jurisprudence. Il s'agit des Affaires Gravier<sup>570</sup>, et Blaizot<sup>571</sup>. Dans le premier cas, une étudiante française refuse de payer les droits

---

<sup>570</sup> Arrêt Françoise Gravier contre Ville de Liège du 13 février 1985, affaire 293/83, Rec, 1985, 1985, p.593, conclusions M. J. Mischo.

<sup>571</sup> Arrêt Vincent Blaizot contre Université de Liège et autres du 2 février 1988, affaire 24/88, Rec, 1988, p. 379, conclusions Sir Gordon Slynn.

d'inscription dans une université belge, invoquant la raison que sa formation, « l'art des bandes dessinées » était à vocation professionnelle. Dans son arrêt, la Cour de justice a décrété que le cours de cette jeune française entrait bien dans le cadre de la formation professionnelle puisqu'il la préparait à un métier. « *Un enseignement qui prépare l'étudiant à une qualification pour une profession, un métier ou en emploi spécifique ou qui lui confère l'aptitude particulière d'exercer une telle profession, métier, emploi...* ». Dans l'arrêt Gravier, la Cour de justice a expressément fourni une définition de la formation professionnelle. Mais c'est certainement l'Affaire Blaizot, qui présente le caractère le plus intéressant pour cet étudiant voulant poursuivre des études vétérinaires en Belgique.

Ce cas est d'autant plus intéressant que la Cour a dû statuer sur le fait de savoir si des études universitaires entraient ou non dans le champ d'application de la formation professionnelle. La Cour de justice, a donné un avis favorable à cette demande, en affirmant que « *En ce qui concerne le point de vue de savoir si des études universitaires préparent à une qualification pour une profession, métier ou emploi, il faut souligner que tel est le cas..* ». La Belgique dans l'Affaire Blaizot a rétorqué que dans le cas d'études universitaires en médecine vétérinaire, la professionnalisation ne commençait qu'à partir du second cycle. Mais la Cour de justice a répondu « *Quant à la circonstance qu'un enseignement universitaire est divisé en deux cycles..., elle ne saurait être prise en considération. En effet, le second cycle sanctionné par le diplôme de fin d'études présuppose la conclusion du premier cycle, si bien que dans leur ensemble doit être considéré comme une unité qu'il n'est pas possible de distinguer entre un cycle ne relevant pas de la formation professionnelle et un autre cycle relevant de cette notion* ». La Belgique venait d'être déboutée de ces deux recours et la Cour de justice européenne fit ainsi entrer l'enseignement supérieur dans le champ d'application de la formation professionnelle.

Il devient alors intéressant de souligner que dans les deux affaires citées ce ne sont pas les Etats qui ont mis fin à l'ambiguïté mais bien les personnes. D'autre part, cela montre que la Cour de justice organe indépendant a permis de faire entrer l'enseignement supérieur dans le champ d'application du traité.



Pour autant, si l'enseignement supérieur suite aux deux arrêts rendus par la Cour de justice, est entré de plein pied dans le champ d'application de la formation professionnelle, elle demeure considérée comme une politique commune au titre de l'article 128 de la formation professionnelle.

L'enseignement supérieur devient ainsi une politique commune dès lors que ce domaine devient rattaché à la formation professionnelle. Ce qui implique que les institutions peuvent donner un cadre communautaire à ce domaine. Mais dans les faits la politique commune de la formation professionnelle n'est pas traitée au même plan que les autres politiques communes telles que l'agriculture, les transports, les relations économiques, pour lesquelles il existe une très large substitution de la Communauté sur les Etats. Pour ce qui est de la formation professionnelle, le Conseil a établi des principes généraux au nombre de 10 en 1963, laissant ainsi à la charge des Etats l'entière responsabilité de gérer le fonctionnement de la formation professionnelle.

Il semblerait dès lors que la politique commune de la formation professionnelle ne soit pas égale aux autres politiques communes, ce qui affaiblit les dispositions communautaires, à la fois en matière professionnelle, et à la fois en matière d'enseignement supérieur.

La Cour de justice a rétabli cette injustice en donnant une nouvelle portée à l'enseignement supérieur en l'arrimant à la formation professionnelle en statuant sur ces deux affaires entre 1985 et 1988.

Mais c'est le traité de Maastricht, qui donnera une vraie place à l'enseignement supérieur en 1992.

En effet, les années quatre-vingt-dix ouvre une ère nouvelle pour l'enseignement supérieur européen et mondial. La corrélation entre mondialisation et enseignement supérieur devient évidente et les systèmes éducatifs du monde entier doivent se moderniser ou être réformés pour atteindre l'excellence. La France est à cette période en perte de vitesse et attire de moins en moins d'étudiants étrangers, qui se tourne vers l'Amérique du Nord. Face à ce constat, Claude Allègre qui deviendra ministre de l'Education en 1997 tente de réagir en lançant un projet de réforme européenne destinée à harmoniser les diplômes européens.

Ainsi, nous allons voir dans le chapitre qui suit, comment le ministre français a été à l'initiative de ce qui est considéré aujourd'hui comme la réforme la plus ambitieuse de l'enseignement supérieur européen.

## **Partie II La mise sur pied de l'Espace européen de l'enseignement supérieur : le rôle de la France**

## **Chapitre 1 : Le rôle de la France dans l'impulsion du processus Sorbonne-Bologne**

La décennie quatre-vingt-dix ouvre une ère nouvelle pour l'enseignement supérieur européen. Le nouveau traité européen de Maastricht signé le 7 février 1992 consacre dans son titre VIII « Politique sociale, éducation, formation professionnelle et jeunesse » une large part à l'éducation contenue dans l'article 126 du traité, « *en encourageant la coopération entre les Etats membres* <sup>572</sup>» en matière de mobilité et de reconnaissance des diplômes, et en matière de coopération avec « *les organisations internationales compétentes en matière d'éducation et en particulier avec le Conseil de l'Europe* <sup>573</sup>».

Si toutefois ce traité implique davantage les institutions européennes dans le développement « *d'une dimension européenne de l'éducation* », il n'inclut pas pour autant ce domaine au sein de la politique communautaire. L'article 126 du traité clarifie la position de la Communauté vis-à-vis de l'éducation, et stipule que la « *Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité..., et si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des Etats membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle* <sup>574</sup> ».

A l'inverse, le traité d'Amsterdam signé le 2 octobre 1997, dans son chapitre VI A Emploi, met l'accent sur une formation de qualité pour répondre à l'évolution du marché de l'emploi. Cette précision est consignée dans l'article 109 N, dudit chapitre : « *Les Etats membres et la Communauté s'attachent, conformément au présent titre, à élaborer une stratégie coordonnée pour l'emploi et en particulier à promouvoir une main d'œuvre qualifiée, formée et susceptible de s'adapter ainsi que des marchés du travail aptes à réagir rapidement à l'évolution de l'économie, en vue d'atteindre les objectifs énoncés à l'article B du traité sur l'Union européenne et à l'article 2 du présent traité* » <sup>575</sup>. La précision apportée par le traité d'Amsterdam tend ainsi à démontrer l'intérêt croissant réservé

---

<sup>572</sup>Traité sur l'Union européenne, Maastricht, 7 février 1992. Journal officiel des Communautés européennes (JOCE). 29/07/1992, n° C191, p.37-38.

<sup>573</sup>Idem, p.37-38

<sup>574</sup>Idem, p.37-38

<sup>575</sup>Traité d'Amsterdam, modifiant le traité sur l'Union européenne, Journal officiel des Communautés européennes (JOCE), n° C 340 du 10 novembre 1997, p.30.

à l'éducation en appui à la croissance économique au sein des Etats membres de l'Union européenne.

A noter que dans les deux traités européens le terme enseignement supérieur, n'est pas clairement énoncé, il est traduit par le mot « éducation » dans le premier, et le mot « formation » dans le second. Cette omission, certainement volontaire et bien pesée de la part des institutions européennes, montre à l'évidence toute l'ambiguïté de la gestion de ce domaine et de l'importance qu'il revêt dans le développement économique et social des Etats membres.

Par ailleurs, la mondialisation ou l'internationalisation de l'enseignement supérieur est une donnée qui ne peut plus être niée pour la zone Europe et le reste du monde. La montée en puissance des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), l'arrivée des nouveaux pays émergents, font craindre à la vieille Europe une perte de vitesse dans sa capacité à produire des diplômés de qualité, et dans son aptitude à rivaliser avec les autres zones du monde. Ce constat se vérifie durant ces deux dernières décennies, depuis que les universités européennes ont été sommées de rendre des comptes à la fois « *sur la qualité de la préparation au marché de l'emploi de leurs diplômés, et sur les effets de leurs actions sur le développement et leur capacité à produire à augmenter le potentiel scientifique autochtone par l'accueil de brillants chercheurs*<sup>576</sup> ».

En marge de la mondialisation des économies qui affecte l'Union européenne, se pose le défi de l'élargissement. En 1995, trois nouveaux Etats intègrent l'Union européenne, la Finlande, l'Autriche et la Suède<sup>577</sup>. C'est aussi à cette période que l'Union européenne s'apprête à réaliser le plus grand élargissement de son histoire. En décidant d'intégrer dans un avenir proche dix pays d'Europe centrale et orientale, auxquels s'ajouteront Chypre et Malte, l'Union européenne deviendra le plus « *grand*

---

<sup>576</sup> Sarah Croché, *Le pilotage du processus de Bologne*, Academia Bruylant 2010, p.9

<sup>577</sup> Au premier janvier 1995, l'Union européenne passe de douze à quinze membres, en intégrant l'Autriche, la Finlande, et la Suède.

*marché intérieur du monde* », <sup>578</sup> passant de « 375 millions d'habitants à un demi-milliard, dépassant ainsi les Etats-Unis, le Japon, le Canada, et l'Australie réunis (450 millions) <sup>579</sup> ».

Face au double défi de l'Union européenne, la mondialisation et l'élargissement à de nouveaux Etats membres, les systèmes d'enseignement supérieur européen, seront au cœur de ces bouleversements et devront s'adapter à ces évolutions.

Dans le même temps, la Commission européenne édite deux livres blancs « *Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le 21ème siècle* » en 1993<sup>580</sup> et « *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive* » en 1995<sup>581</sup>. Ces deux livres blancs, font une part large à l'investissement dans la formation et l'éducation, pour améliorer l'emploi, la compétitivité et réduire ainsi le chômage, devenu fléau endémique pour les Etats membres de l'Union européenne.

En 1997, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO soumettent conjointement aux Etats membres des deux organisations de la région Europe, la ratification de la Convention de Lisbonne. L'idée de cette convention est soumise par le Secrétaire général<sup>582</sup> du Conseil de l'Europe, Catherine Lalumière,<sup>583</sup> au Directeur général de l'UNESCO, Frederico Mayor, le 30 octobre 1992<sup>584</sup>.

Pour renforcer la dimension européenne de l'Enseignement supérieur européen et la qualité de l'enseignement, l'Union européenne, a pris l'engagement de moderniser ses programmes communautaires en renforçant leur dimension internationale.

---

<sup>578</sup> Luce Pépin, *Histoire de la Coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation. Comment l'Europe se construit-Un exemple*. Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006, p.155.

<sup>579</sup> *Idem*, p.155.

<sup>580</sup> COM(93), 700 final. Bruxelles, Commission européenne, le 05/12/1993.

<sup>581</sup> COM(1999), 750.

<sup>582</sup> Nous reprenons ici la terminologie utilisée par le Conseil de l'Europe, bien qu'il s'agisse de Catherine Lalumière, le titre qui lui est donné est celui de Secrétaire général (Ie). Cette mention a été empruntée au courrier du Conseil de l'Europe rédigé par Catherine Lalumière.

<sup>583</sup> Catherine Lalumière, femme politique française. Docteur en droit, elle devient maître de conférences de 1960 à 1981. Elle entame une carrière politique dans le sillage de l'élection de François Mitterrand, lorsqu'elle est nommée secrétaire d'Etat et députée de Gironde en 1981. En 1984, elle est nommée secrétaire d'Etat chargée des Affaires européennes. A partir de ce moment, elle passe d'une carrière politique nationale à une carrière européenne, et devient ainsi Secrétaire générale du Conseil de l'Europe du 1<sup>er</sup> juin 1989 au 31 mai 1994, puis vice-présidente du Parlement européen de 2001 à 2004. Et depuis 2003, elle est présidente de la Maison de l'Europe, et présidente de la Fédération des Maisons de l'Europe depuis 2008.

<sup>584</sup> Conseil de l'Europe, « Rapport explicatif sur la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne », STE n° 165.

Conséquence de cette transition, le programme Erasmus, se dote d'un nouveau programme « Erasmus Mundus <sup>585</sup>», tourné vers le reste du monde.

Quant à l'Action Jean Monnet, elle devient en 2007 un programme européen, dénommé l'Action « Jean Monnet Mundus ». Ces nouvelles dispositions prises dans le cadre de ces programmes visent à faire de l'Europe un « *espace d'excellence académique à l'échelle mondiale* ».

L'effervescence autour de ce domaine à partir de la décennie quatre-vingt-dix, montre que les politiques éducatives liées à l'enseignement supérieur dépassent le seul cadre national. C'est désormais à l'échelle de l'Europe, voire du monde, que ce domaine doit être géré. « *L'Europe universitaire est à un tournant. Dans la compétition mondiale, l'Amérique impose son modèle d'enseignement supérieur et les Européens doivent réagir s'ils veulent exister* ». <sup>586</sup>

C'est dans cette optique d'internationalisation de l'enseignement supérieur que le ministre français de l'Education de l'époque, Claude Allègre, décide d'engager une réflexion dès les premières semaines de son investiture. En juillet 1997, il confie à Jacques Attali <sup>587</sup> le soin de diriger une commission chargée de réfléchir à la problématique de l'avenir du système dual français, Universités/Grandes écoles <sup>588</sup> et

---

<sup>585</sup> Décision n° 1298/2008/CE du Parlement européen et du Conseil du 16 décembre 2008, établissant le programme d'Action Erasmus Mundus 2009-2013, destiné à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et à promouvoir la compréhension interculturelle par la coopération avec des pays tiers. *Journal officiel de l'Union européenne* du 14/112/2008, L 340/83.

<sup>586</sup> Rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée Nationale pour l'Union européenne « sur l'enseignement supérieur en Europe », présenté par Michel Herbillon, député, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 17 novembre 2004, p.9

<sup>587</sup> La Commission Attali débutera ses travaux dès le mois de juillet 1997 soit quelques semaines après la constitution du cabinet de Claude Allègre. Par une lettre d'accréditation du ministère de l'Education nationale en date du 21 juillet 1997, Claude Allègre confiera à Jacques Attali, le soin de réfléchir aux passerelles entre universités et grandes écoles en France et à l'internationalisation du système d'enseignement français. La Commission Attali est composée avant tout d'anciens élèves de Grandes écoles, parmi eux, Jacques Attali qui a été major de promo de Polytechnique. Les autres membres sont Pascal Brandys, Georges Charpak, Serge Feneuille, Axel Kahn, Julia Kristeva, Michel Lazdunski, Michel-Edouard Leclerc, Nicole Le Douarin, Colette Lewiner, Christiane MarchelloNizia, Francis Mer, Jérôme Monod, René Pellat, Alain Touraine. Deux rapporteurs ont été désignés dans le cadre de cette commission, il d'agit d'Olivier Brigaud et de Frédéric Mion.

<sup>588</sup> Les Grandes écoles sont moins impliquées dans la recherche que le sont les universités françaises, qui doivent assurer un enseignement de masse tout en assurant l'excellence académique. Les grandes écoles, si elles présentent des atouts certains dans la garantie d'un emploi à la fin du cursus, leur petite taille ne leur donne que très peu de visibilité à l'international. De plus, le système des grandes écoles propres au système français n'est pas forcément cohérent à l'ouverture internationale, où l'enseignement supérieur rime avec universités. A l'international, les grandes écoles françaises se présentent comme des universités.



de son intégration dans la mondialisation. La seconde préoccupation majeure du ministre français, est la perte d'attractivité de la France vis-à-vis des étudiants étrangers, qui préfèrent se tourner vers les Etats-Unis.

L'objectif du ministre français, est à ce moment précis d'envisager une réforme européenne afin de donner plus de visibilité aux systèmes éducatifs européens à l'international. L'importance des classements internationaux et de la baisse d'attractivité des chercheurs étrangers vers l'Europe, et plus particulièrement vers la France<sup>589</sup> a fait prendre conscience au ministre français de la nécessité de réformer les systèmes éducatifs européens.

Le recoupement d'éléments collectés dans le cadre d'interviews et de travaux de recherche, nous permet d'affirmer en l'état des choses, que ce dernier n'avait aucune idée précise sur la façon d'appréhender cette réforme<sup>590</sup>, qui aboutira à la Déclaration de la Sorbonne les 24 et 25 mai 1998.

Cependant, il est acquis que son objectif est de réformer le système d'enseignement supérieur français, cette priorité figure à l'ordre du jour de son agenda politique<sup>591</sup>.

Afin de mettre en évidence le rôle effectif du ministre français de l'Education, dans l'impulsion donnée au processus Sorbonne-Bologne, il convient de nous interroger sur des éléments probants qui conduiraient à admettre l'antériorité d'une telle vision chez le ministre français avant son investiture au poste de ministre de l'Education.

Répondre à cette problématique d'une initiative franco-française exclusive dans la mise en place de ce processus donnerait à la France ou à cet acteur français un poids de taille, réfuté parfois par certains observateurs<sup>592</sup>.

Il devient ainsi légitime de nous interroger sur les vraies raisons qui ont conduit le ministre français de l'Education nationale à envisager cette réforme et d'en comprendre les réels enjeux. Est-ce avant tout une réforme nationale que Claude

---

<sup>589</sup> Mohamed Harfi et Claude Mathieu, *Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs*, La Documentation française, horizons stratégiques, 2006/1 n°1, p.28-42.

<sup>590</sup> Cette idée fait l'unanimité auprès des chercheurs ayant travaillé sur le processus de Bologne, dont Pauline Ravinet, Sarah Croché, Sara Pini.

<sup>591</sup> Ce fait est rapporté par l'ensemble de ses collaborateurs interviewés dans le cadre nos recherches.

<sup>592</sup> Pour Jean Pierre Korolitski, et Jean Richard Cytermann, tous deux directeurs adjoints au Ministère de l'Enseignement supérieur, le ministre français s'est juste saisi de l'opportunité du moment pour lancer cette réforme. Voir en annexe, nos interviews.

Allègre a cherché à faire passer pour la France, en utilisant le « levier européen<sup>593</sup> », plus facile à faire accepter auprès de l'opinion publique, surtout en France en raison des blocages perpétrés par les syndicats étudiants chaque fois qu'une nouvelle loi doit être votée. Comment a-t-il contribué à donner l'impulsion à ce processus dès le mois de mai 1998 à la Sorbonne ? En exposant sa vision à trois de ses homologues européens, le ministre italien Luigi Berlinguer<sup>594</sup>, la ministre anglaise, Tessa Blackstone<sup>595</sup>, et le ministre allemand, Jürgen Rüttgers<sup>596</sup>, jusqu'à les convaincre de se joindre à lui et jeter les bases d'une des plus grandes réformes jamais accomplies en Europe dans le domaine de l'enseignement supérieur européen. Dans ce premier chapitre, nous évoquerons la façon dont Claude Allègre met en place une stratégie pour lancer son projet de réforme, et nous nous attacherons à démontrer l'antériorité de ce projet qui daterait de 1991.

## **1 Claude Allègre, ou la vision anticipée d'une réforme à l'échelle de l'Europe**

Il existe à ce jour une abondante littérature autour du processus Sorbonne-Bologne et de ses effets suscités par l'engouement de cette réforme européenne. En revanche, peu d'entre eux traitent de la genèse du processus Sorbonne-Bologne. Cependant, un travail de qualité mérite d'être souligné, celui de Pauline Ravinet<sup>597</sup> concernant la genèse de ce processus. Si le travail de cette dernière, a permis d'établir une chronologie historique détaillée des acteurs impliqués dans l'impulsion et la mise en place de cette réforme européenne, il convient cependant de préciser que la vision du ministre français se situait bien avant 1997-1998. Or, un grand nombre de travaux de

---

<sup>593</sup> A ce jour, il existe une unanimité autour de l'idée que la réforme européenne a été facilement admise par tous les protagonistes de la Sorbonne, autour de l'idée qu'elle servait avant tout à faire passer une réforme nationale de leur propre système éducatif. L'échelle de l'Europe était plus aisée à faire admettre une telle réforme que si elle avait été envisagée sur un plan purement national, d'où l'idée de « levier européen », qui est aujourd'hui admis par tous les chercheurs, y compris par les bâtisseurs de la réforme.

<sup>594</sup> Ministre de l'Instruction Publique, de l'Université et de la Recherche.

<sup>595</sup> Ministre de l'Enseignement supérieur.

<sup>596</sup> Ministre de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et de la Technologie.

<sup>597</sup> Pauline Ravinet « La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne : Entre chemin de traverse et sentier de dépendance », thèse de doctorat dirigée par Pierre Muller, IEP de Paris, soutenue en 2007.

recherche et d'ouvrages consacrés à ce sujet, font coïncider le début du processus à cette période, car « *la genèse du processus reste relativement méconnue et a fait l'objet de réinterprétations multiples qui en camouflent nombre d'aspects*<sup>598</sup> ».

Si Pauline Ravinet mentionne bien que le projet du ministre français était antérieur à son mandat de ministre de l'Éducation, elle n'en précise toutefois pas la date. Pourtant celle-ci remonterait à 1991, période durant laquelle Claude Allègre est conseiller spécial de Lionel Jospin.

Or, ce déficit historique tend à minorer l'impulsion donnée par la France, voire à éluder le rôle du principal acteur français dans l'impulsion donnée à ce projet européen. En effet ne parlons-nous pas aujourd'hui du processus de Bologne plutôt que du processus Sorbonne-Bologne ?

L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), érigé en 2010, aurait-il vu le jour à une échéance aussi rapide si le ministre français n'avait donné cet élan ? Le doute est permis quand on mesure le temps qu'il a fallu pour mettre sur pied les premiers programmes européens, près de trente ans après le traité de Rome.

Sans toutefois, négliger les dispositions prises dans le cadre de l'Union européenne et des organisations internationales en faveur d'une refonte de l'enseignement supérieur européen antérieure à la Déclaration de la Sorbonne, il nous appartiendra d'explorer dans ce premier chapitre, les éventuelles interactions entre l'idée de projet de réforme européenne et l'accent mis par les institutions européennes et les organisations internationales dans la prise en compte accrue du soutien des systèmes d'éducation à la croissance économique de la zone Europe, à la reconnaissance académique et à l'effort de mobilité que l'Europe doit engager. Loin de présager des réformes, ces dispositions à l'échelle européenne ont-elles participé à influencer ou à accélérer le projet initié par le ministre français dès 1997, ou au contraire a-t-il juste saisi le moment opportun pour mettre sur pied une certaine idée de réforme qu'il aurait eu dès 1991 ?

Il existe pourtant à ce jour, un faisceau d'indices non exploités qui peuvent nous conduire à corroborer la thèse de l'antériorité. Ce matériau repose essentiellement,

---

<sup>598</sup> Jean-Émile Charlier, « Faire du processus de Bologne un objet d'analyse », in *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, le processus de Bologne et ses effets, INRP, 2009/2, n°24, p.109.

sur le recoupement fait à partir d'éléments collectés lors d'interviews auprès des collaborateurs du ministre français de l'Éducation nationale, de certains travaux de recherche et une référence à un ouvrage de Claude Allègre, « *L'âge des savoirs. Pour une renaissance de l'Université*<sup>599</sup> », daté de 1993 et retraçant son expérience de conseiller spécial<sup>600</sup> auprès de Lionel Jospin et sa vision de l'Université française et européenne. Dans cet essai, on retrouve la trace des premiers germes de la réforme européenne.

Dans ce premier chapitre, nous tenterons de mettre en lumière les éléments recueillis contribuant à défendre la thèse que l'idée de réforme était déjà une vision ancrée dans l'esprit de Claude Allègre dès 1991. Apporter les preuves de cette affirmation contribuerait à donner une lecture nouvelle de la mise en place du processus, trop souvent réduit à l'initiative donnée par le ministre français, quelques mois avant la Déclaration de la Sorbonne, sans en comprendre le cheminement antérieur. Cette affirmation permettrait d'appuyer le rôle central de la France, et plus particulièrement de cet acteur français dans la vision et la conduite de ce projet.

Il s'agit ici de trouver la juste mesure, entre l'antériorité du projet de réformes européennes et le contexte international dans lequel se trouve confiné l'enseignement supérieur européen au moment précis où cette réforme se prépare.

## **1.1 Une vision antérieure à son mandat de ministre**

Claude Allègre est un homme qui connaît très bien l'Université et ses rouages, en raison des différentes fonctions qu'il a occupé en son sein. Professeur d'université, chercheur au CNRS, président du conseil scientifique à l'Université Paris 7, il a beaucoup voyagé et partagé avec des scientifiques du monde entier, notamment aux États-Unis. Il a séjourné et enseigné dans une vingtaine d'universités américaines, parmi les prestigieuses, M.I.T<sup>601</sup>, Berkeley, Caltech, Cornell<sup>602</sup>. Sans conteste, ses

---

<sup>599</sup> Claude Allègre, *L'âge des savoirs. Pour une renaissance de l'Université*. Editions Gallimard, 1993.

<sup>600</sup> De 1988 à 1992, Lionel Jospin est nommé ministre de l'Éducation nationale sous la présidence de François Mitterrand. Il nomme à son tour Claude Allègre, qui devient son Conseiller spécial.

<sup>601</sup> Massachusetts Institute of Technology. Cette université américaine est considérée au niveau mondial comme une des meilleures en sciences et en technologie.

<sup>602</sup> Claude Allègre, *L'âge des savoirs. Pour une renaissance de l'Université*. Editions Gallimard, 1993, p.20

multiples expériences locales et internationales lui ont assuré une assise solide dans ce domaine, au même titre que ses deux fonctions gouvernementales en tant que conseiller spécial de Lionel Jospin et ministre de l'Éducation nationale<sup>603</sup>. Il est, dit-il, au contact du monde universitaire depuis près d'un demi-siècle<sup>604</sup>, période durant laquelle il a développé une vision précise de l'Université française et internationale, dont le modèle de référence reste et demeure l'Université américaine.

Claude Allègre, est nommé ministre de l'Éducation nationale le 4 juin 1997. Il hérite d'un portefeuille très large, l'Éducation nationale, l'Enseignement supérieur, la Recherche et la Technologie. Il succède à François Bayrou dans un contexte de cohabitation politique sous la présidence de Jacques Chirac. Avec la victoire des socialistes aux législatives du 25 mai et 1<sup>er</sup> juin 1997, Lionel Jospin est nommé Premier ministre par le Président de la République. Ce dernier le chargera de former le prochain gouvernement. Il installe Claude Allègre au poste de ministre de l'Éducation nationale. Ce choix n'est pas fortuit, il semble au contraire mûrement réfléchi. Les deux hommes se connaissent de longue date et ont milité ensemble au Parti socialiste durant leur jeunesse. Ils s'apprécient<sup>605</sup> et ont déjà travaillé ensemble. Quand Lionel Jospin était lui-même ministre de l'Éducation de 1988 à 1992<sup>606</sup>, il désigne Claude Allègre comme Conseiller spécial au sein de son cabinet ministériel<sup>607</sup>. Il accepte la proposition de son ami tout en acceptant de sacrifier pour un temps son travail d'enseignant chercheur à l'Institut de Globe de Paris, auquel il est pourtant très attaché. Mais la proposition de Lionel Jospin et son désir d'apporter sa contribution, lui semble être une évidence, refuser ce poste aurait constitué selon lui, une forme de « trahison » à l'égard de lui-même et de ses proches. « *J'avais accepté*

---

de l'Éducation nationale dès le 4 juin 1997 par Lionel Jospin qui devient Premier ministre suite à la victoire des socialistes aux législatives de 1997

<sup>604</sup> C'est Claude Allègre lui-même qui dit dans son ouvrage, *L'âge des savoirs*, que depuis sa période d'étudiant à aujourd'hui, il aurait acquis plus de cinquante ans d'expérience auprès de l'Université française

<sup>605</sup> Référence citée par Francine Demichel, 30 juin 2011.

<sup>606</sup> Lionel Jospin est nommé par François Mitterrand ministre de l'Éducation nationale, qui lui confie la tâche de l'Enseignement, la Recherche et la Jeunesse.

<sup>607</sup> Durant sa fonction de Conseiller spécial du ministre de l'Éducation nationale, il est rapporté que c'est Claude Allègre qui faisait office de « ministre officieux », ou de « vice-ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ». Il aurait été l'initiateur du Plan « Université 2000 » et du projet de réforme sur les classes préparatoires. Cette idée est aujourd'hui largement admise et partagée par l'ensemble des chercheurs. Ces dires nous ont été confirmés par Francine Demichel qui officiait au sein du cabinet de Lionel Jospin en tant que conseillère du ministre de décembre 1991 à mars 1993.

*de l'aider malgré ma farouche volonté de poursuivre mon métier d'enseignant-chercheur, tant la tâche me paraissait importante et exaltante....Refuser ce que m'offrait Lionel Jospin m'aurait paru désertier, trahir mes parents et beaucoup de ceux qui me sont proches. J'ai donc accepté de devenir conseiller spécial du ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, avec la responsabilité désignée de m'occuper, sous l'autorité directe du ministre, de l'Enseignement supérieur<sup>608</sup>».*

Durant leur première collaboration, Claude Allègre aurait suggéré à Lionel Jospin, nombre de réformes et le ministre le suivait dans ses recommandations, en raison de la confiance qu'il témoignait à son conseiller.<sup>609</sup> Certains le désignaient même, comme le ministre « officieux » de l'Education nationale.

En outre, c'est durant son mandat de Conseiller spécial qu'il portera une critique aiguisée sur la situation des universités en France, qui selon lui cumulent de graves lacunes de gestion et de transmission du savoir aux étudiants. C'est pour lui une université décalée qui ne sait plus répondre aux attentes de la masse d'étudiants qu'elle absorbe, qui n'est plus dans l'attente d'un savoir ou de culture mais plutôt en demande d'un cursus professionnalisant pouvant leur garantir un emploi à la fin de leurs études<sup>610</sup>.

Il est intéressant de noter que bien avant son investiture au poste de ministre de l'Education, la réflexion menée sur la situation de l'Université française et sur la place qu'elle pourrait occuper sur la scène internationale se prolonge au-delà de l'Université française et vaut aussi pour les universités européennes. Cet élément est important, car il va servir de matériau à la thèse que nous cherchons à démontrer, situer le rôle exact de l'acteur français dans son projet de réforme européenne soumis à la Sorbonne les 24 et 25 mai 1998 en présence de ses trois homologues européens.

L'élément de réponse le plus plausible, semble poindre dans un de ses ouvrages« *L'âge des savoirs. Pour une renaissance de l'Université* », daté de 1993, où il reprend à son compte son expérience de Conseiller spécial et de professeur aux Etats-

---

<sup>608</sup> Claude Allègre, *L'âge des savoirs. Pour une renaissance de l'Université*, p.43-44

<sup>609</sup> Propos recueillis auprès de Francine Demichel, le 30 juin 2011.

<sup>610</sup> Ces propos sont ceux de Claude Allègre, largement consignés dans son ouvrage « *L'âge des savoirs, ...* », elle résume une des pensées dominantes qu'il se fait sur l'état de l'Université française.



Unis<sup>611</sup>. S'il se veut volontiers très critique vis-à-vis de la société américaine, en raison de sa nature inégalitaire et de sa recherche constante du profit et du pouvoir, il avoue sans complexe et sans détour, sa fascination profonde pour ce modèle qui l'a séduit en de nombreux points, même si cette dernière n'est pas à l'abri de critiques.<sup>612</sup> L'Université américaine ou le modèle anglo-saxon est une des composantes essentielles de la réflexion qu'il mènera durant toute sa carrière. Cette idée est très intéressante à retenir chez l'homme car elle sera dans un avenir proche un des ciments du lancement de la réforme européenne, voire le modèle à adopter pour la France et l'Europe.

Dans cet ouvrage, il y décrit la réflexion qu'il a menée pendant plus de cinquante ans au contact de l'Université française, depuis ses périodes d'études à sa carrière d'enseignant-chercheur jusqu'à son expérience de conseiller spécial. Son analyse est de nature à démontrer que le prolongement de sa réflexion participe activement à la vision de l'Université française de demain, une université réformée sous peine de lui faire accuser un retard dans sa capacité d'innovation et sa perte de compétitivité aux conséquences très lourdes pour un marché de l'emploi déjà sinistré en France. Il met en parallèle le modèle universitaire américain et le modèle français, en faisant de temps à autres des références à l'Europe et aux universités européennes.

De cette université américaine, qu'il connaît bien, il met en exergue la qualité de l'enseignement où l'étudiant est au centre de la structure d'enseignement<sup>613</sup>, des petits groupes d'élèves face à des professeurs, des échanges très interactifs, des évaluations d'élèves et d'enseignants faites par les étudiants et rendues publiques dans le cadre des universités.

Les pourcentages de réussite oscillent entre 70% à 90%<sup>614</sup>, alors que les universités françaises n'enregistrent que 20 à 30% de réussite avec des durées de cursus toujours plus allongées, environ sept ans et demi pour la maîtrise et quatre ans pour le

---

<sup>611</sup> Claude Allègre a enseigné dans les plus prestigieuses universités américaines, telles Berkeley, Caltech, Cornell, ou M.I.T.

<sup>612</sup> Claude Allègre, *L'âge des savoirs. Pour une renaissance de l'Université*. Gallimard, 10 mai 1993, p.23.

<sup>613</sup> *Idem*. p.24

<sup>614</sup> Ces chiffres sont avancés par Claude Allègre dans son ouvrage « l'âge des savoirs », et dateraient d'avant 1993.



D.E.U.G.<sup>615</sup>. Ces chiffres sont toutefois à prendre avec beaucoup de précautions et ne reflète pas la réalité pour toutes les filières de l'université françaises<sup>616</sup>.

Selon lui, la différence notable entre les universités américaines et françaises, est que ces dernières sont à la fois ouvertes « à la formation professionnelle et à la culture »<sup>617</sup>. Il existe aux Etats-Unis des passerelles entre les disciplines « dites classiques » et les formations à vocation professionnelle qui n'existent pas en France. Ce qui constitue une force pour les Etats-Unis, d'autant que la mobilité étudiante aux Etats-Unis est parfaitement intégrée dans les habitudes des étudiants américains, qui n'hésitent pas à aller étudier dans un autre Etat que celui de leur université d'origine. « Pour les Etats-Unis et le Canada, une institution universitaire....Elle permet la mobilité des étudiants sans dresser de barrières administratives qui l'empêchent...Elle continue d'attirer les meilleurs intellectuels...Elle absorbe sans trop de difficulté l'accroissement des étudiants, phénomène sociologique mondial... elle attire vers elle les meilleurs étudiants du monde entier, notamment d'Asie, qui viennent s'y former et qui seront demain la force intellectuelle de l'Amérique du XXIe siècle. Le brain-drain au profit des Etats-Unis est plus fort que jamais<sup>618</sup> ».

Alors que les universités françaises n'ont pas changé dans leur fonctionnement, depuis la tradition des « universités fondatrices du Moyen-âge »<sup>619</sup>, cette remarque vaut aussi pour le reste des universités européennes. Les critiques dans cet ouvrage à l'égard des universités européennes ne manquent pas. « L'Europe si elle se construit, si elle continue à aller de l'avant, va être un formidable levier pour l'Université, et pas seulement l'Université française. L'Université a été un élément essentiel de progrès social et d'évolution technique et économique lorsqu'elle était européenne, au XIIIe siècle, lorsque la mobilité des professeurs et des étudiants assurait dans la diversité la mobilité des idées, des découvertes, des innovations <sup>620</sup>».

Il existe très clairement pour le scientifique Allègre, un parallèle entre les universités françaises et les universités européennes qui ont refusé d'intégrer dans leurs cursus

---

<sup>615</sup>Idem, p.18

<sup>616</sup> D'après un ancien membre du CEVU de Paris III, à qui nous avons posé la question, ces chiffres correspondraient plutôt aux filières les plus sélectives de l'université que sont le droit et la médecine.

<sup>617</sup>Idem, p.21

<sup>618</sup>Idem, p.37

<sup>619</sup>Idem, p.1-13

<sup>620</sup>Claude Allègre, *L'âge des savoirs... op.cit*, p.227

la professionnalisation. Ce constat s'adresse aussi bien aux universités anglaises, suédoises et allemandes, qui ont conduit les pouvoirs publics à créer des structures à vocation professionnelle à l'extérieur des universités.

Le modèle anglo-saxon reste pour lui la seule référence à adopter en raison de l'attractivité, de la mobilité étudiante, de la pluridisciplinarité, la qualité de l'enseignement que les universités américaines ont réussi à imposer au reste du monde. Ce modèle doit être transposable à l'Université française et européenne.

Toutes les idées énoncées dans cet essai sont bien présentes dans le lancement de la réforme européenne qu'il soumet à la Sorbonne entre les 24 et le 25 mai 1998. Elles semblent aussi corroborer la première tentative qu'aurait tenté de mettre en route le ministre français de l'Education alors qu'il est conseiller spécial de Lionel Jospin.

## **1.2 Une première ébauche de réforme en 1991**

En décembre 1991, Francine Demichel<sup>621</sup> est nommée Directrice de l'Enseignement supérieur au sein du cabinet de Lionel Jospin. Durant cette période, elle travaille en étroite collaboration avec Claude Allègre jusqu'à son départ en mars 1992. Elle apprend à connaître la personne, apprécie sa façon de travailler et de penser. Quand ce dernier est nommé ministre de l'Education nationale en 1997, il lui propose un nouveau mandat pour le même poste qu'elle occupera jusqu'en 2002.

Elle soutient avec force et conviction que la notion de réforme européenne et d'harmonisation des diplômes européens sont bien présentes chez lui dès 1991. Cette affirmation repose sur son témoignage oral. « *La vision du 3/5/8, c'est Allègre, c'est personne d'autre qu'Allègre et ça je peux en témoigner car je l'ai vu en 1991, il avait déjà cette idée. A l'époque il avait essayé le 2/4/6, car nous avions les bac+2 avec les I.U.T, et le 6 représentait la première année de doctorat. Oui, c'est vrai que tout part d'Allègre, c'est l'idée qu'il a eue quand il était Conseiller spécial de Lionel Jospin. Il avait déjà l'idée*

---

<sup>621</sup> Francine Demichel a d'abord travaillé au sein du cabinet de Lionel Jospin de décembre 1991 à mars 1993 avant de reprendre un second mandat dans le cabinet de Claude Allègre qui lui demanda de venir travailler dans son cabinet au poste de Directrice de l'enseignement supérieur.

*d'harmonisation, il était déjà dans une logique européenne mais il n'y est pas arrivé car ce n'était pas encore mûr et l'Europe n'était pas prête*<sup>622</sup> ».

Selon les dires de Francine Demichel, la tentative de 1991 aurait échoué car les esprits notamment en France n'étaient pas disposés à s'engager vers une réforme européenne de l'enseignement supérieur, pas plus qu'ils ne l'étaient sur le plan européen. D'autre part, sur le plan national ce projet aurait aussi échoué, car « *le cabinet ministériel de l'époque était peu enclin à l'ouverture d'une perspective européenne et ne s'est pas du tout montré réceptif à la proposition du futur ministre* »<sup>623</sup>.

C'est donc à cette période que remonterait sa première tentative d'ébauche de réforme de l'enseignement supérieur français et européen. Mais le temps aurait manqué au Conseiller spécial en raison des réformes à venir. Cette thèse est également soutenue par Laure Meynadier, qui défend l'idée que si une grande partie des réformes ont été engagées entre 1989 et 1992, au moment où Claude Allègre est Conseiller spécial de Lionel Jospin, « *c'est qu'une part de réflexion est déjà engagée à ce moment-là* »<sup>624</sup>. *C'est donc tout naturellement, que pour lui les choses s'enchaînent dès 1997 quand il devient ministre de l'enseignement supérieur, car tous ces grands chantiers, il les avait dans la tête, surtout pour l'enseignement supérieur et la recherche* <sup>625</sup>».

Ces propos sont aussi accrédités par d'autres membres du cabinet de Claude Allègre<sup>626</sup>, qui reposent sur les témoignages oraux recueillis lors d'interviews auprès des intéressés. Le caractère récurrent des réponses et le sérieux des personnes interrogées nous permettent de valider ces propos et cette thèse : l'idée d'une réforme européenne était bien présente à l'esprit de Claude Allègre dès 1991, alors qu'il est Conseiller spécial de Lionel Jospin.

Les proches collaborateurs du ministre français ne seront pas les seuls à valider la vision précoce de Claude Allègre. Antonio Ruberti, Vice-président de la Commission

---

<sup>622</sup> Témoignage de Francine Demichel lors de notre interview, le 30 juin 2011 à Paris.

<sup>623</sup> *Idem*.

<sup>624</sup> Interview avec l'auteure le 16 juin 2011 à Paris.

<sup>625</sup> *Idem*.

<sup>626</sup> Ces mêmes propos m'ont été rapportés par Vincent Courtillot et Laure Meynadier. Vincent Courtillot, tout comme Francine Demichel a aussi collaboré au sein du Cabinet de Lionel Jospin, en tant que Directeur de la recherche. Il sera nommé Conseiller spécial de Claude Allègre, sur les conseils dit-on de Jacques Attali.

des Communautés européennes évoque dès 1994 la position de Claude Allègre qui avait déjà fait allusion à un espace ouvert pour les Universités, les enseignants et les étudiants en Europe, lors d'un discours prononcé par celui-ci à l'Université autonome de Barcelone, le 1<sup>er</sup> octobre 1993<sup>627</sup>. Antonio Ruberti rapporte ainsi, les propos énoncés par Claude Allègre : « L'Europe partage une histoire commune au regard des nombreuses valeurs de références des Européens. Ces valeurs communes, doivent continuer à se nourrir des différences des uns et des autres, dans un intérêt commun. Mais cet intérêt commun, ne pourra être atteint que dans « *La mise en contact dans un espace ouvert à la circulation des biens et des personnes, des universités et des systèmes d'enseignement et de recherche de différents pays, peut par exemple exercer un effet salutaire d'incitation à l'excellence*<sup>628</sup> ». « *C'est cette dimension que relève Claude Allègre*<sup>629</sup> ». « *L'Europe va être une extraordinaire confrontation des cultures, des expériences, des situations. La comparaison des institutions se moquera des habitudes, des traditions, des avantages acquis. La réputation de telle école, de telle université ne résistera que si elle correspond à la vérité du moment* ».<sup>630</sup>

Même si les chercheurs et observateurs du processus Sorbonne-Bologne, font débiter la réforme européenne de l'enseignement supérieur entre 1997-1998, ce premier point d'ancrage mérite d'être souligné car il apporte la démonstration que le concept d'un espace européen remonterait bien à son mandat de Conseiller spécial. Cette assertion vient en démenti à l'allégation de plagiat imputée à Claude Allègre<sup>631</sup> l'accusant de s'être inspiré du lexique utilisé par la Commission européenne. En 1996 et 1997, la Commission européenne aurait utilisé les termes « *espace européen des qualifications* » et « *espace éducatif européen ouvert et dynamique* ». Pour Sarah Croché, qui défend cette thèse dans son ouvrage<sup>632</sup>, l'idée de fond n'émanerait pas de son principal initiateur, mais de la Commission européenne : « *Les termes utilisés par la Commission en 1996 et*

---

<sup>627</sup> Leçon inaugurale de l'année académique 1993-1994, prononcée à l'Université autonome de Barcelone le 1<sup>er</sup> octobre 1993.

<sup>628</sup> *Idem.* p.405

<sup>629</sup> *Idem.*

<sup>630</sup> Antonio Ruberti, « *Les universités européennes dans le système recherche/formation : identité et coopération* », in *Savoir Education Formation*, n°2 1994, p.405.

<sup>631</sup> Sarah Croché, « *Le pilotage du processus de Bologne* », *Academia Bruylant*, 2010, p.85.

Cette accusation est portée par Sarah Croché, qui défend l'idée que Claude Allègre aurait dès 1998, plagié l'idée de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

<sup>632</sup> Sarah Croché, « *Le pilotage du processus de Bologne* », *Academia Bruylant*, 2010.

1997 ressemblent à ceux de la Déclaration de la Sorbonne...les textes de la Commission mentionnaient un espace européen des qualifications et un espace éducatif européen ouvert et dynamique ». « En 1998, Claude Allègre a voulu créer un espace européen ouvert de l'enseignement supérieur ». La déclaration de la Sorbonne joue du même lexique que la Commission pour proposer un projet plus ambitieux »<sup>633</sup>.

Or en l'état des choses, il n'est pas permis de cautionner une telle accusation si l'on se réfère au matériau apporté depuis 1991. Même si sa vision des choses était à l'époque fort éloignée de celle de son début de mandat, rien ne permet d'affirmer le plagiat du ministre. Il est toutefois admis, qu'il ait pu être influencé au niveau lexicologique pour avoir siégé à de nombreux conseils européens et réunions de la Commission européenne quand il était conseiller spécial. Mais cette idée trancherait avec l'idée très répandue, selon laquelle Claude Allègre n'avait aucune estime pour le travail entrepris par les institutions européennes, et plus précisément, la Commission européenne en matière d'enseignement supérieur.<sup>634</sup>

Cette affirmation sera reprise tour à tour par ses proches collaborateurs, Laure Meynadier<sup>635</sup>, Vincent Courtillot<sup>636</sup> et Francine Demichel qui ont occupé diverses fonctions au sein de son cabinet. Ces derniers assument sans complexe la vision d'Allègre dans le cheminement de son projet.

Vincent Courtillot, enseignant chercheur à l'Institut de Physique du Globe de Paris (IPGP), a une première fois occupé le poste de directeur de la Recherche au sein du cabinet de Lionel Jospin, où il a travaillé aux côtés de Claude Allègre. Les deux hommes se connaissent bien, ils sont tous deux enseignants chercheurs à l'IPGB. Quand Claude Allègre devient ministre de l'Éducation, il le rappelle une nouvelle

---

<sup>633</sup>Idem, p.85

<sup>634</sup> Cette idée très largement répandue est admise par l'ensemble des chercheurs et observateurs, ayant travaillé sur le sujet. Elle est très largement reprise par l'ensemble de ses collaborateurs qui ont été unanimes sur la question.

<sup>635</sup> Laure Meynadier dirige les DEA à l'Institut de Physique de Globe de Paris, elle travaille sous la direction de Claude Allègre. Quand ce dernier est nommé, ministre de l'Éducation, il lui propose le poste de Conseillère au sein de son gouvernement. Il lui proposera également d'être le porte-parole de la Commission Attali.

<sup>636</sup> Vincent Courtillot a été nommé une première fois en 1989, Directeur de la recherche et des études doctorales. C'est un poste qui n'existait pas auparavant, et qui a été créé pendant la période où Lionel Jospin est Ministre de l'éducation, et Claude Allègre son Conseiller spécial. Nommé pour une période de cinq ans, à cette fonction, Vincent Courtillot partisan du mandat court, à dès le départ fait connaître sa position, en prévenant qu'il n'occuperait ce poste que pour 4 ans, et non 5, comme cela lui avait été proposé. Il deviendra Conseiller spécial de Claude Allègre, en 1997.

fois et lui propose le prestigieux poste de conseiller spécial du ministre. Pour Vincent Courtillot, c'est un défi de taille qui se présente à lui. Déchiré entre sa fonction de Président de l'Institut de Physique du Globe de Paris où il exerce en tant qu'enseignant chercheur, il finit par démissionner de ce poste pour réintégrer l'équipe de Claude Allègre. Non sans appréhension, Vincent Courtillot, finit par accepter ce nouveau poste. C'est donc son deuxième mandat au sein du ministère de l'Éducation.

Il dit avoir accepté de réintégrer le nouveau cabinet d'Allègre, en raison de l'honnêteté du sérieux dont Lionel Jospin a conduit l'ensemble des missions. Et tout comme Francine Demichel avec qui il avait déjà travaillé au préalable, Vincent Courtillot prétend que Claude Allègre, avait des idées très claires sur l'organisation de la cellule enseignement supérieur-recherche et le lancement des réformes envisagées sous Jospin mais qui n'ont pu être finalisées parmi elles cette idée que Claude Allègre a eu très tôt, selon laquelle « *il était absolument impératif de revenir un peu à l'esprit du Moyen-âge, qui incitait les clercs à voyager à travers l'Europe, commencer ses études à la Sorbonne, les continuer à Bologne et les finir à Oxford ou à Heidelberg, ....., avec une vision européenne* »<sup>637</sup>

Cette même idée sera reprise par Laure Meynadier, conseillère de Claude Allègre, qui reprend la rhétorique de Vincent Courtillot. Selon lui, ce dernier a toujours mis en avant le grand mythe d'Erasme<sup>638</sup> et affirmé que l'Europe est le continent des vieilles universités, où étudiants et professeurs circulaient librement d'un pays à l'autre.

Au regard des différents témoignages recueillis à divers moments, il est difficile de ne pas accréditer la thèse que le ministre français a eu l'idée de créer une réforme, pouvant mener à un espace européen de l'enseignement supérieur au tout début des années quatre-vingt-dix.

Mais pour autant, cette vision anticipée de Claude Allègre ne s'est-elle pas nourrie de thèmes déjà en cours, véhiculés par diverses institutions et universités. L'idée de

---

<sup>637</sup> Propos de Vincent Courtillot.

<sup>638</sup> Erasme est le premier intellectuel de dimension européenne. Il serait né à Rotterdam autour de 1467. Il voyagera à travers toute l'Europe, et sera un des intellectuels européens les plus lus et publiés en Europe. Il laissera à sa mort une œuvre considérable rédigée en latin.



réforme européenne soutenue par Claude Allègre entre 1997-1998, coïncide-t-elle avec la Convention de Lisbonne<sup>639</sup>, ratifiée conjointement par le Conseil de l'Europe et l'UNESCO le 11 avril 1997. Ne s'inspire-t-elle pas du traité de Maastricht et des différents travaux de la Commission européenne opérés à une période très proche ?

### **1.3 Un contexte international favorable à cette réforme ?**

La Convention de Lisbonne porte sur la reconnaissance académique des qualifications relative à l'enseignement supérieur dans la région Europe. Cette idée a été portée par Catherine Lalumière, Secrétaire général du Conseil de l'Europe qui dès 1992, s'est interrogée sur l'évolution de l'enseignement supérieur européen et l'inadéquation des Conventions du Conseil de l'Europe, qui remontent aux années cinquante-soixante <sup>640</sup>. Pour Catherine Lalumière, l'enseignement supérieur a beaucoup évolué depuis ces années-là et les conventions du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO n'étaient plus adaptées aux changements qui se préparaient. Les établissements d'enseignement et de formation sont de plus en plus nombreux, entraînant dans leur sillon des cohortes d'étudiants de plus en plus massives, dont une grande majorité s'oriente vers des cycles plus courts à visée professionnelle, tels les instituts universitaires de technologie (IUT) en France et les *Fachhochschulen* en Allemagne.

D'autre part, la mobilité académique s'est accrue en Europe depuis la mise en place des programmes européens alors que les textes légaux en matière de reconnaissance académique du Conseil de l'Europe et la dernière convention de l'Unesco (datant de 1979) sont devenus obsolètes. Il devenait urgent pour Catherine Lalumière de réfléchir à un nouveau cadre sur la reconnaissance académique de la zone Europe.

Catherine Lalumière rédige ainsi une lettre au Directeur général de l'UNESCO, Frédéric Mayor le 30 octobre 1992. Dans ce courrier, elle l'interpelle sur « les

---

<sup>639</sup> Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne. STE n° 165.

<sup>640</sup> Voir le rapport explicatif de la convention sur la reconnaissance des qualifications. Ce rapport explicatif adjoint à la Convention de Lisbonne donne des explications quant à la nécessité pour le Conseil de l'Europe et l'UNESCO de ratifier cette convention de façon conjointe.



*changements politiques intervenus en Europe ces dernières années et l'évolution des systèmes d'enseignement dans la majorité des pays européens »<sup>641</sup>*

Le Directeur de l'Unesco acceptera sa proposition notifiée dans un courrier daté du 28 décembre 1992<sup>642</sup>. La Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur est ainsi ratifiée le 11 avril 1997 à Lisbonne. Le Conseil de l'Europe et l'Unesco pour les Etats membres de la zone Europe ont accepté de ratifier conjointement cette convention pour lui donner plus de poids politique et éviter de faire le double emploi entre les deux organisations. « *Nos deux organisations regroupent en grande partie les mêmes Etats partenaires au niveau européen*<sup>643</sup> ».

Le cadre de réflexion porté par le Secrétaire général du Conseil de l'Europe s'est nourri d'un contexte international, de l'évolution de l'enseignement supérieur au sein la zone Europe qui a connu des changements et des bouleversements profonds en terme d'offres de formation plus importantes que par le passé, de massification étudiante, et de multiplication d'établissements dispensant des enseignements plus diversifiés. Dans l'objectif de maintenir la qualité de l'enseignement supérieur en Europe Catherine Lalumière a décidé de porter ce projet, car les Conventions du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO n'étaient plus adaptées à ce nouveau contexte. Si Claude Allègre, avait déjà eu l'idée de porter une réforme en matière d'enseignement supérieur, le Conseil de l'Europe avait dès 1992 compris que l'enseignement supérieur en Europe évoluait de façon considérable et qu'il fallait encadrer ces changements en les dotant d'outils politiques, en l'occurrence ici la Convention de Lisbonne destinée à encadrer les reconnaissances académiques au sein de la zone Europe.

La Convention de Lisbonne a été ratifiée par quarante Etats membres du Conseil de l'Europe, et de l'UNESCO<sup>644</sup>.

La Convention de Lisbonne, qui repose sur la reconnaissance des qualifications académiques de la zone Europe, a-t-elle influencé Claude Allègre dans sa prise de décision ? En l'absence de réponse claire, on peut toutefois admettre que des

---

<sup>641</sup> Conseil de l'Europe, « Lettre du Secrétaire général du Conseil de l'Europe, Catherine Lalumière », le 30 octobre 1992.

<sup>642</sup> *Idem*, rapport explicatif sur la Convention de Lisbonne.

<sup>643</sup> Propos extraits de la lettre de Catherine Lalumière à Frédérico Mayor, le 30 septembre 1992.

<sup>644</sup> Cette convention a été ratifiée le 11 avril 1997.

préoccupations liées à l'évolution de l'enseignement supérieur ont vu le jour en Europe et qu'elles ont été portées par le Conseil de l'Europe et l'UNESCO pour définir un nouveau cadre de référence en matière de reconnaissance des qualifications, plus adapté aux nouvelles formations et types d'enseignement devenus illisibles au sein de la zone Europe. Le caractère d'illisibilité des formations universitaires, montre qu'il est déjà un sujet de préoccupation pour le Conseil de l'Europe et l'UNESCO pour la zone Europe. Sans se doter d'un cadre aussi étendu que celui du processus Sorbonne-Bologne, l'idée de base semble s'inspirer de la vision politique de Claude Allègre.

Coïncidence de calendrier ou non, c'est à cette même période que Claude Allègre demande dès le mois de juillet 1997<sup>645</sup> au Conseiller d'Etat Jacques Attali de constituer une commission autour du dualisme universités/grandes écoles, et de porter une réflexion sur les possibilités de réformer le système d'enseignement supérieur français.

Cette demande intervient un mois après le début de son mandat. Jacques Attali forme alors une Commission pour répondre à la demande du ministre. Ce rapport intitulé « *Pour un modèle européen de l'enseignement supérieur* »<sup>646</sup> traite dans son très large ensemble de la situation de l'enseignement supérieur français. Il met en avant des idées pour réformer cet enseignement et préconise des solutions pour rapprocher universités et Grandes écoles. Cette remarque a toute son importance, car ce rapport, va servir de base de réflexion pour Claude Allègre dans le cadre de la mise en route de sa réforme.

A partir de là, il est légitime de se demander si le ministre français ne cherchait tout simplement pas à utiliser le « levier européen »<sup>647</sup> pour faire passer une réforme nationale.

Comment les ministres de l'Education qu'il ralliera à sa cause, finissent-t-ils par être convaincus de la nécessité de porter cette réforme à l'échelle européenne ?

---

<sup>645</sup> Pauline Ravinet, « la genèse et l'institutionnalisation... », *op.cit.* p.159.

<sup>646</sup> Jacques Attali. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Ministère de l'Enseignement supérieur, février 1998. Site Web du Ministère de l'Education nationale disponible sur le site : <http://www.education.gouv.fr/forum/attali.htm> (Page consultée le 23 septembre 2012)

<sup>647</sup> Voir référence Pauline Ravinet.

## 2 Une nouvelle façon de faire de la politique

Claude Allègre semble vouloir aller très vite, et de l'aveu de ses proches collaborateurs, son cabinet est à peine constitué qu'il donne déjà les grandes lignes de son plan de travail. Ils sont à peine cinq le jour de la première réunion, et en quelques heures, plusieurs grandes réformes sont arrêtées. Parmi elles, figure la réforme d'harmonisation européenne.

Dans les années 1990, Claude Allègre est un chercheur international reconnu dans son domaine. Sa carrière le conduira à nouer de nombreuses amitiés à l'étranger, où il conduira de nombreux travaux de recherche avec ses homologues étrangers. Ces périodes d'échanges et de coopération seront très fructueuses pour le chercheur tant au niveau de sa carrière qu'au niveau de l'analyse qu'il sera amené à conduire durant ces années-là<sup>648</sup>. Cette idée d'internationalisation des diplômes européens serait peut-être née à cette période-là, selon ses proches collaborateurs.

Durant ses séjours aux Etats-Unis, Claude Allègre a bien compris que ces derniers dominaient la scène internationale avec des diplômes reconnus internationalement. Plus que le modèle anglo-saxon, c'est le modèle américain qui le séduit.

De plus, les Etats-Unis sont dotés d'un potentiel de recherche plus développé que les pays européens. Mais pire encore, le budget réservé à la recherche et développement aux Etats-Unis et au Japon est supérieur au budget de toute l'Union européenne<sup>649</sup>. Pour Claude Allègre, l'Europe est en perte de vitesse dans ce domaine et le système français devient moins attractif pour les étudiants étrangers, qui rechignent à venir étudier en France. L'illisibilité des diplômes français due à la pléthore des diplômes sanctionnant chaque niveau d'études a constitué un des freins pour les étudiants étrangers. Pour le ministre la France a perdu son attractivité face à d'autres pays comme l'Australie, dont les efforts en matière d'accueil d'étudiants étrangers, a été

---

<sup>648</sup> Interview Laure Meynadier

<sup>649</sup> En 2007, les dépenses en Recherche et Développement rapportées au Produit Intérieur Brut étaient de 1.8% pour l'Union européenne, 2.7% pour les Etats-Unis, et 3.4% pour le Japon. La France est au deuxième rang européen pour ses investissements en R&D, derrière l'Allemagne 2.2% contre 2.5% pour l'Allemagne en 2010. Néanmoins, les Etats-Unis demeurent la première puissance scientifique mondiale et produisaient en 2008 près du quart des publications mondiales.

spectaculaire. Il aurait à cette époque souvent cité l'exemple de l'Australie<sup>650</sup> pour exprimer son admiration pour ce pays, qui a su engager les efforts nécessaires pour attirer de plus en plus d'étudiants étrangers. Le rapport Attali montre une baisse significative des étudiants étrangers venus étudier en France passant de 138 477 étudiants entre 1992-1993 à 125 205 en 1996-1997.<sup>651</sup>

Cette préoccupation sera une de ses priorités durant son mandat, d'où très certainement l'idée d'accélérer la mise en place d'une réforme européenne en vue d'une harmonisation des cursus.

Cette précipitation traduit l'intérêt et l'empressement du ministre, soucieux de mettre en route cette réforme très rapidement. L'occasion semblait enfin lui être donnée, de mettre à pied d'œuvre son équipe pour commencer à travailler sur le projet, sans pour autant soupçonner encore la finalité de ce projet.

C'est donc bien l'idée d'un homme qui se met en route. Quand Claude Allègre, devient ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche en 1998, il est déjà rompu à l'exercice de la fonction ministérielle, qu'il a exercé de très près auprès de son ministre et ami de l'époque. Claude Allègre va alors mettre en place une stratégie qui l'aidera à asseoir un des projets les plus ambitieux qui va révolutionner le monde de l'enseignement supérieur européen et au-delà des frontières de l'Europe.

Il règne au sein du cabinet une confiance toute partagée et réciproque entre ses collaborateurs. L'homme leur inspire confiance, il est doté d'un vrai sens politique<sup>652</sup>. Il montre dès le départ une farouche envie de piloter son cabinet, et de faire avancer les choses. Malgré la réputation sulfureuse de « grand colérique » qu'on lui prête, il est pour ses collaborateurs un homme d'écoute qui sait entendre et apprécier les idées des autres. C'est en toute harmonie que ce cabinet va avancer dans les nombreuses réformes qu'il entamera durant ce mandat, dont la mise en place de la première étape de la Sorbonne.

Quand Claude Allègre décide de rencontrer ses homologues européens afin de leur soumettre le projet de réforme d'une harmonisation des cursus européens, il décide

---

<sup>650</sup>Pauline Ravinet, "la genèse et l'institutionnalisation ...", p.159

<sup>651</sup>Jacques Attali, *Pour un modèle .... op.cit*, p.63

<sup>652</sup>Interview, Vincent Courtillot

de rencontrer d'abord son homologue italien, puis allemand. Le choix portant sur ces deux Etats n'est pas anodin. L'Italie et l'Allemagne sont deux grands pays, qui rencontrent aussi des difficultés avec leur propre système d'enseignement supérieur. Dans le cas de l'Italie, le système italien connaît une très grande déperdition du nombre d'étudiants<sup>653</sup>. Plus de la moitié des étudiants italiens n'arrivent pas à finaliser leur cursus et sont ainsi, contraints à quitter les universités italiennes sans aucune qualification<sup>654</sup>. En outre, l'Italie, n'est pas une destination très prisée des étudiants étrangers. Pour trouver des solutions aux problèmes de l'Université en Italie, une Commission parlementaire a été désignée pour trouver des solutions à ce problème, présidée par Martinotti.<sup>655</sup> Le rapport parlementaire italien a été remis en 1997, et préconisait des solutions aux problèmes rencontrés par les étudiants italiens dont la durée de formation trop longue et des débouchés qui ne cadraient pas avec les diplômes obtenus<sup>656</sup>.

Le budget investi dans l'enseignement supérieur en Italie durant les années quatre-vingt-dix<sup>657</sup>, est un des plus faibles de la zone OCDE, s'élevant à 0.5% comparé à une moyenne de 1,5% pour les autres Etats membres de l'OCDE en 1990. La moyenne annuelle des étudiants obtenant un diplôme serait de 6%, ramenant ainsi ce taux à un des plus faibles d'Europe. Et hormis l'université en Italie, il n'existe que peu de structures à visée professionnelle.

Si le cas est moins dramatique que celui de l'Italie, l'Allemagne connaît aussi des difficultés. La durée des études en Allemagne est très longue, un étudiant allemand finalise son cursus universitaire aux alentours de 28 ans en moyenne, et environ 24% des étudiants allemands quittent l'université sans aucune qualification, rendant ainsi ce taux d'abandon très élevé pour un pays comme l'Allemagne qui investit beaucoup par ailleurs dans le budget de l'enseignement supérieur.

Le point de convergence entre ces trois Etats est qu'ils sont tous trois en perte de vitesse sur le plan international depuis le milieu des années 1990<sup>658</sup>.

---

<sup>653</sup>Interview, Francine Demichel.

<sup>654</sup> Sarah Croché, « Le pilotage du processus de Bologne », AcademiaBruylant, 2010, p.114

<sup>655</sup>*Idem*, p.114.

<sup>656</sup> Sarah Croché, « Le pilotage ... », p.114

<sup>657</sup>Pauline Ravinet, « La genèse et l'institutionnalisation ... », p.162

<sup>658</sup>*Idem*. p.161

C'est sans aucun doute parce que ces pays connaissent des difficultés propres au sein de leur propre système éducatif que les ministres allemand et italien se rallieront très facilement au projet de réforme européenne proposé par Claude Allègre pour mettre en route une réforme européenne en matière d'harmonisation des cursus.

La France va occuper une place de choix grâce aux initiatives prises par Claude Allègre qui va s'ériger en véritable « artisan » de cette réforme européenne. En bousculant tous les tabous et en réduisant à néant les craintes des uns et des autres, Claude Allègre réussira à convaincre ses homologues européens, du véritable enjeu de cette réforme, en la présentant tout d'abord comme essentielle à tout Etat voulant s'y joindre.

En demandant Jacques Attalide travailler sur le schéma français dans une comparaison mondiale, Claude Allègre semblait avoir toute confiance dans la commission supervisée par Jacques Attali. Il semblait être la personne pressentie pour mener les travaux de cette Commission en raison de ses compétences d'économiste, sa vision de l'international et son excellente connaissance du système éducatif français<sup>659</sup>.

Pour cela il fallait trouver des niveaux d'études qui soient facilement lisibles en Europe, mais aussi dans le reste du monde. Or, le seul niveau d'étude européen ou grade reconnu internationalement avant la réforme est le doctorat. Pour les autres diplômes européens, la lisibilité et la comparabilité sont très complexes, et les diplômes européens sont difficilement « exportables ». Claude Allègre veut lancer son idée de réforme à l'échelle européenne selon une stratégie toute personnelle qu'il met en place. Son objectif est de lancer cette réforme avec l'aide de grands Etats. Il a dit à ce propos : « *Il ne s'agissait pas d'un oubli<sup>660</sup>, mais d'une stratégie, rassembler les grands puis associer les autres* ». <sup>661</sup>

La stratégie de Claude Allègre semble débiter dès la nomination de son cabinet. Il prend le plus grand soin de s'entourer de personnes préalablement choisies en qui il

---

<sup>659</sup> Entretien avec Koroliski le 6 juillet 2012.

<sup>660</sup> Par oubli, Claude Allègre désigne les autres petits Etats européens, qu'il n'a pas souhaité associer aux premiers à la Déclaration de la Sorbonne.

<sup>661</sup> Claude Allègre, *Peut-on encore sauver l'Europe*, Plon 2011.

a toute confiance. En mettant en place un jeu d'alliances savamment orchestré, le ministre français sait qu'il sera suivi dans les grandes lignes directrices de son programme, même s'il est connu pour être un homme ouvert à la critique et à l'écoute des idées des autres selon certains membres de son cabinet.<sup>662</sup>

Cette thèse est d'ailleurs très largement défendue par deux de ses collaborateurs, Vincent Courtillot, et Laure Meynadier, avec qui il a travaillé à IPGP (Institut de Physique du Globe de Paris). Pour Claude Allègre, il faut harmoniser l'enseignement au niveau des grades et diplômes, non pas au niveau des contenus qui devaient rester propre à chaque Etat.

Fort de son idée de départ, il lance sa stratégie, une fois entouré des bonnes personnes au sein de son cabinet.

Puis, il fallait rechercher les partenaires qui accepteraient de le suivre et de partager sa vision politique. Il songe alors à travailler avec de grands pays, mais qui constituerait un groupe restreint d'Etats pour travailler ensemble dans un premier temps, et ensuite entraîner tous les autres une fois le projet politique mis en place.

Cette stratégie décidée par son initiateur permet d'éviter tous les freins et les écueils qu'il pourrait rencontrer si un trop grand nombre d'Etats étaient joints aux négociations. D'ailleurs lorsque Claude Allègre entre en contact avec les ministres des trois grands Etats, il négocie directement avec eux, en évitant soigneusement les conseillers qui auraient pu freiner les négociations. Il entre d'abord en contact avec le ministre italien, puis le ministre allemand rencontré durant les Carnégie Group entre juillet et décembre 1997.<sup>663</sup>

Il va mettre en place une stratégie politique qui lui est propre, « *la politique de la tâche d'huile* »<sup>664</sup>. Cette stratégie consiste à développer une idée de départ entre un nombre restreint de collaborateurs pour la faire fructifier et la partager ensuite avec le plus grand nombre. C'est pour Claude Allègre la stratégie gagnante<sup>665</sup>.

---

<sup>662</sup> Vincent Courtillot, Francine Demichel et Laure Meynadier arrivent tout trois à cette même conclusion, et décrivent Claude Allègre, comme un ministre très ouvert et prêt à entendre les critiques que pourraient lui adresser les membres de son cabinet.

<sup>663</sup> Sara Pini, « Européanisation et discours public : la réforme universitaire en France et en Italie », Mémoire dirigé par Renaud Dehousse, Sciences Po, le 4 octobre 2007.

<sup>664</sup> Propos recueillis lors d'une interview Demichel Francine, Directrice de l'enseignement supérieur auprès du Cabinet de Claude Allègre.

<sup>665</sup> Interview, Vincent Courtillot.



Dès le départ, il a une idée bien fixe. Sa stratégie de départ est d'écarter totalement les institutions bruxelloises contre qui il nourrissait une farouche hostilité. Selon lui, les instances européennes n'ont jamais fait preuve de détermination suffisante pour réformer en profondeur l'enseignement supérieur, pas plus qu'elles n'ont établi de véritable projet politique pour l'enseignement supérieur.

A l'époque où le programme Erasmus emportait un franc succès au sein du monde académique et de la population étudiante, certains observateurs soulignaient déjà les limites de son application. De son côté, le ministre français reproche l'accès limité d'étudiants au programme comparé à l'ensemble de la population étudiante européenne éligible à Erasmus<sup>666</sup>.

Pour toutes ces raisons, le ministre n'avait nullement confiance dans les institutions européennes qu'il n'entendait pas intégrer dans la mise en place de son projet politique. Il leur reprochait une certaine « mollesse », et critiquait les pesanteurs technocratiques. Sa conviction s'est radicalisée quand il était Conseiller spécial de Lionel Jospin, période durant laquelle il a assisté à de nombreuses réunions au sein des institutions européennes.

Si toutefois Claude Allègre n'aimait pas la technocratie bruxelloise, il lui fallait trouver des partenaires européens partageant sa vision prêts à le suivre dans cette démarche.

## **2.1 Une réforme préparée en amont**

Ses homologues, Claude Allègre ira les chercher dans son cercle de réseaux.

A ce moment précis, il se prépare à mettre sur pied une nouvelle façon de faire de la politique, en outrepassant les circuits habituels. C'est ainsi que très tôt il prendra contact avec deux de ses homologues de l'époque, le ministre italien de l'Éducation nationale, Luigi Berlinguer et son homologue allemand Jürgen Rüttgers. Il entretiendra avec ces derniers des rencontres informelles pendant plus de six mois durant lesquelles il les convaincra du bien-fondé de son projet européen. Peu de choses ont filtré sur les rencontres entretenues par les ministres européens en

---

<sup>666</sup>Propos rapportés par Laure Meynadier, le 16 juin 2011 à Paris.

question. Ces rencontres officieuses se tenaient dans le cadre des Carnegie group<sup>667</sup>, souvent les week-ends. Seuls les ministres discutaient et débattaient ensemble. La présence des collaborateurs ou conseillers, n'était pas autorisée. Seules des indiscretions recueillies ont pu établir ces faits<sup>668</sup>.

Les deux ministres, italien et allemand adhèrent très vite à l'idée de Claude Allègre, et se montrent d'ailleurs très enthousiastes<sup>669</sup>.

Ces liens informels<sup>670</sup> qu'auraient entretenus les trois ministres montrent d'emblée toute la préparation en amont, en « off » de cette future réforme et pose déjà les assises de ce qui deviendra plus tard les fondements de la « Déclaration de la Sorbonne ». Si les ministres italien et allemand semblent acquis à la proposition de Claude Allègre, c'est que cette réforme semble répondre à une nécessité pour les trois Etats. « *La conférence de la Sorbonne, pour les quatre pays signataires, avait un objectif à peine masqué mais bien plus important qui était d'être un levier de réforme nationale..., le but de la Sorbonne était de mettre en œuvre les préconisations du rapport Attali. Claude Allègre s'est dit « on ne va pas faire ça tous seuls, parce qu'on y arrivera pas », et c'est là qu'il a eu l'idée d'associer ses collègues en disant « vous avez les mêmes problèmes que nous, trouvons ensemble un levier commun qui servira à chacun d'entre nous* <sup>671</sup> ». Cette idée avancée par Sylvain Kahn<sup>672</sup> conseiller de Claude Allègre, démontre bien l'origine de cette réforme. Avant tout nationale, Cette réforme avait besoin du levier européen pour faire passer en douceur une réforme qui aurait eu du mal à passer seule sur le plan national<sup>673</sup>, en France mais aussi en Italie ou en Allemagne.

De l'aveu même du ministre italien, l'Italie avait besoin de cette aide extérieure pour entamer des réformes nationales : « *L'internationalisation de l'Université et de la*

---

<sup>667</sup> Institué en 1991, les rencontres au sein des Carnegie Group sont des rencontres informelles de ministres de l'enseignement supérieur qui se rencontrent les week-ends pour discuter et réfléchir de façon officieuse de problèmes communs. Aucun conseiller, ni la presse ne sont autorisés à participer à ces réunions.

<sup>668</sup> *Idem.*

<sup>669</sup> *Idem.*

<sup>670</sup> Pendant plus de six mois, Claude Allègre rencontrera de façon informelle ses homologues, une fois par mois. Ces propos ont été rapportés par Laure Meynadier, une des conseillères du Cabinet de Claude Allègre.

<sup>671</sup> Sara Pini, « Européanisation et discours public...*op.cit.*, p.69

<sup>672</sup> Professeur agrégé à Sciences Po, il a été conseiller technique au sein du cabinet Allègre, aux affaires européennes.

<sup>673</sup> Emmanuel Davidenkoff et Sylvain Kahn, *Les universités françaises sont-elles solubles dans la mondialisation*, Hachette littératures, 2006, p.88-89

*recherche a été le leitmotiv du changement. Le système italien n'arrive pas à se réformer tout seul. C'est aussi pour cette raison que j'ai soutenu, avec les Français, l'accord à quatre (comprenant l'Allemagne et l'Angleterre), signé solennellement à la Sorbonne en 1998 (...). Dans tout ce processus de changement, nous avons eu la confirmation de ce que nous savions déjà, c'est-à-dire qu'innover sans des impulsions de l'intérieur est doublement difficile<sup>674</sup> ».*

Pour certains observateurs, l'idée de faire passer cette réforme européenne dans le but de résoudre des problèmes nationaux, se traduit par une forme de manque de transparence de la part de son initiateur. Or, chacun sait aujourd'hui que les premiers acteurs engagés dans cette réforme, ont toujours été conscients de cette stratégie. Les trois premiers ministres de l'Enseignement supérieur étaient particulièrement conscients de cet enjeu. Tous connaissaient des problèmes plus au moins similaires concernant leur système éducatif et comprenaient que si cette réforme passait sur le plan européen, elle aurait plus de chance d'être admise et acceptée par l'ensemble des acteurs concernés pour chacun de leur pays respectif. Le sujet semble si sensible que le ministre français a bien compris l'enjeu, il faut faire vite et gagner du temps. C'est donc en comité restreint que les fondements de cette future réforme européenne seront négociés, même si plus tard les Etats mis à l'écart des discussions qui ont abouti à la Déclaration de la Sorbonne, lui reprocheront son « diktat ».

## **2.2 Une réforme en comité restreint**

A ce stade de la préparation de la réforme à venir, il est intéressant de noter que le chef de file de cette initiative est Claude Allègre, les autres ministres ont eu quant à eux un rôle plus limité. Il mène le projet de front, et fait tout pour que ses homologues le suivent dans sa lancée. Pour cela, il leur exposera l'idée suivante. Celle de conserver le contenu des diplômes nationaux tout en mettant en place une réforme à l'échelle européenne, qui permet d'obtenir une lisibilité et comparabilité des diplômes européens, à l'échelle du monde.

---

<sup>674</sup>Donnatella Palomba, « Le processus de Bologne en Italie », *Politique d'éducation et de formation*, 12/2004/3, p.55

Cette réforme devrait ainsi permettre aux Etats désirant s'inscrire dans cette logique européenne de doter leur système d'enseignement supérieur de véritables outils permettant de rivaliser avec les plus grands ensembles, notamment les Etats-Unis.

Elle permettrait également d'accroître la mobilité des étudiants, paramètre indispensable à la compétitivité et à la place que l'Europe doit acquérir si elle veut rester compétitive face aux Etats-Unis et aux Etats émergents.

Compte tenu du fait qu'un pays fort ne peut faire l'économie de son système éducatif, cette réforme permettrait également à la zone Europe de gagner en attractivité et de recevoir les meilleurs étudiants étrangers. La question de l'attractivité a toujours été pour le ministre français une préoccupation majeure qui voyait dans la baisse de l'attractivité des étudiants étrangers en France une perte de rayonnement significative de la France à l'étranger.

Or, chacun sait par les expériences passées que ce domaine est difficilement réformable. Cela vaut pour la France, mais également, pour les autres pays européens<sup>675</sup>.

Par cette démarche, il reste acquis que cette réforme européenne a avant tout en arrière-plan de réformer en profondeur le cadre national de chaque pays. En utilisant le « levier européen », il est devenu plus aisé d'entreprendre des réformes nationales lorsque les réformes sont imposées de l'extérieur. Les systèmes nationaux européens sont très corporatistes et très difficilement réformables. La France fait office de bon exemple dans un pays où la force des syndicats étudiants peut aisément contrecarrer tout projet de réforme.

Aussi, imposer une réforme instituée sur un plan international avait plus de chance d'aboutir et réduire oppositions et obstacles. Tous les Etats impliqués dans cette démarche savaient pertinemment qu'ils jouaient sur un double front, moderniser leur système éducatif en profondeur en même temps que d'offrir une harmonisation à leurs diplômes nationaux à l'échelle européenne et mondiale. Ce n'est donc pas un tabou que de prétendre que le levier européen ait été un prétexte pour faire passer ces réformes qui allaient à la fois devenir nationales et internationales.

---

<sup>675</sup>Propos recueillis auprès de Laure Meynander lors de notre interview.

Ce point concerne au moins la France et l'Italie. Le système universitaire italien est très opaque et inégalitaire, c'est pourquoi l'Italie assure par la voix de son ministre de l'éducation, Luigi Berlinguer, qu'il se dit prêt à engager des réformes. Dès son investiture en 1996, ce dernier avait déjà entamé une série de réformes<sup>676</sup> et l'appel de Claude Allègre semblait tomber à point nommé. La particularité du système italien est que ce dernier se caractérise comme un système « monolithique<sup>677</sup> », qui ne décerne qu'un seul titre, la *laurea*, pour lequel les étudiants italiens étudiaient entre 4 à six ans tandis que le doctorat en Italie n'a été introduit qu'en 1980 par une loi.

Il en est de même pour la France, pays très centralisé dans la gestion de son enseignement supérieur. Son fonctionnement repose sur des mentalités très ancrées et des positions syndicales qui représentent autant de freins à la réforme et à la refonte de son enseignement supérieur.

Le ministre italien, Berlinguer, a partagé l'analyse de son homologue français et s'est engouffré dans la brèche pour réformer le système d'enseignement supérieur italien, en se saisissant de ce prétexte pour accélérer la réforme italienne.

Pour l'Allemagne, même si le ministre se montre acquis à l'ensemble de ces idées, l'idée d'imposer des réformes aux universités allemandes lui semble impossible à imposer ou proposer en raison de l'autonomie des universités, les Länder bénéficiant d'une totale autonomie, chaque *lander* est représenté par un ministre de l'Éducation. Malgré, le peu de marge de manœuvre du ministre allemand, ce dernier se dit prêt à le suivre.

### **2.3 Initiative franco-française ou saisie d'une opportunité**

Si l'initiative de la réforme universitaire européenne doit beaucoup l'initiative française, dans quelle mesure était-elle franco-française ? Deux courants de pensée s'affrontent sur cette question. Pour certains des collaborateurs du ministre, Claude Allègre ministre s'est juste saisi de l'opportunité du moment pour faire passer sa

---

<sup>676</sup>Donnatella Palomba, « Le processus de Bologne en Italie », *op.cit*, p.54

<sup>677</sup>*Idem*, p.55

réforme. Jean Pierre Korolitski et Jean-Richard Cytermann<sup>678</sup> sont de ceux qui pensent que le contexte international du moment était propice à faire passer une telle réforme, et que le ministre français s'est trouvé là au bon moment. Interrogée sur la question, le reste de son équipe ministérielle considère elle, au contraire, qu'il est l'homme de la réforme, et l'homme qui a réussi à donner cette impulsion.

En revanche, pour Sarah Croché, dont la recherche a porté sur le pilotage du processus de Bologne, elle considère que le ministre a délésté la Commission européenne de son projet et n'a fait que la devancer, elle qui en 1997, décide de créer un « espace éducatif européen ouvert et dynamique ».<sup>679</sup> Sarah Croché va très loin dans son allégation, allant jusqu'à dire que « Claude Allègre s'est réapproprié le projet de la Commission de créer un espace européen éducatif, pour éviter qu'elle ne réalise l'intégration dans le supérieur. Ayant pris la mesure de l'influence que la Commission voulait exercer sur l'enseignement, y compris sur le supérieur en 1997, Allègre a d'abord voulu profiter de l'arène qui lui était offerte par le Conseil des ministres de l'éducation pour leur proposer un projet d'espace européen des universités. La Commission a refusé cette idée <sup>680</sup> ».

Au contraire, pour Michel Troquet<sup>681</sup>, le processus Sorbonne-Bologne, trouverait son origine au sein du Conseil de l'Europe « C'est peut-être au Conseil de l'Europe qu'il faut attribuer la paternité de ce processus quand il signe une Convention sur la reconnaissance des qualifications concernant l'enseignement supérieur dans la région Europe le 11 mai 1997 à Lisbonne. Conseil de l'Europe qui dès 1996 travaille avec la Communauté européenne et l'UNESCO-CEPES pour la réalisation d'un supplément de diplôme destiné à favoriser la transparence et la reconnaissance internationale des qualifications. Supplément de diplôme qui verra le jour en 1998 <sup>682</sup> ».

Il est pourtant vrai que Claude Allègre reconnaît avoir déjà discuté d'un tel projet lors d'une réunion de ministres de l'Éducation à Bruxelles, « La première fois que nous

---

<sup>678</sup> Ils sont tous deux Directeurs adjoints de l'Enseignement supérieur dans le cabinet de Claude Allègre.

<sup>679</sup> Sarah Croché, « L'université circonscrite par Bologne. Quand l'Europe impose sa définition de la bonne institution, du bon enseignement et de la bonne science en réseau ». *Emulations* n°6, octobre 2009, p.6

<sup>680</sup> Sarah Croché, *Le pilotage du processus de Bologne*, AcademiaBruylant, 2010, p.127

<sup>681</sup> Promoteur de Bologne, il est aussi Directeur de Polytech' Marseille. Article édité en ligne, mais ce dernier n'a pas été daté.

<sup>682</sup> Michel Troquet, « L'application du processus de Bologne en France. Bilan et perspectives », cet article n'est pas daté.

*avons parlé de construire un espace européen des universités, c'était à Bruxelles lors d'une réunion des ministres de l'éducation. Ce jour-là, j'ai évoqué l'idée de construire un Espace européen de l'enseignement supérieur...La Commissaire Edith Cresson..expliqua doctement que la Commission avait cherché depuis trente ans à faire naître un espace universitaire européen et que c'était sans espoir. Le projet en resta là. Nous avons reparlé de l'idée avec Jürgen Rüttgers, ministre allemande et Luigi Berlinguer, ministre italien. Notre idée de base était simple. La Commission avait échoué parce qu'elle voulait unifier et donc ignorer les nations et leurs traditions. Nous voulions faire l'inverse<sup>683</sup> ».*

Le compte rendu de cet échange ne démontre à aucun moment l'idée de la Commission d'envisager à un moment précis la mise en place d'un espace européen de l'Enseignement supérieur. L'échange entre Edith Cresson et Claude Allègre montre davantage que c'est le ministre français qui soumet le projet à la Commission et que cette dernière refuse de le porter car ses efforts ont été vains depuis trois décennies.

Mais pourquoi, alors parler d'une initiative franco-française dans l'orientation de la mise en place de cette réforme.

Le 21 juillet 1997, Claude Allègre nomme le Conseiller d'Etat, Jacques Attali, à la tête d'une Commission chargée de réfléchir sur la situation du système d'enseignement supérieur français et aux défis d'avenir du système français. Le 5 mai 1998, le rapport Attali est rendu au ministre. Il a pour titre, « *Pour un modèle européen de l'enseignement supérieur* ». C'est à partir du rapport Attali que nombres de voix se sont élevées pour dénoncer l'orientation et la mainmise de la France dans les réformes annoncées. « *Les pays étaient fâchés.... du titre du rapport Attali... parce que la France se mêlait de décider pour l'Europe. En lisant ce qui est dedans, cela n'a rien à voir avec un modèle européen* <sup>684</sup>».

C'est aussi le rapport Attali qui propose de réformer l'enseignement supérieur français en trois niveaux, le 3/5/8 et cette décision sera validée dans le cadre de la Sorbonne le 25 mai 1998. L'Italie refusera un temps d'opter pour un niveau 3, en préférant adopter un niveau 2, mais Claude Allègre en passant quelques coups de fils à son homologue italien, finira pas le convaincre du bien-fondé de cette solution.

---

<sup>683</sup> Claude Allègre, *Toute vérité est bonne à dire*, Fayard Laffont, 2000, p.121-122.

<sup>684</sup> Sarah Croché, *Le pilotage du processus de Bologne*, Academia Bruylant, 2010, p.98.



En ce sens, la France loin d'exercer une pression politique sur les pays partenaires, semble tout au moins rester aux commandes de ce processus. D'où l'idée pour beaucoup de croire en une initiative franco-française en raison de l'influence de rapport Attali qui aurait pesé lourdement sur la Déclaration de la Sorbonne.

### **3 Claude Allègre ou la mise en place d'une stratégie pour asseoir le Processus de Bologne**

Il est aujourd'hui acquis que Claude Allègre nourrit à l'égard des institutions européennes une farouche hostilité. Il en fera une force et bâtira toute une stratégie pour mettre en place son idée, celle de créer une harmonisation des systèmes universitaires européens, pour mettre en place un « espace européen de l'enseignement supérieur ».

De facto, l'idée de mettre en place une réforme relative à l'harmonisation des systèmes européens, est une réforme pensée de longue date, mesurée et travaillée en amont dès sa nomination au poste de ministre d'Etat. Mais pour mettre à profit, son projet, Claude Allègre l'initiateur va mettre en place une stratégie de travail qui s'avérera payante pour l'adoption de cette réforme qui lui est chère.

Trop souvent, la genèse du processus de Bologne est simplifiée et s'inscrit comme l'acte initié par quatre ministres de l'enseignement supérieur européen, sans même revenir sur les détails de son origine. On parle aisément du processus de Bologne sans se référer à l'esprit et à la philosophie de la Sorbonne qui a été intégralement initiée, pensée par Claude Allègre. Il est la fois le détenteur de cette idée et de sa mise en place. Claude Allègre aurait même inventé une nouvelle façon de faire de la politique, selon les dires de Courtillot.<sup>685</sup>

La seconde phase de sa stratégie, est que contrairement à la technocratie bruxelloise qui fait tout partir du sommet, il a tout fait partir de la base. Il voulait faire partager son projet à un nombre restreint d'homologues, choisis en fonction des affinités communes à partager sa vision. Puis après les avoir convaincus dubien-fondé de son projet de réforme, le faire partager au plus grand nombre de pays possibles.

---

<sup>685</sup>Entretiens avec l'auteur le 6 juillet 2011.

### 3.1 Comment Allègre suggère son idée à ses homologues ?

Claude Allègre avait développé une logique politique bien à lui, il souhaitait s'appuyer sur la base davantage en capacité de prendre des responsabilités pour faire avancer les choses. Il voulait aussi prouver aux institutions européennes que des ministres pouvaient être en capacité de prendre les rênes d'une réforme européennes, sans l'aval de Bruxelles<sup>686</sup>.

Il y a eu également la ministre espagnole que Claude Allègre a contactée afin de lui soumettre son idée, mais cette dernière s'est montrée réfractaire à l'idée avancée et Claude Allègre a tout bonnement décidé de l'évincer de son projet<sup>687</sup>.

Mais associer deux grands Etats, l'Allemagne et l'Italie, n'était pas une caution suffisante pour imposer sa vision politique. Son objectif était de faire appel à un autre grand Etat. C'est ainsi, qu'il contacta la ministre de l'Enseignement supérieur britannique, Tessa Blakstone, chez laquelle il s'est rendu avec Laure Meynadier<sup>688</sup>, pour lui soumettre l'idée d'une harmonisation européenne des diplômes.

D'abord très surprise, par l'idée que venait lui soumettre son homologue français, elle l'écouta avec attention et respect, pour lui dire qu'il fallait qu'elle soumette ce projet aux membres de son cabinet, car l'autonomie universitaire en Angleterre est une véritable institution au même titre qu'en Allemagne. Cependant, selon Laure Meynadier qui a accompagné Claude Allègre à Londres <sup>689</sup>, l'idée lui sembla séduisante et elle accepta de participer au projet. Pour Pauline Ravinet, l'idée d'associer la Grande-Bretagne à ce projet tient lieu d'un véritable calcul pour le ministre français. La Grande- Bretagne était l'Etat censé donner le plus grand crédit à cette réforme européenne. Il est vrai que la Grande-Bretagne, n'a pas été impliquée

---

<sup>686</sup> Cette idée est surtout très présente chez Claude Allègre, mais il semblerait que les ministres italien et allemand partageaient aussi ce point de vue. Ce qui explique qu'ils n'ont pas hésité à le suivre dans cette démarche.

<sup>687</sup> Interview Laure Meynadier.

<sup>688</sup> Laure Meynadier aurait entrepris le voyage avec le ministre de l'Education, environ deux mois avant la Déclaration de la Sorbonne.

<sup>689</sup> Laure Meynadier et Claude Allègre se sont rendus à Londres pour une entrevue avec la ministre anglaise de l'Enseignement supérieur, peu de temps avant la signature de la Déclaration de la Sorbonne. Cette rencontre a eu lieu entre février et mars 1998. L'intéressée n'ayant pas su dire avec précision la date précise de cette rencontre.

au même degré dans les discussions comparativement à l'Italie et l'Allemagne. La Grande-Bretagne étant le pays qui avait le système le plus proche des réformes préconisées par la Déclaration de la Sorbonne, elle n'avait ainsi rien à perdre par rapport aux deux autres Etats.

La rédaction de la charte est confiée à Vincent Courtillot, sous les recommandations de Jacques Attali, qui demande au ministre de lui confier cette tâche<sup>690</sup>. Cette charte donnera lieu à la Déclaration de la Sorbonne. Vincent Courtillot aura la charge d'aller rencontrer tous ses homologues européens afin de rédiger ce document et contenter toutes les parties en présence. Mais l'initiative des idées inscrites dans cette charte reste à l'origine de la France, car entièrement rédigée par Vincent Courtillot.

Loin d'une idée d'improvisation développée dans certains écrits, la Déclaration de la Sorbonne a au contraire été travaillée et pensée en amont bien avant la mise en place de celle-ci. Jacques Attali aurait suggéré à Claude Allègre d'élaborer une déclaration commune avec les divers gouvernements européens et de désigner Vincent Courtillot, son conseiller spécial, en qualité de « sherpa<sup>691</sup> ».

C'est ainsi que ce dernier a été désigné et chargé de rédiger la future déclaration de la Sorbonne, à partir d'un premier jet que lui aurait soumis le ministre, déclaration qu'il compléta par la suite avec ses collègues du cabinet<sup>692</sup>.

Ce travail de correction, de négociation et d'ajustement du texte définitif ne vient pas seulement démentir l'idée d'improvisation, prêtée et dénoncée par différents travaux de recherche<sup>693</sup>, mais il vient également appuyer la thèse que c'est un véritable travail de réflexion qui a été concerté, réfléchi et qui s'est appuyé sur une période de travail assez longue.

Cette déclaration a ainsi été modifiée, corrigée et approuvée ligne par ligne par les parties en présence. Le courrier électronique a largement été utilisé à l'époque dans les échanges entre les différentes personnalités européennes en charge de travailler avec Vincent Courtillot.

---

<sup>690</sup> Interview, Vincent Courtillot, le 6 juillet 2011.

<sup>691</sup> *Idem*.

<sup>692</sup> Entretien avec l'auteur le 6 juillet 2011.

<sup>693</sup> Idée avancée par Pauline Ravinet.

Lors des négociations sont bien sûr apparus des problèmes propres aux différents systèmes européens. Pour les Britanniques, réformer leur système d'enseignement supérieur pour être en conformité avec ce qui était demandé n'était pas difficile à réaliser car le système anglais était en définitive très proche du modèle que l'on voulait adopter dans le cadre cette réforme européenne. Le système britannique étant en effet lui-même très inspiré du modèle américain.

Pour les Italiens et les Allemands, la tâche s'annonçait un peu plus compliquée. Les Italiens, conscients des lacunes de leur système d'enseignement supérieur ont annoncé qu'il allait proposer une réforme devant le Parlement pour modifier leurs textes.

Quant au ministre allemand de l'Éducation, la gestion des universités allemandes et de la recherche n'étant pas rattachée à son ministère, il aurait selon lui plus de mal à imposer cette réforme en Allemagne. Il donna cependant son accord pour tenter de guider les universités allemandes.

L'idée d'associer la Déclaration de la Sorbonne au 800<sup>ème</sup> anniversaire de l'Université de la Sorbonne n'était qu'un prétexte pour marquer les esprits. Tout le monde savait que cette date était erronée. Elle devait juste donner un caractère solennel à l'évènement. La Sorbonne étant une des plus vieilles universités françaises à renommée internationale. C'est dans ce contexte que le ministre français décide de convier ses homologues européens, à qui il remettra à chacun le titre de Doctor Honoris Causa<sup>694</sup>.

Près de 400 personnes sont présentes les 24 et 25 mai 1998 lors de la Déclaration de la Sorbonne. Sont présents des professeurs, la Conférence des présidents d'université (CPU), des membres d'honneur, les représentants d'universités des quatre États concernés, des représentants d'étudiants venus écouter le discours de Claude Allègre. Des représentants espagnols<sup>695</sup> auraient aussi été présents à cette conférence, même si l'Espagne ne fait pas partie des États initiateurs.

---

<sup>694</sup> Le professeur Elie Cohen, Président de l'Université Paris IX, remettra l'insigne de Doctor Honoris Causa à Madame la Baronne Blackstone, Ministre. Le professeur Jean Lemerle, Président de l'Université Paris VI et Pierre et Marie Curie, remettra le titre de Doctor Honoris Causa à Monsieur Jürgen Rüttgers, Ministre. Et le Professeur Pierre Villard, Président de l'Université Paris V René Descartes, à Monsieur Luigi Berlinguer.

<sup>695</sup> Propos rapportés par Elisabeth du Réau présente ce jour-là.

La déclaration d'intention fait l'unanimité et semble très bien acceptée par l'auditoire présent.

Elle s'intitule « *Harmonisation de l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur* »<sup>696</sup> et préconise « *un espace européen ouvert de l'enseignement supérieur offrant d'abondantes perspectives positives, tout en respectant, bien sûr nos diversités..* », « *La reconnaissance internationale... un système semble émerger, dans lequel deux cycles principaux- pré-licence et post-licence-devrait être reconnus pour faciliter comparaisons et équivalences au niveau international* », « *Une grande part de l'originalité...d'un tel système passera par l'utilisation des crédits (comme dans le schéma ECTS)*.

Ce que l'on sait moins, c'est si les personnes présentes avaient conscience de l'importance historique de la réforme qui s'annonçait. En revanche, l'effet d'annonce a suscité un effet de curiosité au sein de la communauté universitaire d'Amérique du nord qui s'est montrée très intéressée de savoir qu'une grande réforme s'appêtait à voir le jour en Europe.<sup>697</sup>

Pour donner à cet événement un effet de quiétude, Claude Allègre avait pris soin de ne pas convoquer la presse <sup>698</sup> dont la présence aurait pu porter atteinte à l'évènement. Ce nouvel élément démontre que sa stratégie a été parfaitement pensée, et qu'aucun détail ne semble avoir été omis pour assurer le bon déroulement de ces deux journées historiques.

### **3.2 De la Sorbonne à Bologne**

La Déclaration de la Sorbonne est entérinée le 25 mai 1998. Au terme de ces deux journées, le ministre italien serait venu proposer à Claude Allègre de reprendre le flambeau et de se donner rendez-vous l'année prochaine à Bologne pour entériner le processus.

La décision spontanée du ministre italien traduit un engouement intact de sa part et représente une étape importante pour la suite des événements. Cette prochaine

---

<sup>696</sup> 800ème anniversaire de l'Université de Paris, Vers une Université européenne, Dimanche 24 mai et lundi 25 mai 1998, La Sorbonne.

<sup>697</sup> Propos rapportés par Eric Froment, le 25 mai 2011.

<sup>698</sup> Interview Laure Meynadier.

rencontre va ouvrir la voie à une des réformes les plus ambitieuses de l'enseignement supérieur européen. Cette décision vient également confirmer et souligner l'empressement des quatre pays à mettre au plus vite cette réforme sur pied, avant d'être contré par l'opinion publique.

Cette première déclaration signée à Paris en « club restreint », ne fait qu'avaliser la structure retenue en deux cycles. Elle ne fait cependant pas du tout référence à une quelconque structure officielle destinée à mettre sur pied l'après Sorbonne. D'ailleurs, à ce moment-là, personne ne semble présager quelle suite allait être donnée à cette première déclaration. Des voix se sont d'ailleurs élevées pour critiquer la méthode adoptée par les quatre ministres européens.

Pourtant le 19 juin 1999, vingt-neuf pays européens répondent à l'appel qui leur a été lancé pour signer la déclaration de Bologne ou exprimer un accord de principe des objectifs contenus dans cette déclaration. Devenu un enjeu majeur d'envergure mondiale, les Européens ont compris l'importance de bâtir un Espace européen de l'enseignement supérieur. Après le marché unique, ils entendent bien construire leur « marché intérieur de l'enseignement supérieur ». Les établissements d'enseignement supérieur en Europe ont pour leur part très bien compris cet enjeu, celui de rechercher une meilleure compétitivité de leur système d'enseignement supérieur et de le rendre plus attractif à l'échelle mondiale. *« La vitalité et l'efficacité de toutes les civilisations se mesurent à l'aune de leur rayonnement culturel vers les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques »*<sup>699</sup>.

L'Italie prend donc en charge la gestion de la prochaine rencontre, c'est donc à la Conférence italienne des recteurs italiens (CIRI) que revient la responsabilité d'organiser cette prochaine rencontre. La Conférence italienne des recteurs européens ne ménage pas ses efforts pour contacter le plus grand nombre de pays européens, tout en leur faisant part du projet.

Pendant ce temps du côté des institutions européennes et notamment de la Commission européenne, des voix s'élèvent et dénoncent la mise à l'écart de la

---

<sup>699</sup> Déclaration de Bologne, 19 juin 1999. Disponible sur : [www.unige.ch/formev/Archives/Bologne/DeclarationBologne/pdf](http://www.unige.ch/formev/Archives/Bologne/DeclarationBologne/pdf)

Disponible sur :

Commission européenne qui se montre très vexée de ne pas avoir été associée au projet dès le départ. A ce moment-là, la Commission européenne, se met à réfléchir à la manière de revenir sur le devant de la scène et occuper une place honorable, à défaut de pouvoir jouer un rôle moteur direct dans ce processus.

En effet, personne ne s'attendait à ce qui allait se produire à Bologne, et la surprise est de taille, car plus de 29 pays européens répondent à l'appel. La Déclaration de Bologne semble alors avoir rempli son pari.

En juin 1999, les pays qui répondent présents à l'appel de Bologne sont donc au nombre de 29<sup>700</sup> et ce chiffre dépasse très largement les frontières de l'Union européenne. Même les pays qui avaient formulé des remontrances à l'égard du « groupe des 4 », pour ne pas avoir été conviés lors de la Déclaration de la Sorbonne se rallient avec grand enthousiasme à l'appel de Bologne.

Bien que cette déclaration donne lieu à nombres de critiques, elle reste néanmoins un point de départ, un an plus tard du processus de Bologne à la suite de la signature le 19 juin 1999, d'une nouvelle déclaration : la déclaration de Bologne, nom de la ville italienne qui a abrité cette rencontre. Mais afin de parvenir à un consensus entre les vingt-neuf pays européens réunis à Bologne, cette déclaration sera beaucoup plus nuancée que celle de Paris, car le terme « harmonisation », sera banni au cours de cette rencontre afin de ménager les sensibilités de tous les acteurs présents. L'objectif était de les rassurer quant au contenu et aux méthodes de cette nouvelle déclaration. Ceci étant, l'esprit et l'objectif de la déclaration de la Sorbonne sont conservés.

En clair, il s'agit de rendre attractives nos universités et nos Grandes Ecoles face à un monde qui se veut de plus en plus concurrentiel en la matière. Cela traduit, également que le potentiel européen, doit être intimement lié à sa capacité à produire une zone d'excellence académique, prodiguant un enseignement de qualité avec des diplômes reconnus mondialement.

Et pour que cette architecture de nos systèmes éducatifs devienne plus lisible en interne à l'échelle de l'Union européenne et en externe dans le reste du monde, le

---

<sup>700</sup> Allemagne, Autriche, Belgique (ministres de la communauté flamande et de la communauté francophone), Bulgarie, Danemark, Confédération helvétique, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Lettonie, Lituanie, Malte, Norvège, Pays Bas, Portugal, République Tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Slovénie, Slovaquie, Suède. Voir la Déclaration de Bologne.



standard retenu et adopté est le 3/5/8, qui n'est en fait que l'architecture universitaire en vigueur outre-Atlantique.

L'appropriation de ce standard qui doit baliser le cursus universitaire européen en 3 niveaux est ainsi retenu pour son aspect internationalement identifiable, par les universités européennes entre elles, ce qui est tout à fait indispensable pour conserver une chance d'attirer en Europe les étudiants les plus brillants assurant ainsi une place de choix à l'Europe dans un environnement économique devenu très concurrentiel.

Pour l'Europe, ce choix est crucial si elle veut continuer à s'inscrire comme un des ensembles les plus performants au monde, place qu'elle a occupée depuis 1945, pour sa qualité d'enseignement. Mais aujourd'hui le monde s'inscrit dans une mondialisation où les moyens de communications évoluent à une vitesse vertigineuse.

L'Espagne, le Portugal, la Suède et plus spécifiquement les Pays Bas, s'étaient montrés très vexés d'avoir été ainsi écartés des négociations de la Déclaration de la Sorbonne.<sup>701</sup>

On est alors en droit de s'interroger sur les motivations de tous ces Etats qui intègrent le processus de Bologne. Quelles sont les raisons profondes qui expliqueraient autant d'empressement à signer une telle déclaration ? La rapidité, l'empressement des Etats sont autant de signes qui laissent présager que la réforme qui s'engage est une réponse à leurs attentes et qu'ils y voient la possibilité de réformer leur système éducatif en profondeur et en douceur.

Tout d'abord et sans aucun doute, c'est certainement la liberté de ton donnée à ce processus qui ont poussé les vingt-cinq autres Etats à participer nombreux à Bologne.

Le cadre juridique voulu par Claude Allègre pour ce processus est un cadre intergouvernemental ouvrant des négociations d'Etat à Etat et dont les engagements ne sont pas contraignants pour les Etats présents. La manière utilisée n'est pas coercitive, chacun est en droit d'adhérer ou de refuser l'adhésion. Ainsi, aucune

---

<sup>701</sup> Claude Allègre, « *Peut-on encore sauver l'Europe* », Plon 2011, p.165

contrainte ne pèse sur les Etats signataires et aucun engagement de calendrier ne pèse sur eux.

Il reste vrai de surcroît, que le cadre intergouvernemental a constitué un véritable appel d'air pour tous les Etats qui se sont rencontrés à Bologne pour cette occasion.

Le cadre intergouvernemental offre aux petits Etats un pied d'égalité avec les grands Etats, leurs voix équivalant à celle des grands Etats. Cet aspect a semble-t-il fortement motivé les petits Etats à rejoindre les quatre Etats initiateurs du projet. Parmi ces nouveaux Etats, force est de constater qu'un bon nombre d'entre eux sont de futurs candidats à l'adhésion de l'Union européenne. Il semblerait à cet égard que le processus mis en route soit pour eux un moyen de s'arrimer au plus vite à l'adhésion qu'ils convoitent tant. Pour les Etats de l'Est, la chute du Mur de Berlin symbolise une nouvelle amorce de leur histoire. Avant 1989, pour les intellectuels d'Europe de l'Est, l'Europe représente déjà « *le combat pour la démocratie* », défini par certains comme « *objet d'émancipation des plus faibles* » ou encore comme « *espace de droit et de modernité* »<sup>702</sup>.

Une autre explication que l'on peut avancer pour justifier la présence des futurs pays membres à l'adhésion est que ces Etats avaient pour habitude de se rencontrer et de discuter ensemble dans l'enceinte même des institutions européennes, car bon nombre d'entre eux adhéraient au programme Tempus<sup>703</sup>.

Selon Eric Froment, tout reposerait sur un contexte préexistant qui remonterait à la mise en place du Programme Erasmus en 1987, où un esprit de coopération et de travail en commun s'est tissé au fil des années. Des groupes de personnes se sont ainsi constitués durant les réunions des comités d'éducation présidés par la Commission européenne, qui a conduit à la création et à la préexistence d'un véritable réseau. Ces personnes avaient pris l'habitude de travailler ensemble et ont fini par tisser des liens et des affinités. Constitué en groupes de travail, ils sont des spécialistes des affaires de l'enseignement supérieur mandaté par leur Etat d'origine.

---

<sup>702</sup>Andrée Bachoud, « Les élites intellectuelles et l'Europe : espace et représentations culturelles », in *Les identités européennes au XX<sup>e</sup> siècle. Diversités, convergences et solidarités*, sous la direction de Franck Robert et le concours de Bossuat Gérard, *Publications de la Sorbonne*, 2004.

<sup>703</sup>Interview, Éric Froment, le 25 mai 2011.

Ce sont ces mêmes personnes qui selon, Eric Froment vont se retrouver à Bologne pour entériner le processus. Ces spécialistes de l'international sont souvent des personnes qui travaillent et évoluent ensemble dans un esprit européen et souvent de façon très autonome car la majorité des Etats européens n'ont pas de politique d'enseignement supérieur tournée vers l'Europe. Selon la vision partagée par Eric Froment, c'est un petit groupe de personnes qui vont à leur tour convaincre leurs homologues de venir se joindre à ce processus.

En effet, la majorité des pays présents à Bologne sont dans une large majorité des futurs candidats à l'adhésion. L'idée de se raccrocher un peu plus à l'Europe est importante pour ces pays. De plus, ces pays candidats adhéraient déjà à des programmes européens, tels Erasmus et Tempus. Mais ces programmes commençaient à s'essouffler, ceci est notamment vrai pour Erasmus, qui ne remportait plus le franc succès de départ, et qui n'a pas réussi son pari de réactiver la mobilité étudiante à la hauteur des objectifs définis par la Commission.

Allègre qui dès le départ a pris une décision politique très courageuse a mis à l'écart la Commission européenne, qu'il n'a pas souhaité intégrer aux négociations. Pour Allègre, sa présence aurait constitué un facteur de blocage qui aurait mis en péril le projet. Cependant, a-t-elle réellement été absente de ces négociations, quels compromis ont-ils été trouvés avec les autres Etats pour justifier son absence ?

### **3.3 La mise à l'écart initiale de la Commission européenne**

L'élément moteur qui caractérise la mise en place du processus Sorbonne-Bologne est la mise à l'écart initiale de la Commission européenne. Dès le début du projet, le ministre français avait clairement annoncé son intention d'écarter les institutions européennes des discussions et de la préparation de cette réforme<sup>704</sup>. Le principal

---

<sup>704</sup> Ce constat fait aujourd'hui l'unanimité chez tous les chercheurs qui ont eu à traiter du rôle de la Commission européenne lors de la mise en place du processus Sorbonne-Bologne.

grief imputé à la Commission européenne est que cette dernière retarderait le projet s'il elle venait à le gérer<sup>705</sup>.

La Commission européenne n'a pas participé aux débats de la Sorbonne, au grand dam du Commissaire européen Domenico Lenarduzzi de l'éducation et de la culture, qui s'est dit-on senti frustré et ulcéré de la mise à l'écart de la Commission, pourtant animée d'une réelle volonté de faire progresser l'Europe de l'éducation. La mise à l'écart de la Commission est sans précédent dans l'histoire de la politique de l'enseignement supérieur européen, car depuis la réactivation de la coopération interuniversitaire en Europe la Commission européenne avait toujours été associée aux débats des différentes organisations internationales européennes, en charge des affaires universitaires. Il est d'ailleurs rapporté à ce sujet que la France a failli frôler l'incident diplomatique avec la Commission européenne en juin 1999 à l'Université de Bologne. Claude Allègre, aurait qualifié la Commission européenne « *d'organisation juste bonne à organiser la production du poulet à la dioxine*<sup>706</sup> ».

Il s'agit ici d'un message que Claude Allègre a tenté de faire passer à la Commission européenne qui se sentait pourtant garante de ce domaine, même si ce dernier reste toujours sous la tutelle exclusive des Etats membres.

Pour tous ceux qui prétendent que la Conférence de la Sorbonne a été une étape bâclée qui s'est faite dans la précipitation<sup>707</sup>, des indications historiques viendraient démentir cette thèse, car durant plus de six mois, Claude Allègre a rencontré ses homologues lors de réunions informelles, lesquelles peuvent être considérées comme la phase préparatoire de la Conférence de la Sorbonne. C'est également à cette occasion précise que l'idée d'exclure la Commission a été discutée entre les différents partenaires. Si cet objectif a bien été validé entre les différentes parties en présence, cela traduirait une volonté de la part des trois ministres présents<sup>708</sup> de reprendre en

---

<sup>705</sup> Cette idée a été reprise dans nombres d'interviews réalisées auprès des acteurs concernés, c'est aussi une position dominante qui se retrouve dans nombres d'écrits et de travaux de recherche sur le sujet.

<sup>706</sup> Emmanuel Davidenkoff et Sylvain Kahn, *Les universités françaises sont-elles solubles dans la mondialisation ?*, Hachette littératures 2006, p.87-88

<sup>707</sup> Voir Pauline Ravinet et Sarah Croché dans le cadre de leurs thèses doctorales.

<sup>708</sup> La ministre britannique de l'Enseignement supérieur n'a pas assisté avec les autres ministres aux réunions informelles durant les Carnegie group.

main l'exclusivité de ce domaine, ou encore qu'ils étaient acquis à l'idée que la Commission européenne n'a pas produit assez d'effets positifs dans ce domaine.

Pour Claude Allègre, la Commission européenne ne pouvait participer à un tel débat d'idées car il la jugeait trop éloignée des réalités de terrain. Le processus en cours devait se faire sur une base de volontariat et ne devaient y adhérer que les pays convaincus. Or, la Commission européenne était jugée par Claude Allègre comme trop technocratique, cumulant des lourdeurs administratives qui auraient contribué à retarder le projet, voire l'annuler ou le vider de sa substance. Et Claude Allègre ne voulait pas prendre ce risque.

Pour se soustraire de la tutelle de la Commission européenne, ce processus a emprunté la voie de la coopération intergouvernementale, qui dégage ainsi tous les Etats de la mainmise de quelque tutelle que ce soit.

Sur le temps de préparation, il est incontestable que le processus a connu un réel succès dans sa mise en place, en témoigne la rapidité entre la Déclaration de la Sorbonne et la Déclaration de Bologne, qui n'a connu qu'un laps de temps très court entre les deux moments historiques de la mise en place de ce processus.

Il est sûr que si la Commission avait pris les choses en main dès le départ, les choses auraient pris plus de temps. La Commission aurait été contrainte de consulter tous les Etats membres pour mettre en place un tel processus qui serait passé par d'interminables réunions entre les Etats membres.

Evincée dès le départ par Claude Allègre, la Commission européenne a tout de même eu un statut d'observateur le jour de la Déclaration de la Sorbonne qui lui a été accordé après que des pressions aient été exercées sur Claude Allègre.

L'idée de Claude Allègre était de prendre une initiative politique de haut niveau, en initiant le projet avec des personnalités politiques que sont les ministres de l'enseignement supérieur.

Or, depuis l'échec du rapport Janne en 1973, le terme harmonisation a été écarté des initiatives communautaires de la Commission. Ce rapport avait provoqué un véritable « tollé » lorsque la Commission européenne suggéra de mettre en place une politique communautaire en matière d'enseignement supérieur. Dans ce rapport commandité par la Commission, l'indignation des Etats membres a été telle face à ce

projet de « communautarisation de l'enseignement supérieur », qui y ont perçu une mainmise des instances européennes sur le contrôle de leur système éducatif. Face à tant de résistance devant les propositions d'Henri Janne, la Commission européenne avait dû faire marche arrière pour ne pas froisser les Etats membres. Depuis, la Commission européenne s'est entourée de précautions pour ne plus réitérer une telle expérience.

Or, lorsque Claude Allègre prononce son discours à la Sorbonne, le terme d'harmonisation est accepté par tous, à l'exception du Royaume-Uni, qui préfère pour des raisons de compréhension parler de convergence plutôt que d'harmonisation.

Si les termes harmonisation ou convergence mettent tout le monde d'accord et ne pose aucun problème aux parties en présences, cela s'explique sans aucun doute par la nature intergouvernementale du processus qui se met en place. Il est fort à parier qu'une telle initiative émanant de la Commission n'aurait pas eu le même retentissement auprès des représentants d'Etats. La liberté de choix est donc capitale dans la mise en place de ce processus qui se dessine.

Si l'on considère l'abondance de la littérature faisant référence au processus de Bologne, il est acquis que ce sujet est devenu un objet d'analyse pour bon nombre d'experts (Ravinet, Croché, E. Charlier). Ce sujet est devenu un terrain d'études depuis la mise en place du processus. Des chercheurs de divers champs disciplinaires ont tenté de comprendre l'articulation de la genèse, les interactions entre les acteurs, et l'approche socio-historique de ce processus dont les origines remonteraient pour certains au début des années 1950<sup>709</sup>. A la lumière de ces différents écrits, nulle place au doute que l'éviction de la Commission européenne a été décidée dès le départ par les différents acteurs à l'origine de la Déclaration de la Sorbonne. Même si l'Italie demande à Bologne la réintégration de la Commission européenne, la majorité des acteurs présents en Italie sont contre, car il s'agit pour eux de leur processus et entendent bien le mener seuls sans l'aval des institutions européennes. L'idée sous-jacente des Etats est que la Commission n'a pas vocation à être partie prenante de ces

---

<sup>709</sup> Pauline Ravinet et Sarah Croché considèrent que la mise en place du processus de Bologne résulterait de toutes les actions et initiatives entreprises dans le domaine de l'éducation depuis les années cinquante.

discussions, seuls les Etats et les institutions d'enseignement supérieur devraient interagir au sein du processus intergouvernemental.

Après la déclaration de Bologne, le processus se stabilise et les Etats signataires décident que les réunions des ministres de l'éducation se tiennent tous les deux ans afin d'avaliser les grandes décisions et mesurer les progrès accomplis durant ce temps. Seuls les ministres de l'éducation auront la prérogative d'avaliser ou non les mesures retenues d'un sommet à un autre. Cette décision laisse penser que le processus s'engage vers une gouvernance politique émanant du sommet plutôt que de la base, contrairement à ce qu'entendait son initiateur.

L'après-Bologne s'ouvre sur une autre phase du processus. D'une part, après Bologne, le processus se vide de son essence politique car les principaux initiateurs de la Sorbonne ne seront pas présents à la conférence suivante à Prague. L'engouement politique a disparu, le processus tend à s'institutionnaliser et à se stabiliser. De nouveaux acteurs politiques font leur apparition et deviennent des partenaires actifs du processus, c'est le cas de la Commission européenne, qui dès le sommet de Prague va prendre part aux discussions et devenir un acteur incontournable. Mais elle ne sera pas la seule.

Dans le chapitre qui suit, nous allons étudier les différentes étapes du processus de Prague en 2001 jusqu'au Sommet de Londres pour montrer l'évolution du processus, puis nous nous pencherons sur l'application de la réforme européenne en France, tout en prenant soin de donner quelques éléments de comparaisons pour évaluer cette mise en application.



## ***Chapitre 2 : Les objectifs de la réforme et les étapes de sa mise en œuvre de 2000 à 2007 notamment en France***

Après la Déclaration de Bologne, les ministres de l'éducation décident de se réunir tous les deux ans pour faire le point sur les avancées de l'application de la réforme. L'après Bologne marque ainsi un tournant à la fois pour le devenir du processus qui se dote de nouveaux acteurs et d'une nouvelle gouvernance. Cette étape marque le début de l'application de la réforme au sein des Etats signataires et des objectifs et critères énoncés par les grands textes.

Le retour de la Commission en 2001 dans le giron du processus, coïncidera avec l'adoption de nombreuses caractéristiques empruntée à la stratégie de Lisbonne, et marquera un peu plus son influence.

L'application de la réforme au sein des Etats n'est pas uniformisée et dans le cas de la France, cette dernière se met en place à partir de 2002. En 2007, la France adopte la loi relative aux libertés et responsabilités des universités dite loi LRU.<sup>710</sup> La LRU marque ainsi une nouvelle ère de l'Université française, voulue par Nicolas Sarkozy qui a fait le pari de la rupture avec la droite traditionnelle.

Dans ce chapitre, nous allons montrer les objectifs de la réforme et les étapes de sa mise en œuvre de 2000 à 2007 à travers les grands textes, notamment en France.

### **1 Les grands textes de 2001 à 2007 sont-ils en lien avec la stratégie de Lisbonne ?**

A partir de Bologne, le caractère et l'élan politique du processus s'estompe, en raison des changements politiques opérés en Italie et en Allemagne dès octobre 1998. Le ministre italien, Luigi Berlinguer, est destitué de son portefeuille de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Il est remplacé par Ortensio Zechino<sup>711</sup> en octobre 1998, suite à la mise en place d'un nouveau gouvernement de coalition mené par Massimo

---

<sup>710</sup> Cette loi est adoptée le 10 août 2007 sous le gouvernement de François Fillon.

<sup>711</sup> Ortensio Zechino succède à Luigi Berlinguer au poste de ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

d'Alema<sup>712</sup>, rassemblant le centre gauche et le centre droit. Dans ce nouveau gouvernement, Luigi Berlinguer, communiste réformé, ne conservera que le portefeuille de l'instruction civique pour des raisons de jeu d'équilibre politique, alors qu'Ortensio Zechino qui appartient à la droite populaire, héritera de l'Enseignement supérieur et de la Recherche<sup>713</sup>.

Dès l'automne 1998 en Allemagne, le parti social-démocrate (SPD) remporte une nette victoire sur la coalition démocrate chrétienne menée depuis seize ans par Helmut Kohl, et Gerard Schröder est élu chancelier par le Bundestag, le 27 octobre 1998. Ce changement de majorité entraînera le départ de Jürgen Rütters, qui sera remplacé par Edelgard Buhlmann<sup>714</sup>.

Claude Allègre se retrouve ainsi à Bologne sans ses deux principaux alliés politiques. La phase Bologne se caractérise alors par l'affaiblissement de l'entente franco-italienne, en raison du manque d'intérêt que porte le nouveau ministre italien de l'Enseignement supérieur au processus<sup>715</sup>. En revanche pour l'Allemagne, le conseiller diplomatique de Jürgen Rütters est toujours présent à Bologne pour assurer la continuité des négociations<sup>716</sup>.

En avril 2000, Claude Allègre remet sa démission à Lionel Jospin suite aux conflits qui l'ont opposé aux enseignants et à la fameuse phrase lancée aux enseignants « *Il faut dégraisser le mammoth* <sup>717</sup> », provoquant d'importantes manifestations en mars 2000, qui le conduiront à démissionner. Il est remplacé en avril 2000 par Jack Lang. A partir de ce moment, le processus de Bologne reprend une tournure politique et une impulsion qui tranche avec les deux premières déclarations.

---

<sup>712</sup> Le gouvernement de Romano Prodi tombe le 9 octobre 1998, suite au refus imposé par le Parlement italien de voter le budget proposé par ce gouvernement. Il sera remplacé par un gouvernement de coalition, qui réunit à la fois le centre gauche et le centre droit. Suite à ce remaniement en Italie, Luigi Berlinguer ne peut conserver la totalité des portefeuilles pour des raisons d'équilibres politiques. Il choisit de conserver le portefeuille de l'Instruction civique, en dépit de l'intérêt qu'il porte aux questions universitaires, et au rendez-vous pris à la Sorbonne avec Claude Allègre pour poursuivre le projet de la Conférence de Bologne.

<sup>713</sup> Pauline Ravinet « La genèse et l'institutionnalisation... », p.310

<sup>714</sup> Ministre fédéral de la formation et de la recherche en Allemagne.

<sup>715</sup> Sara Pini, « Européanisation et discours public... » *op.cit.*, p.19

<sup>716</sup> Pauline Ravinet « La genèse et l'institutionnalisation... », p.310

<sup>717</sup> Bourdieu Pierre et Charles Christophe, « Un ministre ne fait pas le printemps », Le Monde, samedi 8 avril 2000.

La nouvelle rencontre des ministres de l'Éducation est prévue à Prague en mai 2001. Cette décision est appuyée par la France et l'Allemagne, alors que l'Italie soutenait la candidature de Berlin<sup>718</sup>, afin que le processus soit contenu au sein des États membres de l'Union européenne. Cette discordance finit par pointer les désaccords qui règnent entre les trois grands États présents depuis la Sorbonne et montre à ce moment-là, l'affaiblissement de l'esprit de la Sorbonne.

A partir de Prague en mai 2001, le processus Sorbonne-Bologne<sup>719</sup> entre dans une phase nouvelle, les acteurs amenés à négocier les futurs points de ce processus ne sont plus porteurs de l'enthousiasme politique de leurs prédécesseurs, car plus aucun des signataires de la Sorbonne n'est présent à Prague. Le processus se dote à ce moment précis de nouveaux acteurs politiques, parmi eux la Commission européenne, European University Association (EUA)<sup>720</sup> et pour la première fois, les étudiants européens seront intégrés au processus dans le cadre du syndicat étudiant European Student International Bureau (ESIB). Pour la France, c'est Jacques Lang qui représentera la France à Prague. Il restera ministre de l'Éducation nationale jusqu'aux prochaines élections françaises en avril 2002 lorsque Jacques Chirac est élu à une écrasante majorité à la tête d'un nouveau parti de droite l'UMP, Jacques Chirac nommera durant son mandat trois ministres de l'Éducation nationale, Luc Ferry<sup>721</sup>, puis François Fillon<sup>722</sup> et enfin Gilles de Robien<sup>723</sup>.

En 2007, de nouvelles élections ont lieu en France, et Nicolas Sarkozy est élu Président de la République, alors à la tête de l'UMP. Dès le début de son

---

<sup>718</sup>Sara Pini, « Européanisation et discours public... » *,op.cit.* p.19.20

<sup>719</sup> Nous continuerons volontairement à parler dans le cadre de ce travail du processus Sorbonne-Bologne, car nous considérons que l'origine du processus est la Déclaration de la Sorbonne. Ne parler que du processus de Bologne reviendrait à négliger l'origine et le lancement de ce processus, qui a été bel et bien à l'initiative de la France. Or, la littérature générale a depuis adopté l'appellation « processus de Bologne », effaçant peu à peu l'implication et la participation de la France que nous avons démontré comme majeure, sinon centrale dans la construction de ce processus.

<sup>720</sup> Association européenne de l'Université.

<sup>721</sup> Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche du 9 mai 2002 au 30 mars 2004.

<sup>722</sup> Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur du 31 mars 2004 au 2 juin 2005.

<sup>723</sup> Minist<sup>723</sup>Sara Pini, « Européanisation et discours public... » *,op.cit.* p.19.20

re de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, du 2 juin 2005 à mai 2007.

quinquennat, Nicolas Sarkozy, met « L'Université au cœur d'un projet politique <sup>724</sup>». Par cette initiative, le président français marque une rupture avec tous les gouvernements de droite qui l'ont précédé. « *Dans cette élection, il s'agit de savoir si l'héritage de Mai 68 doit être perpétué ou s'il doit être liquidé une bonne fois pour toute. Je veux tourner la page de Mai 68* <sup>725</sup> ». Il nommera Valérie Pécresse <sup>726</sup> ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Elle fera voter dès 2007, la loi sur l'autonomie des universités (LRU), considérée comme une des principales réussites du mandat de Nicolas Sarkozy.

Sur une période couvrant les années 2000 à 2007, nous allons tenter de rappeler les principaux objectifs en tentant de pointer à travers les différentes conférences les évolutions opérées depuis Prague en 2001 à Londres en 2007. Ces étapes sont de nature à montrer comment le processus a fini par se doter d'une structure institutionnelle au cours de sa mise en œuvre, en intégrant de nouveaux acteurs. Nous nous efforcerons également de mettre en lumière l'interaction de la Stratégie de Lisbonne avec le processus en devenir.

Sans oublier l'objet de notre étude, la France et la construction de l'EEES, nous nous attarderons sur l'application de la réforme du LMD en France, que nous confronterons à l'expérience d'autres pays signataires afin de mesurer et comparer les dispositions, les résistances et l'accueil réservé à cette réforme européenne en France et ailleurs.

Pour répondre à ces questions, nous nous appuierons pour une grande part sur les communiqués et déclarations des réunions ministérielles, des entretiens avec des acteurs français concernés, des travaux de recherche, ainsi que des documents officiels concernant la mise en place de cette réforme.

---

<sup>724</sup> Michel Leroy, « *Universités, enquête sur le grand chambardement* », Editions Autrement, Paris 2011, p.16.

<sup>725</sup> Nicolas Sarkozy, lors de son discours qui s'est tenue à Bercy le 29 avril 2007.

<sup>726</sup> Nommée le 18 mai 2007 par Nicolas Sarkozy, au poste de ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

## 1.1 Prague 2001, un tournant pour le processus Sorbonne-Bologne

En mars 2000, en marge du processus de Sorbonne-Bologne, les quinze Etats membres de l'Union européenne, adoptent durant le Conseil européen de Lisbonne tenu les 23 et 24 mars 2000 la stratégie de Lisbonne, qui fixe à l'Union européenne l'objectif de devenir « *la société de la connaissance la plus compétitive au monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une grande cohésion sociale* »<sup>727</sup>.

La stratégie de Lisbonne devient aux côtés du processus de Bologne, un deuxième instrument fixant aux Etats membres de l'Union européenne l'objectif de devenir pour la décennie à venir « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ...et préparer la transition vers la société et une économie fondées sur la connaissance* »<sup>728</sup>. Dans le cadre de cette stratégie, l'Union européenne fait référence à des domaines qui ne sont pas de sa compétence, en accordant une place à l'enseignement supérieur et la recherche. L'objectif de la stratégie de Lisbonne est de « *rétablir les conditions du plein emploi et de renforcer la cohésion sociale* » au moyen d'une nouvelle méthode de travail : la Méthode ouverte de coordination (MOC). La Commission européenne n'a aucun pouvoir de décision sur la MOC, c'est aux Etats d'adopter des réformes nationales pour atteindre les objectifs fixés dans les conclusions du Conseil européen de Lisbonne. Aucune contrainte, ni directive, ni règlement ne pèse sur les Etats pour parvenir aux objectifs fixés par cette stratégie. La stratégie de Lisbonne partage avec le processus de Bologne certaines caractéristiques. Tout comme le processus de Bologne, elle fixe des objectifs et repose sur une méthode intergouvernementale, qui consiste à mettre en comparaison les approches et les bonnes pratiques adoptées par chaque Etat membre.

Cependant, la stratégie de Lisbonne, si elle répond avant tout aux « avancées du traité d'Amsterdam (1997)<sup>729</sup> », elle reprend dans ses termes des objectifs fixés par le processus de Bologne, tels l'emploi ou l'éducation, avec un premier calendrier fixé à

---

<sup>727</sup> Conclusions du Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000.

<sup>728</sup> Idem, chapitre 2 et 3 du Conseil européen de Lisbonne.

<sup>729</sup> Elisabeth du Réau, professeur émérite, ancienne vice-présidente à la Sorbonne Nouvelle « Coopération universitaire et développement », Intervention lors d'un colloque à Izmir en Turquie (novembre 2011), à paraître dans les Cahiers du CEDIMES fin 2013.

l'horizon 2010, au même titre que le processus de Sorbonne-Bologne. Cette proximité entre les deux processus européens, vont finir par s'entrechoquer et se compléter en raison des caractéristiques communes qui les composent.

Mais plus étonnant, la Commission européenne, qui n'a eu qu'un rôle d'observateur durant la Déclaration de Bologne<sup>730</sup>, semble vouloir revenir en douceur pour s'impliquer dans le processus. C'est de façon très habile, que la Commission prépare son retour dans le giron du processus Sorbonne-Bologne, en procédant méticuleusement par le financement d'un rapport reprenant les grands objectifs de Bologne, leurs avancées et les futurs défis à venir.

En mai 2001, juste avant la Conférence de Prague, la Commission européenne, finance l'expertise d'un rapport auprès du groupe de suivi élargi<sup>731</sup> du processus. Sous présidence portugaise en 2000<sup>732</sup>, ce rapport est confié à Pedro Lourtie<sup>733</sup>, du nom de son rédacteur. Il est intitulé « *Promouvoir le processus de Bologne* », et reprend les avancées du processus de Bologne pour le compte des ministres de l'Éducation, qui doivent se réunir à Prague. Ce rapport très vague et non exhaustif comprend 106 points, qui ne font que reprendre les grands thèmes élaborés depuis Bologne, tels la mobilité étudiante, l'employabilité, la qualité dans l'enseignement, la compétitivité internationale, mais il n'apporte rien sur le fond, si ce n'est qu'aucune critique dans ce rapport n'est adressée à l'encontre de la Commission européenne.

Par contre, Pedro Lourtie fait référence à plusieurs reprises aux initiatives de Commission européenne en des termes très élogieux dans les recommandations qu'il

---

<sup>730</sup> Interview Laure Meynadier, juin 2011.

<sup>731</sup> Le groupe de travail de suivi de Bologne a été décidé par les ministres de l'Éducation juste après la déclaration de Bologne. Seuls les ministres de l'Éducation de l'UE font partis de ce groupe de travail, qui a été institué à Tampere en septembre 1999 suite à une réunion informelle des ministres de l'Éducation de l'UE. Les ministres de l'Éducation réunis à Tampere de façon informelle ont décidé de doter le processus d'un groupe de pilotage et d'un groupe de suivi. Le groupe de pilotage ou groupe restreint est composé de représentants de la tróika élargie (la présidence en exercice depuis 1999, à savoir la Finlande, la présidence précédente et les deux suivantes). Ce groupe se réunira pour la première fois le 31 janvier 2000 sous la présidence portugaise. Quant au groupe de suivi élargi, il est composé de représentants des 29 pays signataires de Bologne, de la Commission européenne, de la CRE et de la Confédération des recteurs de l'Union européenne.

<sup>732</sup> C'est à Pedro Lourtie, que revient le soin de mener cette expertise, la Commission européenne a financé le NARIC portugais avec le concours de la CRE, de la Conférence des conférences des recteurs de l'Union européenne.

<sup>733</sup> Pedro Lourtie est professeur à l'Université de Lisbonne, et ancien directeur général de l'Enseignement supérieur.



adresse aux ministres, d'une part en leur demandant d'intégrer au processus « l'éducation tout au long de la vie »<sup>734</sup>, d'autre part, en rappelant le rôle positif des programmes européens en matière de mobilité et en insistant sur le projet pilote de la Commission européenne « Tuning Educational Structures in Europe<sup>735</sup> » financée dès 2000 par la Commission européenne.

La Commission européenne, qui n'était pas la bienvenue dans le processus de Bologne, a finalement été mieux acceptée et intégrée après le rapport Lourtie, pour intégrer dès 2001, le processus et en devenir un acteur incontournable. Il était cependant très mal aimé de la part de Pedro Lourtie de critiquer la Commission, alors même que celle-ci avait financé l'expertise de ce rapport.

Le groupe de suivi composé de l'EUA<sup>736</sup> a certainement contribué à redorer le blason de la Commission européenne en lui donnant une légitimité auprès des Etats signataires pour devenir un dispositif essentiel au pilotage du processus. L'EUA étant devenue dans le cadre de la fusion avec la CRE un acteur institutionnel proche de la Commission et l'hypothèse que cette dernière aurait servi à redorer le blason de la Commission apparaît très plausible, quand on sait que la Confédération des conférences des recteurs européens était déjà très proche de la Commission européenne, et que c'est cette dernière qui a été à l'initiative de la fusion avec la CRE. Ainsi, grâce à ses nombreuses initiatives et à son habile entrée en jeu, la Commission parvient dès 2001 à réintégrer le processus en participant au sommet de Prague.

Les 19 et 20 mai 2001, ce sont trente-deux pays<sup>737</sup> qui sont présents à Prague pour d'une part faire le bilan des deux années qui ont suivi la déclaration de Bologne et d'autre part, définir les futures orientations du processus au cours de ce sommet. Le

---

<sup>734</sup> Sarah Croché, *Le pilotage du processus de Bologne*, op.cit. p.170

<sup>735</sup> Ce projet pilote est lancé en 2000 par la Commission européenne, et a pour principal objectif de fournir un cadre de réflexion au débat universitaire les méthodes d'enseignement, d'apprentissage, de validation, et d'habilitation, des ECTS ...dans le champ du processus de Bologne. Cet espace de réflexion a été initié par les universités de Groningen aux Pays-Bas, et Deusto (Bilbao) en Espagne, et a été financé par la Commission européenne.

<sup>736</sup> Souvenons-nous, que l'EUA fait suite à la fusion entre la CRE et la Confédération des Conférences des recteurs de l'Union européenne intervenue le 30 mars 2001 à Salamanque. Comme rappelé dans le préambule, cette fusion intervient un mois avant le Sommet de Prague qui a lieu les 19 et 20 mai 2001, et ne semble pas tenir d'un hasard de calendrier, mais plutôt d'une orchestration politique pensée en amont par la Confédération des Conférences des recteurs de l'Union européenne, qui avait demandé la fusion des deux structures de façon unilatérale.

<sup>737</sup> Trois nouveaux pays depuis Bologne ont intégré le processus, il s'agit de Chypre, la Croatie, et la Turquie.



choix de la ville de Prague est une étape importante du point de vue de la symbolique, car juste après la Sorbonne et Bologne, c'est un Etat candidat à l'Union européenne qui est désigné pour abriter cette prochaine étape. Le choix de Prague, bien que finalement validé à Bologne a été le dernier point d'influence du ministre français Claude Allègre, qui a voulu montrer à la Commission européenne que ce processus était le processus des Etats et des institutions académiques. En prenant la parole, le ministre français a déclaré de façon unilatérale que le prochain rendez-vous serait Prague et ce sans consulter son homologue tchèque. Bien que ravi par cette proposition, ce dernier s'était étonné de ne pas avoir été consulté au préalable par son homologue.<sup>738</sup> Cette bravade marque le dernier coup d'éclat symbolique de Claude Allègre.

Après avoir donné son accord, le ministre tchèque de l'Education s'est dit honoré que la capitale tchèque accueille le futur sommet des ministres de l'Education. Prague est ainsi retenue comme prochaine ville devant abriter la troisième rencontre des ministres de l'Education. La Commission, qui était présente à Bologne en tant qu'observateur, n'a semble-t-il pas approuvé le choix de Prague, au prétexte qu'elle aurait dû se tenir dans un des Etats membres de l'Union européenne, selon Francine Demichel. L'Italie notamment, très proche de la Commission européenne à Bologne avait marqué sa désapprobation quant au choix de Prague. L'Italie soutenait notamment le choix de Berlin (voire Partie 2, chapitre 1). Le choix de Prague peut aussi être interprété comme la dernière influence de Claude Allègre sur le processus de Bologne. En prenant une telle décision, il démontrait certainement aux institutions européennes que la gouvernance du processus était du ressort des ministres de l'Enseignement supérieur et non de la Commission européenne, présente à Bologne

---

<sup>738</sup> Propos rapportés par Francine Demichel, directrice de l'enseignement supérieur de Claude Allègre. Francine Demichel, se souvient très bien de cet instant. Elle se tenait non loin du ministre français, quand ce dernier a émis le choix de Prague. Quand plus tard, Francine Demichel interrogera le ministre sur cette déclaration à laquelle personne ne s'attendait, le ministre répondra à Francine Demichel, que cette déclaration n'était pas préméditée, et que cela lui était venu spontanément en tête au moment, où il a pris le micro pour s'exprimer. Mais le choix de Prague résonne surtout comme une dernière victoire du ministre français, sur la Commission européenne, à qui il a voulu montrer que le processus était encore piloté par les Etats et les institutions académiques. Toujours selon Francine Demichel, cette dernière provocation du ministre français a été très mal accueillie par la Commission européenne, qui semblerait-il n'aurait pas approuvé le choix que la République Tchèque soit désignée comme le futur pays hôte du processus, considérant pour sa part que le choix aurait dû avoir lieu dans un Etat de l'Union européenne.

sous le statut d'observateur. Il signifiait certainement à ce moment précis sa dernière marque de dédain à l'égard de la Commission européenne.

Ce qui est toutefois essentiel et très intéressant à retenir à Prague, c'est qu'à partir de ce moment, le processus marque un tournant avec les précédentes déclarations (Sorbonne et Bologne). Prague marque l'entrée d'une « phase de suivi <sup>739</sup> » du processus en se dotant de nouveaux instruments de pilotage : un groupe de suivi et un groupe préparatoire. De nouveaux acteurs politiques entrent en jeu, parmi eux l'Association européenne de l'Université (EUA), l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur (EURASHE), les organisations nationales des étudiants en Europe (ESIB) et le Conseil de l'Europe et la Commission européenne. Cette nouvelle étape du processus marque aussi l'ancrage de la Stratégie de Lisbonne à Prague, par l'adoption de la Méthode Ouverte de Coordination (MOC).<sup>740</sup>

De plus, Prague sera un rendez-vous déterminant dans l'institutionnalisation du processus, car rappelons que jusque dans les années 2000<sup>741</sup> ce processus n'est régi par aucun cadre juridique, aucun pouvoir de décision n'est clairement défini car il n'existe pas de « texte fondateur<sup>742</sup> » qui permette aux acteurs concernés par le processus de s'y référer, avant cette période des années 2000.

Les acteurs politiques présents pour une part à la Sorbonne, puis à Bologne ne sont plus représentés. C'est donc tout l'enthousiasme politique qui s'efface à Prague.

La nouvelle génération de ministres de l'Education prêts à reprendre l'héritage légué par leurs pairs devra désormais composer avec une nouvelle ère du processus. Prague est en ce sens un laboratoire très intéressant, car dès mai 2001, le processus se dote de nouveaux acteurs qui désormais vont devoir prendre place dans l'accompagnement du processus.

A ce moment précis, comme nous l'avons souligné ci-dessus, la Commission finit par revenir dans le giron du processus et devient un acteur incontournable dans l'accompagnement du processus. D'autres acteurs font également leur entrée dans le

---

<sup>739</sup> Sarah Croché, *Le pilotage du processus de Bologne*, op.cit. p.182

<sup>740</sup> Idem, p.183

<sup>741</sup> Pauline Ravinet « *La genèse et l'institutionnalisation...* », p.287

<sup>742</sup> Idem, p.287

processus. Il s'agit de l'Association européenne de l'Université (EUA), l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur (EURASHE <sup>743</sup>), les organisations nationales des étudiants en Europe (ESIB)<sup>744</sup>, qui « *seront consultés dans le cadre de travaux de suivi* <sup>745</sup> ». Si l'ensemble des organisations non gouvernementales ou associations sont intégrées dans le processus comme des acteurs à part entière pour accompagner le processus, la grande nouveauté de Prague est d'avoir pris le soin d'englober les étudiants européens pour participer au processus. « *Les ministres ont souligné que l'implication des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur ainsi que des étudiants en tant que partenaires compétents, actifs et constructifs pour créer et façonner l'Espace Européen de l'Enseignement supérieur est nécessaire et bienvenue*<sup>746</sup> ». Le fait de prendre en compte des représentants d'étudiants pour avoir voix au chapitre donne au processus l'impression que celui-ci offre une plateforme politique plus démocratique disposée au processus de consultation collégiale. L'acceptation des étudiants européens laisse supposer que les ministres de l'Éducation se sont concertés sur ce point pour éviter tout facteur de blocage sur le devenir du processus, et auraient préféré la voie de la négociation, plutôt que de la confrontation. Cette demande, tout comme l'intégration des organisations non gouvernementales étaient également une demande du rapport Lourtie cité précédemment et commandé par la Commission européenne.

La déclaration et le communiqué de Prague reprennent dans leur globalité les six objectifs élaborés à Bologne en demandant que ces objectifs continuent d'être poursuivis par les États signataires. En bien des points, le communiqué fait référence à la réunion des ministres de l'Éducation de l'Union européenne qui se sont réunis de façon informelle dans la ville de Tampere en septembre 1999, sous la présidence Finlandaise<sup>747</sup>.

---

<sup>743</sup> *European Association of Higher Education.*

<sup>744</sup> *European student unions.*

<sup>745</sup> Communiqué de Prague le 19 mai 2001, « Vers l'Espace européen de l'Enseignement supérieur », Communiqué de la Conférence des ministres chargés de l'Enseignement supérieur. La place des nouveaux acteurs dans le processus est située dans la dernière partie du communiqué, dans la rubrique « Poursuivre les processus ».

<sup>746</sup> *Idem*, communiqué de Prague.

<sup>747</sup> Sarah Croché *Le pilotage...*, *op.cit.* p.183

Si l'enthousiasme a gagné à Prague avec le ralliement de trois nouveaux Etats et le désir toujours plus intact de continuer à œuvrer dans la poursuite du processus, l'effacement des trois grands leaders politique de la Sorbonne, s'en ressent sur la Conférence de Prague. Ayant joué un rôle très marginal à la Sorbonne et à Bologne, la Grande-Bretagne, n'est alors pas considéré comme un Etat ayant pesé sur les négociations liées au début de la réforme européenne, « ..de l'avis de membres du groupe de suivi, le renouvellement des hommes a été de pair avec une baisse d'intérêt pour le processus. Chacun des nouveaux ministres avait lancé d'autres chantiers qui lui tenaient à cœur, le processus de Bologne apparaissait comme une charge du passé<sup>748</sup> ». Cette analyse est partagée par Vincent Courtillot et Francine Demichel, qui estiment que le processus reposait surtout sur des personnalités politiques comme Claude Allègre et ses homologues allemands et italiens. C'est aussi à ce moment précis que la Commission européenne revient sur le devant de la scène pour devenir un acteur incontournable du processus. Le départ de Claude Allègre a précipité le retour de la Commission européenne « tant qu'Allègre était là, la Commission ne pouvait participer au processus<sup>749</sup> ».

## **1.2 Berlin 2003 et Bergen 2005, nouveaux acteurs et nouveaux apports**

En 2003, les ministres de l'Education se réunissent à Berlin conformément à leur souhait. La ville de Berlin a très certainement été choisie suite à la demande de la délégation italienne, qui, déjà à Bologne, voulait que la rencontre de 2001 se tienne en Allemagne<sup>750</sup>. Cette requête des autorités italiennes n'avait pas été suivie à l'époque. A Berlin, de nouveaux membres sont intégrés au sein du processus<sup>751</sup>, ils sont désormais quarante Etats signataires à adhérer au processus qui dépasse alors les frontières de l'Union européenne, voire de l'Europe continentale notamment avec l'adhésion de la Turquie et de la Russie. Pour Eric Froment, l'adhésion de la Russie

---

<sup>748</sup>Idem, p.188

<sup>749</sup> Interview Francine Demichel 30 juin 2011.

<sup>750</sup> Sara Pini « Européanisation et discours public.... », p.19.20

<sup>751</sup> Les nouveaux Etats signataires sont l'Albanie, Andorre, la Bosnie-Herzégovine, le Saint Siège, la Russie, la Serbie, et le Monténégro.

n'est pas à considérer comme « un épiphénomène<sup>752</sup> ». Pas plus que la Suisse et la Norvège, qui ne font pas partie de l'Union européenne, mais qui pourtant se sont empressées de rejoindre l'EEES.

Cette remarque souligne l'engouement et l'intérêt que suscite le processus chez les Etats extra-européens. C'est pourquoi pour la première fois, les ministres de l'Education, certainement conscients des limites du processus en termes d'adhésion, vont exiger à Berlin que seuls les Etats répondant à des critères précis se verront en capacité de l'intégrer.

Les ministres décident donc à Berlin, que seuls « *les pays faisant partie de la Convention culturelle européenne seront éligibles pour être membres de l'Espace Européen de l'Enseignement supérieur à condition qu'ils déclarent en même temps leur volonté de poursuivre et d'appliquer les objectifs du Processus de Bologne dans leurs propres systèmes d'enseignement supérieur* <sup>753</sup> ».

Ils demandent également que la Convention de Lisbonne soit signée par l'ensemble des Etats signataires<sup>754</sup>.

Si l'on se réfère à l'analyse de ces nouvelles dispositions, il est fort à parier que les ministres de l'Education des pays signataires ont évolué vers une nouvelle position, celle de réduire les Etats candidats à l'adhésion du processus, pour les limiter aux seuls Etats de l'Union européenne et des Etats membres du Conseil de l'Europe. L'adhésion des Etats membres du Conseil de l'Europe est toutefois conditionnée à la ratification de la Convention culturelle de 1954 et de la Convention de Lisbonne de 1997. De plus, les Etats extra-européens, tous membres du Conseil de l'Europe, devront apporter la preuve « *de la mise en application des principes et des objectifs de la déclaration* <sup>755</sup> ».

Conscients de l'intérêt que ce processus suscite en dehors des frontières de l'Union européenne et au sein de la zone Europe, les ministres ont toutefois pris acte dans la

---

<sup>752</sup> Christine Musselin, Eric Froment, et Marie Odile Ottenwaelter, entretiens, in « Le processus de Bologne : quels enjeux européens ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. p.99-110

<sup>753</sup> Communiqué de Berlin, 19 septembre 2003, « Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur », Communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement Supérieur. Cette disposition est située dans la partie intitulée « Suivi du Processus, nouveaux membres ».

<sup>754</sup> La Convention de Lisbonne a été ratifiée par l'ensemble des Etats membres de l'Union européenne, le 11 avril 1997.

<sup>755</sup> *Idem*.

déclaration de Berlin, que des Etats extra-communautaires pourraient être conviés aux réunions ministérielles, mais seulement en tant qu'Etat invité. C'est le cas à Berlin, où des pays d'Amérique latine et des Caraïbes ont assisté en qualité d'hôtes aux réunions, dans le cadre du Comité de suivi de l'espace commun d'enseignement supérieur de l'Union européenne -Amérique latine-Caraïbes (UEALC).

Les critères autour de la qualité de l'enseignement ont compté parmi les objectifs que les ministres s'étaient déjà fixés à Prague et remis à l'ordre du jour à Berlin le 19 septembre 2003. Cet objectif tend à devenir une réalité incontournable du processus. Il est donc demandé expressément à tous les Etats signataires de définir un cadre national pour la garantie de cette qualité d'ici à 2005, de désigner des instances ou des organismes concernant cette garantie de qualité, d'établir des programmes d'évaluation ou des institutions à la fois en interne et en externe, avec la participation des étudiants et tout en publiant les résultats obtenus.

L'autre grand débat de Berlin et non des moindres, est de rajouter aux deux cycles établis à Bologne et à Prague, celui des doctorats. Cette proposition est à rechercher dans le lien étroit que les institutions académiques entretiennent avec le monde de la recherche, qui sera un des thèmes forts de cette rencontre. En effet, les universités européennes sont dotées d'une double mission, l'enseignement et la recherche. Ainsi, les ministres de l'éducation ont donc considéré à juste titre, que l'Espace européen de l'Enseignement supérieur (EEES) et l'Espace européen de la Recherche (EER) sont deux piliers de la société fondée sur la connaissance. « *Ils (les ministres) soulignent l'importance de la recherche, de la formation à la recherche et de la promotion de l'interdisciplinarité pour maintenir et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, et plus généralement pour renforcer la compétitivité de l'enseignement supérieur européen*<sup>756</sup> ».

Berlin a enregistré nombre de progrès par rapport aux objectifs et critères demandés depuis la déclaration de Bologne, et les ministres semblent s'en féliciter. Ce que l'on constate toutefois à Berlin, c'est que le processus arrive à un degré de stabilité politique au niveau des acteurs qui le compose. Le processus qui s'est considérablement développé depuis Bologne semble toutefois se stabiliser et s'institutionnaliser. Pour la prochaine réunion de Bergen, les ministres de l'Education

---

<sup>756</sup>Communiqué de Berlin, dans la rubrique « développements complémentaires ».



ont confié au groupe de suivi le soin de préparer la prochaine rencontre, prévue à Bergen en Norvège en 2005. Le groupe de suivi est composé de tous les membres représentants les Etats signataires, auxquels seront associés la Commission européenne, l'EUA, l'EURASHE, L'ESIB, l'UNESCO-CEPES, et pour la première fois, le Conseil de l'Europe à titre consultatif.

Il devra être présidé par la Présidence de l'Union européenne, et l'Etat hôte de la prochaine conférence ministérielle en assumera la vice-présidence. C'est donc la ville de Bergen qui accueillera les 19 et 20 mai 2005 les quarante Etats présents à Berlin, en sus de cinq nouveaux Etats<sup>757</sup> qui adhèrent au processus en 2005.

La Conférence de Bergen semble sonner comme un bilan à mi-parcours du processus. A Bologne, les ministres avaient convenu conjointement que le processus serait achevé en 2010 et qu'un bilan serait présenté par le groupe de suivi autour de trois domaines prioritaires que sont la garantie de la qualité, la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études.

Au regard des résultats obtenus du bilan de mi-parcours, les ministres de l'Education notent que des *« progrès substantiels ont été accomplis dans ces trois domaines »*<sup>758</sup>. Si le système des diplômes selon les deux cycles retenus à Bologne a été largement appliqué par les Etats signataires, cette réalité ne doit pas cacher le déséquilibre qui règne entre les Etats signataires qui ne sont pas tous égaux face au processus, en raison de leur ordre d'entrée. *« Plusieurs pays n'en sont qu'aux premières étapes de sa réalisation. Certains sont membres depuis 2005 ou 2007 »*<sup>759</sup>. Cette observation appelle à beaucoup de prudence avec ce qui est annoncé par les ministres de l'Education au cours de cette réunion de biennale, qui signe l'étape à mi-parcours du processus. A cette période, nombre d'universités européennes ont déjà très largement commencé à réformer leur cursus selon les deux cycles établis à Bologne. A titre d'exemple en 2005, en France près de 90% des universités françaises ont déjà basculé vers le

---

<sup>757</sup> Les nouveaux Etats qui signent leur adhésion au processus à Bergen en mai 2005, sont l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, la Moldavie et l'Ukraine.

<sup>758</sup> Communiqué de Bergen, 20 mai 2005. « L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur-réaliser les objectifs ». Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Bergen, 19-20 mai 2005.

<sup>759</sup> Conseil des ministres de l'Education du Canada, « Espace Européen de l'Enseignement Supérieur Européen (EEES) », préparé par le Comité des SMA responsable de l'Enseignement postsecondaire, et par le Sous-comité de l'Assurance qualité du CMEC, p.8



système LMD, et si la France est désignée à ce titre comme le « bon élève<sup>760</sup> » du processus, tous les Etats signataires ne pourront achever leurs objectifs en même temps.

Les nouveaux objectifs à Bergen sont le cadre global des qualifications pour l'EEES, tout en intégrant comme stipulé à Berlin les doctorats, soit le troisième cycle de la réforme européenne. Et chacun des Etats devra adopter sur le plan national des cadres de qualifications pour la prochaine réunion. En 2005, les seuls Etats à disposer de cadre de qualifications sont le Danemark, le Royaume-Uni et l'Irlande<sup>761</sup>.

Mais la grande nouveauté de ce communiqué, est sans aucun doute l'accent mis sur la dimension sociale de l'enseignement supérieur dans le cadre du processus. « *La dimension sociale du Processus de Bologne est un élément constitutif du l'EEES ... Nous renouvelons par conséquent notre engagement à rendre l'enseignement supérieur de qualité accessible à tous, et insistons sur la 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 .... dans le but d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur* <sup>762</sup>».

Cette remarque appelle plusieurs interprétations. D'une part, le poids des syndicats étudiants représentés par l'ESIB ne laisse plus place au doute. Depuis 2003, les étudiants européens ont commencé à dénoncer en masse ce qu'ils qualifiaient de « *dérapage du processus de Bologne* », face à la crainte de sélection masquée, d'augmentation des frais de scolarité, de la privatisation de l'enseignement supérieur. En France, les mouvements étudiants ont manifesté à plusieurs reprises

---

<sup>760</sup> La notion de « bon élève » pour caractériser les avancées rapides de la France en matière d'application du LMD est une notion qui se vérifie assez souvent dans la littérature générale, au vu de la rapidité des universités françaises à franchir le cap plus vite et plus rapidement que d'autres universités européennes. Notons que dans le cas de la France, la réforme européenne de l'Enseignement supérieur a été adoptée par plusieurs décrets dès 2002. Ce qui a contribué à gagner du temps sur la mise en application des deux cycles. Ceci étant, si cette réforme a été très vite adoptée en France, c'est que les institutions universitaires françaises se sont lancées très vite dans la course.

<sup>761</sup> Le Conseil des ministres de l'Education du Canada, « Espace européen... », p.5

<sup>762</sup> Déclaration de Bergen, rubrique III, autres défis et priorités.

dès 2003 face à ces craintes, même si le mouvement a été assez minoritaire et peu suivi dans les effets<sup>763</sup>.

L'ESIB arrimé au processus depuis la Conférence de Berlin en 2003, a démontré son insistance sur la dimension sociale. Les étudiants européens démontrent ainsi, que le processus ne peut leur être imposé, et que leurs diplômes ne peuvent être sacrifiés sur l'autel de la marchandisation. Entre 2003 et 2005, l'ESIB a d'ailleurs rendu un rapport aux ministres intitulé « Bologne vu par les étudiants », rappelant aux acteurs concernés la large place que les étudiants entendent occuper dans le volet social du processus.

Mais cette dimension sociale, les étudiants ne sont pas les seuls à la réclamer, la Commission européenne, dans la stratégie de Lisbonne, a également inscrit cette priorité dans son agenda social prévu pour l'achèvement du processus à l'aune 2010. Dans cet agenda social, la stratégie de Lisbonne prévoyait « *la création d'opportunités d'emploi en grand nombre et l'égal accès pour tous dans le monde du travail, de l'éducation et de la santé*<sup>764</sup> ».

Il est clair, qu'à travers ces dispositions prises par les ministres européens, la stratégie de Lisbonne, commence à interagir dans le processus. Cette remarque est de nature à démontrer que la Commission européenne reprend peu à peu son influence sur le processus, et marque son empreinte politique en l'influençant à sa manière. Elle cherche à signifier aux Etats membres de l'Union européenne, que ce processus ne lui échappe pas, quand on sait que la Commission a toujours voulu y participer dès le début. Mais ce n'est pas là le seul point de stratégie de Lisbonne concernant le processus. On y retrouve également l'application de la méthode ouverte de coordination (MOC), en demandant au réseau européen d'évaluation de la qualité European network for Quality (ENQA)<sup>765</sup> créée en 2000 de superviser les agences nationales en charge de la qualité. Les ministres ont clairement indiqué que chaque

---

<sup>763</sup> Assemblée Nationale, Rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée Nationale pour l'Union Européenne sur « l'Enseignement supérieur en Europe », présenté par Michel Herbillon, député, rapport N° 1927 enregistré Présidence de l'Assemblée nationale le 17 novembre 2004, p.5

<sup>764</sup> Elisabeth du Réau, « Coopération interuniversitaire et développement », colloque d'Izmir de novembre 2011.

<sup>765</sup> European Network for Quality Assurance in Higher Education, créé en 2000 par la Commission européenne pour promouvoir la coopération européenne dans le domaine de l'assurance qualité. En novembre 2004, le réseau change d'appellation et devient l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).

agence nationale doit faire part d'un rapport auprès du groupe de suivi. Cette méthode qui s'apparente à la MOC, dans le cadre d'échange d'informations et de bonnes pratiques entre les Etats est directement influencé par la Stratégie de Lisbonne.

D'autre part, dès 2005, la Commission européenne ne se cache plus de vouloir influencer le processus de Bologne par la stratégie de Lisbonne. Dans la nouvelle Stratégie de Lisbonne revue par les chefs d'Etats et de gouvernements de l'Union européenne, lors du Conseil européen de Bruxelles réuni les 22 et 23 mars, la Commission européenne a demandé aux Etats membres de réduire les objectifs initiaux de la stratégie de Lisbonne de mars 2000 et de se concentrer d'avantage sur l'emploi et la croissance.

Dans cette stratégie de Lisbonne bis, la Commission a d'ailleurs invité les Etats membres à « *s'investir d'avantage dans sa jeunesse, l'éducation, la recherche et l'innovation* <sup>766</sup> ». Dans cette nouvelle stratégie Bis, la Commission européenne a mis d'avantage l'accent sur les universités et fait clairement allusion « *au processus de Bologne, qu'elle entend compléter par des actions ciblées* <sup>767</sup> ».

### **1.3 Londres 2007, un bilan en demi-teinte mais une ouverture sur le monde**

Par ce rapprochement entre la Stratégie de Lisbonne et le processus de Bologne, la Commission a ainsi affiché clairement son intention de reconquérir le processus ainsi que de devenir un acteur incontournable dans le choix des orientations à prendre. A Bergen, 45 Etats sont déjà présents, et ont signé ou accepté le principe du processus de Bologne. En 2007, c'est Londres qui est destiné à accueillir la future Conférence des ministres de l'éducation. Fort de 45 membres en 2005, le processus s'apprête à intégrer son dernier candidat à Londres, <sup>768</sup> la République du Monténégro. La Conférence de Londres de 2007 sonne comme un bilan qui doit avaliser l'échéance de 2010 et voir l'aboutissement de la création définitive de l'EEES. Si cette rencontre

---

<sup>766</sup> *Actions communes pour la croissance et l'emploi : le programme communautaire de Lisbonne*, COM(2005)330 final, Bruxelles le 20 juillet 2005.

<sup>767</sup> Sarah Croché, *Le pilotage*.. p.232.233

<sup>768</sup> La réunion ministérielle de Londres a eu lieu les 17 et 18 mai 2007.

n'apporte rien de nouveau par rapport à Bergen, elle fait cependant le bilan de tous les objectifs depuis. Les termes employés par les ministres sont très vagues et manquent de consistance par rapport aux propos tenus, qui semblent avaliser la bonne marche vers l'échéance et l'achèvement de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

En s'appuyant sur les nombreux rapports demandés aux organisations non gouvernementales qui font partie du groupe de suivi, les ministres notent que tous les points soulevés à Bergen, tels la qualité Assurance de l'enseignement supérieur, la reconnaissance des diplômes, la mobilité interne et externe, l'architecture des diplômes connaissent des progrès significatifs. Il est étonnant alors de constater que malgré les efforts conjugués des Etats européens pour encourager la mobilité étudiante, aucun signal d'alarme n'ait été donné en matière de baisse de la mobilité étudiante européenne. Peut-être pour masquer cette réalité, les ministres de l'Education ont préféré pointer le manque d'ouverture des Etats signataires vis-à-vis des étudiants étrangers, preuve d'un manque de volonté pour mettre en place les dispositifs adéquats pour accueillir les étudiants étrangers. « *Parmi les obstacles à la mobilité, les questions relatives à l'immigration, à la reconnaissance, à l'insuffisance des incitations financières. Nous reconnaissons la responsabilité de chaque Etat pour faciliter la délivrance de visas et des autorisations de travail*<sup>769</sup> ».

Tous les autres points soulevés dans le communiqué de Bergen faisant référence aux objectifs à atteindre de la part des Etats signataires restent très vagues, et ne permettent pas de saisir la réalité et l'avancement du processus à une échéance aussi proche.

Cependant, les ministres insistent avec beaucoup d'engouement sur l'intérêt que suscite le processus au-delà des frontières de l'Union européenne et de la zone Europe. « *Nous nous réjouissons que dans de nombreuses parties du monde, les réformes de Bologne aient créé un intérêt considérable et suscité des discussions entre partenaires européens et internationaux sur toute une gamme de questions...Par ailleurs nous prenons*

---

<sup>769</sup>Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur. Vers l'Espace européen de l'Enseignement supérieur : Répondre aux défis de la mondialisation. Vers l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur : répondre aux défis de la mondialisation, Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Londres 17-18 mai 2007. (Communiqué de Londres).

*acte des efforts accomplis dans certains pays, d'autres régions du monde pour rapprocher d'avantage leurs systèmes d'enseignement supérieur des principes énoncés dans le cadre du processus de Bologne*<sup>770</sup> ».

Et il est vrai que depuis sa mise en œuvre, le processus de Bologne n'a cessé de susciter intérêt et crainte à la fois dans les pays industrialisés et les pays émergents. Ceci est particulièrement vrai pour le Canada, qui a réussi à avoir le statut d'observateur à la Conférence de Londres 2007, par l'entremise du ministre canadien des Affaires étrangères, où ont siégé deux personnalités canadiennes, un représentant des « Ressources Humaines et Développement des Compétences Canada (RHDSC) », et le coordonnateur national du centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI)<sup>771</sup>. « *Bien que les répercussions du processus de Bologne sur le paysage post-secondaire au Canada soient jusqu'à maintenant limitées, ce processus s'imposera vraisemblablement comme la norme internationale à laquelle seront comparés les autres systèmes d'enseignement supérieur* <sup>772</sup>».

Mais le Canada n'est pas le seul pays à suivre de très près les évolutions du processus Sorbonne-Bologne, l'Australie s'intéresse aussi au processus et a lancé une initiative pour établir un processus Asie-Pacifique identique à celui de Bologne. Cette initiative est connue sous le nom de Communiqué de Brisbane<sup>773</sup>. La Nouvelle-Zélande a, quant à elle, aussi déclaré s'intéresser au processus et à la manière de s'y aligner afin de favoriser la mobilité étudiante et enseignante, lors d'une réunion à Wellington en février 2007<sup>774</sup>.

Cependant, d'autres régions ou continents du monde sont aussi concernés et tentent eux aussi de tirer leurs épingles du jeu, en s'inspirant de Bologne, c'est le cas des universités africaines, dans le cadre du Conseil africain et malgache pour

---

<sup>770</sup> Déclaration de Londres, rubrique l'Espace européen de l'Enseignement Supérieur dans le contexte mondial.

<sup>771</sup> Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, « Espace Européen de l'Enseignement Supérieur Européen (EEES) », préparé par le Comité des SMA responsable de l'Enseignement postsecondaire, et par le Sous-comité de l'Assurance qualité du CMEC, p.7

<sup>772</sup> *Idem.*, p.7

<sup>773</sup> Brisbane Communiqué-Asie-Pacifique Education Minister's Meeting, avril 2006.

<sup>774</sup> Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, « Espace Européen de l'Enseignement.. », p.6

l'enseignement supérieur (CAMES), qui depuis 2005 tentent de restructurer leurs programmes universitaires et organiser leurs diplômes selon le modèle LMD.<sup>775</sup>

En Amérique Latine<sup>776</sup>, le projet « Tuning Latin America » pour l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur a débuté en 2004 et regroupe 19 pays d'Amérique Latine.

Quant aux Etats-Unis, qui ont ignoré le processus à ses débuts, ils commencent à s'y pencher très sérieusement, et feignent de voir un futur concurrent de leurs systèmes éducatifs. C'est désormais un processus, qu'ils suivent de très près depuis quelques années seulement. Nous réserverons un développement plus complet sur les répercussions du processus de Bologne sur les régions du monde dans le dernier chapitre de ce travail, consacré au bilan du processus de Bologne.

Nous allons nous attarder dans la partie qui suit, à comprendre la façon dont la réforme européenne s'est appliquée en France et dans quelles conditions.

## **2 Comment s'applique le LMD en France ?**

### **2.1 La France et son application du LMD**

La mise en place de la réforme coïncide en France avec une nouvelle gouvernance politique. Après le départ de Jack Lang, Jacques Chirac nomme Luc Ferry, ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche<sup>777</sup>.

Dans le cas de la France, la réforme a été adoptée sous forme de décrets à partir du mois d'avril 2002, contrairement à l'Allemagne et l'Italie, où la réforme a été instaurée dans le cadre d'une loi.

Si en 2005, près de 90% des universités françaises ont adopté le LMD, il est vrai que la mise en œuvre du LMD repose en grande partie sur le volontarisme et sur

---

<sup>775</sup> Les Dossiers, « Eclairages internationaux sur quelques questions d'actualité », Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Secrétariat général de l'évaluation, de la prospective et de la performance. N° 198, décembre 2010, p.20

<sup>776</sup> *Idem*, p.20

<sup>777</sup> Succédant à Jack Lang, Luc Ferry est nommé le 7 mai 2002 et restera en poste jusqu'au 31 mars 2004.

l'adhésion des établissements français. C'est d'ailleurs ce qui est demandé à l'ensemble des Etats, en 1999 lors de la signature du processus à Bologne « *Nous comptons à nouveau sur la réponse prompte et positive des établissements d'enseignement supérieur et sur leur contribution active au succès de nos efforts* ». <sup>778</sup> Cependant, le volontarisme des universités françaises et européennes, qui se sont investies dès le début dans l'application du LMD, ne doit pas faire oublier que cette réforme européenne a été imposée aux universités et établissements européens. Et contrairement à ce qui est véhiculé dans la littérature générale, l'application et l'adhésion du LMD en France n'ont pas été si simples qu'on veuille bien le dire. Car en France, comme ailleurs, cette réforme allait modifier substantiellement l'architecture des diplômes nationaux de tous les Etats signataire du processus.

Ce qui d'ailleurs n'a pas été sans susciter des craintes, des doutes et de la résignation au sein de la population étudiante, et des acteurs concernés par l'application de cette réforme.

La France s'affiche dès le départ comme le pays le mieux placé et le mieux avancé dans cette réforme car les ministres de l'Education succédant à Claude Allègre, Jack Lang et Luc Ferry, ont très vite mis en œuvre le processus d'harmonisation européenne des diplômes.

Les décrets de cadrage pour la France ont été adoptés en 2002 par le ministre de l'Education, Jack Lang. Il faudra quatre années aux universités françaises pour que l'ensemble des universités françaises basculent totalement dans le LMD en 2006, dans le cadre des directives de Luc Ferry, et de la procédure contractuelle qui lie, depuis près de 15 ans, chacun des établissements au Ministère de l'Enseignement supérieur pour une période de quatre ans dans la cadre du « contrat quadriennal ».

Cependant, pour des pays comme l'Allemagne et l'Italie, où n'existaient pas de diplômes universitaires d'enseignement général de niveau « licence », la réforme a été plus radicale, car il a fallu créer des diplômes et des filières professionnelles.

Le Royaume Uni, quant à lui, n'a rien voulu changer à son système, considérant que le système actuel lui prodiguait déjà une lisibilité internationale. Pour le reste des

---

<sup>778</sup> Déclaration de Bologne, le 19 juin 1999, « L'espace européen de l'enseignement supérieur, la Déclaration de Bologne, déclaration commune des ministres européens de l'éducation ».



pays européens, ce changement est l'occasion de donner à leurs propres systèmes nationaux les outils adéquats pour les rendre plus attractifs en leur apportant une valeur ajoutée.

Dans le cas de la France, la réforme européenne, appelée au départ 3-5-8, a été traduite en France par le LMD (Licence-Master-Doctorat), qui sont les trois niveaux de sortie après le baccalauréat. Cette réforme en France a, semble-t-il posé moins de problème en France qu'en Allemagne, Norvège ou Italie<sup>779</sup>, où il n'existait que des diplômes terminaux, alors que la France avait des diplômes intermédiaires, le DEUG, la Licence, la Maîtrise, Le DEA ou le DESS, et le Doctorat.

Il a donc été plus aisé en France que dans certains pays de réorganiser l'architecture des formations supérieures, qui de toute évidence allait s'en trouver bouleversée.

Les orientations autour de l'application du LMD, ont été lancées par le ministre de l'Éducation Jack Lang, le 23 avril 2001, et avalisées par le Conseil national de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CNESER) le 26 novembre 2001<sup>780</sup>. Le 4 février 2002, des textes réglementaires sont à nouveau présentés au CNESER, afin de rendre son avis qui n'est toutefois que consultatif.

Et dès la rentrée 2002, tous les cursus devaient être réorganisés en modules capitalisables. Chaque année valant 60 crédits, il faut que les étudiants français comptabilisent 180 crédits ECTS, pour décrocher leur Licence. Le master valant 300 crédits ECTS et le doctorat 480.

Dès la rentrée 2002-2003<sup>781</sup>, certaines universités en France avaient déjà remplacé les diplômes d'études approfondies (DEA) et les diplômes d'études supérieures spécialisés (DESS), en master recherche ou professionnel. Pour les licences, diplôme qui existait déjà, la réorganisation des modules et la semestrialisation ont été plus difficiles à mettre en place car tous les étudiants n'avaient pas encore fini leur DEUG.

---

<sup>779</sup> Christine Musselin, Eric Froment, Marie-Odile Ottenwaelter, « Le processus de Bologne : quels enjeux européens ? », *Revue internationale de Sèvres*, p.99-110

<sup>780</sup> Nathalie Guibert « Le mastaire », nouveau diplôme à bac + 5 devrait remplacer le DESS et le DEA », *Le Monde*, le 5 février 2002.

<sup>781</sup> En 2002, seules trois universités françaises acceptent à titre expérimental de se lancer dans l'application du LMD. Il s'agit de trois universités du Nord de la France, Lille II pour ses formations de gestions, l'Université de Valenciennes, et l'Université d'Artois en sciences appliquées.

Il n'empêche que dès la rentrée 2004, 75% des universités françaises avaient adopté le LMD, sur les 85 universités que compte la France.<sup>782</sup>

Le 21 octobre 2004<sup>783</sup>, le ministre de l'Education, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, François Fillon a évoqué devant la Conférence des Présidents d'université (CPU), que deux nouveaux gros chantiers étaient en cours de préparation, avec une concertation nationale afin d'intégrer le doctorat dans la nouvelle architecture européenne. Cette demande sera par la suite soumise par les ministres de l'Education nationale réunis à Bergen en 2005. L'autre grand chantier de la réforme étant l'application du LMD au secteur de la santé, qui pose de sérieux problèmes de niveaux, comment trouver dans ces formations parfois très longues (médecine), des niveaux adéquats pour les faire basculer dans le LMD. Par ailleurs, les études en pharmacie, qui ne connaissent pas d'année avant le DEA ou le DESS, risque de poser des problèmes. Selon, une syndicaliste du SGEN-SFDT, faut-il se raccorder « à une autre unité de formation et de recherche, ou va-t-on bâtir un mastaire sciences ou des mastaires « biologie » et « physique »<sup>784</sup>».

En 2005, la France compte 90% de ses universités qui ont basculé dans le LMD, soit cinq ans avant l'échéance de l'achèvement de L'EEES. Si le volontarisme des universités françaises a beaucoup contribué à accélérer le rythme de la mise en application de la réforme, c'est qu'un calendrier très serré a été adressé à toutes les universités françaises qui ont accepté de jouer le jeu, avec une certaine appréhension tout de même. D'autre part, les universités françaises voulaient se tabler sur les plans quadriennaux, qui lient les universités en France et l'Etat depuis quinze ans. Le nouveau contrat quadriennal couvrant la période 2004-2007, peut en partie expliquer que la quasi-totalité des universités françaises aient adapté leurs offres de formation au LMD.

La réforme a été portée en France, par décrets et arrêtés, alors que l'Allemagne est régie par une loi-cadre Hochschulrahmengesetz (HGR) du 20 août 1998, modifiée par

---

<sup>782</sup> Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « La mise en place du LMD », juin 2005, p.3

<sup>783</sup> Assemblée Nationale, Rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée Nationale pour l'Union Européenne sur « l'Enseignement supérieur en Europe », présenté par Michel Herbillon, député, rapport N° 1927 enregistré Présidence de l'Assemblée nationale le 17 novembre 2004, p.18

<sup>784</sup> Nathalie Guibert, « le mastaire... », 5 février 2002.

l'Article 19 qui prévoit notamment que les établissements d'enseignement supérieur puissent mettre en place des cursus d'études de Bachelor et de Master selon le modèle 3+2 ou 4+1.

## 2.2 Les décrets d'application de la réforme

En France, un des principaux décrets est, le décret du 8 avril 2002<sup>785</sup>, relatif aux grades universitaires et aux diplômes nationaux. Ce décret définit l'Espace européen de l'enseignement supérieur dans ses grandes lignes en matière de grades et de titres universitaires : *« les grades et titres universitaires sanctionnent les divers niveaux de l'enseignement supérieur communs à tous les domaines de formation. Les grades fixent les principaux niveaux de référence de l'Espace européen de l'Enseignement Supérieur »*, article 1 dudit décret.

Et le deuxième décret du 8 avril 2002<sup>786</sup>, portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement supérieur, met en œuvre la transition qui doit s'opérer entre l'architecture actuelle de l'Enseignement supérieur français et la nouvelle application du LMD. *« Afin d'assurer, dans le respect des objectifs et missions fixés aux articles L.1236-1 et à L.123.9 du code de l'éducation et dans la perspective de l'Espace européen de l'Enseignement supérieur, la transition entre le dispositif réglementaire fixant l'organisation actuelle de l'enseignement supérieur et une organisation renouvelée de cet enseignement, le présent décret a pour objet d'instaurer un cadre permettant aux établissements d'enseignements supérieur d'innover par l'organisation de nouvelles formations »*, article 1 dudit décret.

Le décret relatif à la transition du nouveau système laisse entrevoir que les universités auront toute la latitude pour préparer leurs maquettes de leurs nouvelles formations. Il appelle même à l'innovation de nouvelles formations. Ce point est très important à souligner car il participe à un renouvellement des connaissances, à une liberté plus grande donnée aux personnels enseignants de créer leurs propres

---

<sup>785</sup> Décret n° 2002-481 du 8 avril 2002. Journal Officiel n° 84 du 10 avril 2002.

<sup>786</sup> Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002. Journal Officiel n° 84 du 10 avril 2002.

contenus de formation. Mais il pose le problème de l'adaptation du volume horaire pour chaque composante qu'elles soient majeures ou mineures. De plus, ce décret envisage que l'interdisciplinarité puisse être associée dans le renouvellement des formations, puisque ledit texte indique et appelle clairement à l'innovation. Ce décret libère les enseignants des modules imposés et devrait selon le décret apporter plus de qualité aux enseignements.

C'est ce qui est d'ailleurs décrété dans l'arrêté du 30 avril 2002<sup>787</sup>, relatif au grade de Licence. « *Les études universitaires conduisant au grade de licence peuvent être organisées dans les conditions conduisant au présent arrêté. Cet arrêté a pour objet de permettre la conception et la mise en œuvre de nouvelles formations, l'adaptation, l'évolution, ou la transformation des formations existantes dans une perspective d'élargissement scientifique, de renforcement des relations avec la vie sociale, culturelle et professionnelle d'ouverture à la mobilité et aux échanges avec les autres pays, notamment en Europe* ». (Article 1). « *Elles élaborent des formations qui soit proposent, dans un champ disciplinaire, des contenus nouveaux, soit articulent de façon innovante plusieurs disciplines et notamment des formations bidisciplinaires ou pluridisciplinaires* ». (Article 4).

La licence se découpe en six semestres et correspond à 180 crédits. Elle peut déboucher sur la poursuite d'études supérieures en Master, ou dans le cas de la licence professionnelle sur un emploi. Dans tous les cas les universités françaises peuvent continuer à délivrer le diplôme du DEUG à tout étudiant qui en fait la demande, preuve d'adaptabilité du système français, qui ne prône pas la rupture totale avec l'ancien système.

Le grand changement de ce nouveau système, c'est la modularisation et la semestrialisation imposées. En France, les enseignants et les étudiants ont été quelque peu déconcertés et trouvaient que l'année universitaire s'était réduite. De plus, le casse-tête des rattrapages qui avaient lieu en juin et septembre, s'est révélé être un épineux problème pour la population étudiante et professorales. En outre, la compensation d'un semestre à l'autre n'était plus réalisable dans cette nouvelle architecture. Cela a généré des situations quelques peu cocasses, avec des étudiants qui n'avaient pas finalisé leur première année, et pas capitalisé tous leurs semestres

---

<sup>787</sup> Arrêté du 30 avril 2002, relatif aux grades de Licence. Journal Officiel, n°101 du 30 avril 2002.

de deuxième années. Conséquence de cette situation, ils se retrouvaient en troisième année avec une surcharge de travail<sup>788</sup>.

Les syndicats étudiants se sont souvent penchés sur ce problème, en faisant campagne contre la semestrialisation, qui mettait fin à la compensation des modules d'un semestre à l'autre, ne faisant qu'alourdir la charge de travail de l'étudiant.

Quant au Master appellation très vite préférée à Mastaire après le départ de Claude Allègre, qui ne voulait pas que Mastaire soit écrit à l'anglo-saxonne, pour garder une certaine identité française du grade<sup>789</sup>.

Avec l'arrivée du Master, qui correspond au niveau Bac + 5, la maîtrise a disparu du champ des anciens diplômes nationaux, et est aujourd'hui remplacée par le niveau M1 et M2, le niveau M2 correspondant à l'obtention du titre.

Le grade de master correspond à l'obtention de 120 crédits, il est à la fois un grade et un titre. Il remplace dans l'ancienne architecture nationale, les DEA, les DESS, les MST, MSG, MIAGE, IUP ainsi que les magistères.

Il est régi par l'arrêté relatif au diplôme national de master du 25 avril 2002<sup>790</sup>, c'est un grade dont la particularité ouvre vers deux voies « une voie à finalité professionnelle débouchant sur un master professionnel ; une voie à finalité de recherche débouchant sur un master recherche organisé pour partie au sein des écoles doctorales conformément aux dispositions de l'arrêté du 25 avril 2002 susvisés. » (Article 1).

Le master s'applique aussi aux grandes Ecoles, sans modification du contenu de leurs filières majeures à l'inverse des universités, qui ont dû modifier les contenus de leurs formations en innovant ou en intégrant l'interdisciplinarité. Ce débat, n'est pas sans rappeler les vieux démons du système des grandes écoles en France, opposé depuis toujours aux universités. En laissant la latitude aux Grandes écoles de se conformer ou non à la nouvelle architecture européenne, n'a-t-on pas cherché à les ménager, en leurs laissant la latitude de choisir ? C'est en partie certainement vrai,

---

<sup>788</sup> Ces propos ont été largement rapportés par des étudiants, dépassés par cette situation qu'ils considéraient comme ingérable, et ont été l'objet de campagne de nombre de syndicats étudiants à l'échelle nationale. La plupart du temps ces revendications étaient portées par des appels à pétition.

<sup>789</sup> Propos rapportés par Jean-Pierre Korolistky, ancien directeur de l'Enseignement supérieur dans le cabinet de Claude Allègre.

<sup>790</sup> Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master. *Journal officiel* numéro 99 du 27 avril 2002.

sauf que le contexte international de compétition accrue dans le domaine, ne leur a pas laissé forcément le choix. A l'étranger, le système dual français n'est pas toujours bien compris, et les grandes Ecoles françaises sont perçues en dehors de l'hexagone comme des universités<sup>791</sup>.

Après avoir passé en revue les textes de lois qui régissent l'application du LMD en France, nous allons nous attarder sur la concertation des acteurs impliqués dans la rédaction de la loi.

### 2.3 Les concertations autour de la réforme

Lorsque la réforme a été négociée à l'échelon ministériel, le Directeur de l'Enseignement supérieur, Jean-Marc Monteil, a rédigé une circulaire le 14 novembre 2002<sup>792</sup> à tous les présidents d'universités, recteurs d'académie et chanceliers des universités. Cette circulaire a pour objet la mise en œuvre du schéma licence-master-doctorat dans le cadre de la vague contractuelle 2003.

La circulaire<sup>793</sup> se veut assez stricte et directive concernant l'application de la réforme. Il est demandé aux institutions françaises de créer une véritable offre de formation, répondant à des critères de qualité pour garantir à l'étudiant « *l'assurance d'une qualification reconnue* <sup>794</sup> ». Il est également notifié, que ces formations dispensées aux étudiants reposent sur une confiance mutuelle entre l'Etat et les universités « *cette confiance ne peut être durable que sur des méthodes fondées sur l'évaluation de la qualité* », « *Il convient donc de vous dire comment vos propositions seront évaluées.* <sup>795</sup> ».

Le côté intransigeant de cette circulaire sur l'aspect qualité de formations dispensées par les enseignants aux étudiants, remet l'étudiant au cœur du système, mais il contraint les enseignants à plus de prudence dans la façon de choisir et de bâtir leurs maquettes pour les nouveaux grades. La latitude supposée donnée dans la liberté d'innover et de transformer les enseignements dans les arrêtés relatifs à la licence et

---

<sup>791</sup> Interview Jean Pierre Korolisky.

<sup>792</sup> Circulaire rédigée par Jean-Marc Monteil, le 14 novembre 2002 à destination des présidents d'universités. Cette circulaire a été rédigée sous la délégation de Jack Lang.

<sup>793</sup> Voir annexe 8.

<sup>794</sup> Circulaire Monteil, rubrique « Les critères d'évaluation »

<sup>795</sup> *Idem*.

le master, est toutefois conditionnée à une stricte mise en garde quant à la nature et au contenu des formations.

Dans le paragraphe dédié aux critères liés à l'espace européen, la circulaire demande<sup>796</sup> que le dispositif des nouvelles formations ne soit pas trop « cloisonné », pour faire oublier le système rigide de l'ancienne architecture. Et l'offre de formation doit pouvoir inclure la mobilité à la fois externe et interne, pour être comprise à la fois à l'échelle nationale, et internationale.

On retrouve à nouveau dans le paragraphe sur les critères applicables aux masters, des mises en gardes très strictes sur l'offre des formations proposée « *C'est pourquoi, qu'il s'agisse de master recherche ou master professionnel.....fera l'objet d'une vérification attentive* » de la part du ministère.

Cette circulaire a été envoyée à tous les Présidents d'universités pour en faire part aux professeurs et aux différentes composantes de leur institution.

Pour Eric Froment, Directeur de l'AERES, chacun devait s'approprier ce texte selon sa propre compréhension<sup>797</sup>. Pour clarifier cette circulaire et répondre aux mieux aux interrogations des Présidents d'universités, le Ministère de l'Enseignement supérieur a organisé des réunions académiques entre juillet et novembre 2003, rassemblant l'ensemble des établissements pour répondre aux nombreuses questions des présidents et représentants d'universités présents. Ce qui a été confirmé par Francine Demichel, qui a rapporté que durant cette phase, les universités contactaient le Ministère très souvent pour que l'on leur explique des points qui ne leur étaient pas acquis<sup>798</sup>.

Au cours de ces réunions académiques, les universités devaient présenter « *leur politique et leur degré d'engagement dans le processus LMD, les domaines de leur offre et le calendrier d'engagement*<sup>799</sup> ».

Le ministère a ainsi demandé à toutes les institutions de faire leurs propositions au plus tard le 15 janvier 2003, afin que le CNESER puisse valider les décisions d'habilitation avant l'été 2003.

---

<sup>796</sup> Voir Annexe 8

<sup>797</sup> Interview, Eric Froment, le

<sup>798</sup> Interview avec l'auteure, le 30 juin 2011.

<sup>799</sup> Circulaire Monteil, paragraphe « Le calendrier des opérations ».



Si les arrêtés relatifs aux grades de licence et master envisagent une souplesse d'application, la circulaire Monteil, donne cependant un ton plus strict à l'application du LMD. De nombreuses mises en garde à peine voilée sont notifiées en direction des présidents d'université et du personnel enseignant. En outre, une date butoire fixée avant le 15 janvier 2003 a été adressée à l'ensemble des universités pour présenter leur offre de formation avant le 15 janvier 2003.

Le chantier de la mise en place du LMD s'annonce alors très lourd pour les universités françaises qui doivent réorganiser leurs offres de formation d'un point de vue qualitatif, innovant et attractif pour l'international.

Au sein des universités françaises, les concertations ont eu lieu sous forme de réunions entre les différentes composantes, avec l'appui du Conseil des études et de la vie universitaire (CEVU), du Conseil d'Administration (CA), et du Conseil scientifique (CS)<sup>800</sup>. Ces réunions se sont composées des Présidents d'universités et des représentants des enseignants. Pour illustrer, l'esprit de ces travaux préparatoires à la mise en place du LMD, nous nous appuyons sur le cas d'étude de l'Université de Paris III, où nous avons pu rencontrer des acteurs en prise directe avec les négociations de la réforme.

A Paris III, la chargée de mission, Françoise Noblins-Blanc et Jean François Tournadre, vice-président du CEVU, ont organisé un calendrier et une méthodologie d'application du LMD pour Paris III. Cette initiative est propre au CEVU de Paris III. Un fascicule co-rédigé avec la chargée de mission et le vice-président du CEVU a été diffusé, il a été intitulé « Le LMD comment l'appréhender ? »<sup>801</sup>.

Le fascicule met en place le calendrier que l'Université de Paris III doit appliquer pour basculer vers le système LMD.

Une première phase d'explication et d'information s'est tenue à Paris III, jusque la fin du mois de janvier 2003 pour expliquer et informer tous les acteurs impliqués.

---

<sup>800</sup> Voir annexe 7

<sup>801</sup> Ce fascicule est propre à l'Université de Paris III et ne repose que sur l'initiative du CEVU de Paris III. Il a été rédigé à l'initiative de Françoise Noblins Blanc qui a eu l'idée de le rédiger afin d'offrir à tous les acteurs de Paris III, concerné par le LMD, une lecture simplifiée des grandes étapes du LMD. Il n'est toutefois pas daté, mais doit certainement avoir été rédigé vers la fin 2002, car il reprend les décrets d'application relatifs aux différents grades et titres et la circulaire Monteil.

Pendant cette période, l'université Paris III a élaboré son projet d'offre de formation, en liaison avec la réflexion sur le contrat quadriennal 2004-2007.<sup>802</sup>

Les différentes phases de ces discussions ont eu lieu dans le cadre de réunions avec les différentes composantes et le personnel administratif. Des réunions d'informations ont été également demandées suite à la demande des composantes qui le souhaitaient. Deux fascicules<sup>803</sup> ont ensuite été donnés aux enseignants, au personnel administratif et aux élus étudiants.

Un forum des innovations pédagogiques est mis en place en novembre 2003. Ce forum consistait à échanger sur les difficultés, à mutualiser des expériences. L'idée de forum a été pensée par la chargée de CEVU, qui pensait que c'était là un procédé innovant « *qui constituerait une première dans le monde universitaire* <sup>804</sup>».

Une commission LMD s'est ensuite tenue, réunissant les représentants du CEVU, du CS et des représentants des différentes composantes<sup>805</sup>.

L'entrée de la mise en application de Paris III, s'est faite à la rentrée 2005, et n'a donc pas coïncidé avec le début du contrat quadriennal.

L'exemple de Paris III illustre ainsi ce qu'ont pu être les négociations de la mise en place du LMD en France.

Interrogée sur l'état de tension qui régnait à l'Université Paris III à cette période, Françoise Noblins-Blanc a dit ne pas avoir ressenti de tension particulière, peut être tout juste un peu d'appréhension de la part des professeurs qui se sentaient quelque peu dépassés par cette nouvelle réforme qui s'imposait à eux.

Car cette réforme a bien été imposée, une première fois à l'échelle ministérielle à Bologne en juin 1999, lorsque les ministres de l'Education présents à Bologne ont signé la déclaration de Bologne.

Puis une seconde fois, sur le plan national, quand les Etats signataires ont demandé à leurs institutions respectives de réfléchir à la façon d'appliquer cette réforme à l'échelle nationale.

---

<sup>802</sup>*Idem*.p.11

<sup>803</sup> Les deux fascicules distribués sont « Le LMD, comment l'appréhender ? », et « Petit lexique du LMD » ces deux fascicules ont été rédigés par le CEVU de Paris III.

<sup>804</sup> LMD, comment...p, 13

<sup>805</sup> Voir Annexe 8

Mais cette réforme européenne destinée à harmoniser l'architecture des diplômes européens et à garantir un enseignement de qualité aux étudiants, leur a été aussi imposé. Claude Allègre a prétendu que cette réforme venait de la base, mais aucun des acteurs directement concernés par la réforme, en l'occurrence les enseignants et les étudiants n'ont été concertés. C'est une fois, la Déclaration de Bologne que les Etats ont commencé à prendre leurs dispositions pour l'application des premiers cycles. Les étudiants concernés, ont donc appris les modifications apportées à leur nouveaux cursus lors de la rentrée universitaire. Pour les professeurs, l'appréhension de la loi a peut-être été un peu moins brutale, eu égard qu'ils étaient tenus au courant des modifications apportées au cursus.

L'appréhension face à l'application de la loi, a certainement été très difficile tant pour les étudiants que pour les professeurs. Pour la première fois, c'est une réforme européenne qui vient modifier l'architecture des diplômes en France. Face à cette réforme négociée en dehors des frontières de l'hexagone, le doute s'installe chez les étudiants.

Pour les professeurs les craintes sont à un autre niveau d'appréhension. Il leur incombe de revoir la réorganisation de leurs enseignements, selon les nouvelles modalités données par le Ministère de l'Enseignement supérieur, qui ne s'est pas toujours montré très présent pour fournir les explications demandées face à un corps enseignant déconcerté.

C'est pourquoi, nous allons tenter d'identifier les diverses réactions suscitées par le LMD en France, au sein des étudiants et du corps professoral. Peu d'études ont été réalisées à ce sujet, c'est pourquoi nous nous appuyons sur les témoignages recueillis auprès de professeurs, ainsi que sur un travail de recherche qui a pris en compte cette dimension.

### **3 L'accueil réservé à la réforme en France**

Cette réforme a suscité beaucoup de craintes, d'appréhension et de doutes à la fois chez les étudiants, mais aussi au sein du corps enseignant. Si cette réforme a eu un tel impact sur ces publics visés, c'est en raison du peu d'informations qui a circulé sur

les déclarations de la Sorbonne et de Bologne ainsi que sur les réunions et les dispositions prises à Paris et à Bologne.

Cette réforme s'est négociée sur un plan ministériel, de façon unilatérale entre les ministres de l'Education laissant dans un premier temps, les professeurs et les étudiants de côté. Pour la première fois, en raison de son envergure d'abord européenne, le débat a échappé au débat national, laissant croire à tous que la gouvernance de l'éducation était décidée ailleurs que sur le plan national. Dans nombres d'Etats, les voix des étudiants se sont fait entendre. Les étudiants à l'inverse des professeurs ont fait entendre leur voix et leur colère au travers de manifestations.

### **3.1 Les étudiants et le corps enseignant français face à la réforme**

Dès la rentrée 2003, des étudiants ont exprimé leur colère face à l'application du LMD, plus d'une dizaine d'universités en France ont été occupées par les étudiants, qui dénonçaient le LMD comme une marchandisation de leur savoir. Si seuls 17 000 étudiants ont manifesté pour dire leur désarroi et leur mécontentement face au LMD, le message venait de passer malgré le nombre restreint d'étudiants qui manifestaient contre cette réforme. Il est souvent admis que les Français ne voient pas d'un bon œil tout changement lié à une réforme, les étudiants français ont eu peur de voir leurs diplômes nationaux bradés sur l'autel de la marchandisation.

N'ayant pas suivi en amont les débats liés à la nouvelle réforme européenne, ils étaient face à l'inconnu d'une réforme qui s'imposait à eux, et qui a été négociée et validée ailleurs qu'en France ou de leur pays respectifs pour les étudiants des autres Etats signataires.

Même s'il est estimé qu'une frange de ces étudiants, étaient de l'ultragauche<sup>806</sup> le débat en France sur le LMD et les étudiants venait d'être lancé. Parfois tenant du fantasme, ils craignaient une augmentation substantielle de leurs frais d'inscriptions, que l'Université française ne devienne une « fabrique » pour l'élite et les plus riches, ou que cet espace européen, ne devienne un vaste marché pour les diplômés,

---

<sup>806</sup> Interview avec Enora Hamon, le 14 avril 2011

laissant ainsi sur le carreau, les étudiants d'origine modeste dont les conditions économiques ne seraient pas suffisantes.

Ce signal, donné par les étudiants en France et ailleurs en Europe a permis de recentrer le débat sur la place des étudiants dans le processus. Dès 2001 à Prague, sentant la tension monter au sein de la population étudiante, les ministres de l'Éducation auraient accepté de leur donner une tribune, selon toute vraisemblance pour contenir la fronde étudiante.

C'est d'ailleurs sous l'influence des syndicats étudiants qu'il a été rappelé à Prague que l'enseignement supérieur est « un bien public » devant garantir l'égalité des chances et l'accès à l'enseignement supérieur.

Mais dès 1999, un appel a été lancé par les organisations syndicales étudiantes pour avoir voix au chapitre<sup>807</sup>, alors que les ministres négociaient la déclaration de Bologne. Ces derniers étaient bien présents à Bologne, à la demande de Claude Allègre qui voulait que leurs avis soient pris en compte durant la phase de des négociations de Bologne.<sup>808</sup>

Pendant la préparation de Bologne, les syndicats étudiants français ne semblaient pas croire au projet européen qui se dessinait. Pour les convaincre, le ministre français décida de les convier à Bologne « *pour qu'ils entendent un nouveau son de cloche* <sup>809</sup>».

Alors que la Conférence des présidents d'université, (CPU), avait émis des craintes face à la rapidité du projet en 1998,<sup>810</sup> les Présidents d'universités ont fini par valider le projet du ministre, contrairement aux syndicats étudiants qui ont marqué leur opposition à Bologne bien que Claude Allègre, les avait conviés pour les rassurer. Le SNESUP<sup>811</sup> et l'UNEF<sup>812</sup> principaux syndicats français à s'opposer dès le départ à Bologne, pensaient que c'était là une réforme vendue au capital, et ont donc voté contre le projet.<sup>813</sup> Quant à la FAGE<sup>814</sup>, syndicat étudiant pro-européen, ces derniers

---

<sup>807</sup> Sarah Croché, « Le pilotage du processus de Bologne ». Academia Bruylant, 2010, p.177.

<sup>808</sup> Interview, Laure Meynadier, 16 juin 2011.

<sup>809</sup> *Idem*.

<sup>810</sup> Bernard Saint Girons est à l'époque, vice-président de la CPU, interrogé sur la question de la crainte face aux négociations de Bologne, ce dernier rapporte que les choses pour la CPU allaient très vite, et « on n'était pas sûr au sein de la CPU », que le projet de Claude Allègre tienne la route, mais on a fini par soutenir l'idée.

<sup>811</sup> Syndicat national de l'Enseignement supérieur européen

<sup>812</sup> Union nationale des étudiants de France

<sup>813</sup> Interview Francine Demichel, 29 juin 2011.

selon Francine Demichel ont approuvé les négociations et ont voté pour. Pour l'UNEF-ID, ce sont les bonnes relations qui pré-existaient entre la présidente de l'époque et Claude Allègre, qui a contribué à ce que l'UNEF-ID n'ait pas voté contre. Les réformes annoncées au niveau national et européen, ne sont pas faites par rassurer les étudiants qu'ils soient français ou européens.

C'est pourquoi, très rapidement et sous l'égide de l'ESIB, les étudiants européens vont s'organiser et créer un contrepoids afin de se positionner dans le pilotage et l'accompagnement du processus. Cet appel est relayé par l'ensemble des étudiants européens à Bologne.<sup>815</sup>

Il sera dès cet instant entendu par le groupe de suivi instauré dès 1999, par les ministres de l'éducation des pays signataires. Dès 2000, le groupe de suivi accueille des étudiants au titre d'observateurs<sup>816</sup>. Ces représentants étudiants qui n'avaient eu jusqu'à présent aucune assise ou représentativité officielle dans l'accompagnement du processus de Bologne, ont fini par capter l'intérêt des acteurs officiels. L'analyse qui peut être faite à ce sujet, est que les étudiants européens se saisissent de cette opportunité, elle ne leur est pas donnée. Cependant, la rapidité à laquelle les étudiants sont invités aux débats, étonne et intrigue par la spontanéité apportée à leurs revendications. Il ne se passe pas un an, avant que les étudiants soient conviés à intégrer le groupe de suivi en qualité d'observateurs. La réponse que l'on peut apporter sans toutefois se tromper, est que l'on craignait très certainement que les étudiants ne s'apposent clairement au processus en manifestant leur mécontentement partout en Europe. En intégrant les étudiants, on étouffait un peu leurs contestations en leur permettant de dissiper leurs craintes.<sup>817</sup>

Pour Sarah Croché qui a consacré une réflexion sur le sujet, les étudiants européens ont réussi à s'imposer en raison de leur mobilisation massive. Les acteurs en charge de piloter le processus ont certainement redouté une amplification de la fronde étudiante. Pour ne pas risquer de compromettre la bonne marche du processus, ils

---

<sup>814</sup> Fédération des associations générales des étudiantes.

<sup>815</sup> Sarah Croché, « Le pilotage du.. », p.177

<sup>816</sup> *Idem*.

<sup>817</sup> Cette thèse est largement validée par Sarah Croché, qui a consacré dans le cadre de ses travaux une réflexion sur la participation des étudiants au processus, qu'elle considère comme un tour de force en raison de la mobilisation assez importante des étudiants européens autour de la question.

auraient accepté de les intégrer. En témoigne la rapidité des ministres à les intégrer très vite dès 2001, alors que le Conseil de l'Europe par exemple, n'a qu'un statut d'observateur. « *Le processus par lequel ils ont été admis laisse dubitatif. Ils en ont forcé la porte et c'est cela la (relative) puissance de leur mobilisation qui leur ont donné accès au cénacle. Par leur coup de force, les étudiants ont contribué à faire évoluer les structures d'accompagnement du processus de Bologne*<sup>818</sup> ».

Entre les 22 et le 25 mars 2001, les étudiants européens réunis sous l'égide de l'ESIB à Göteborg<sup>819</sup> réclament « *Une Europe citoyenne et sans frontières, un enseignement supérieur européen diversifié, accessible et de qualité, un égal accès à l'enseignement supérieur, quel que soit le milieu social des étudiants qui ne sauraient être assimilés à des consommateurs de marchandises*<sup>820</sup> ».

Tout en appuyant sur la dimension sociale du processus de Bologne, les étudiants européens s'imposent en tant que force de changement et acteur à part entière dans le pilotage du processus. La force de dissuasion des syndicats étudiants européens a réussi à faire plier les acteurs du pilotage du processus de Bologne, en les intégrant dès 2001 à la réunion ministérielle de Prague en tant qu'observateurs, avant de devenir un acteur majeur aux côtés des différentes organisations internationales dès la rencontre de Berlin en 2003.

Mais si désormais, les étudiants représentent une force dans le processus de Bologne, les revendications des étudiants ne cessent d'occuper les devants de la scène.

Le 16 novembre 2009, le gouvernement français annonce la mise en œuvre du traité de Lisbonne. Très rapidement en France, des appels à des manifestations de masse se font jour, et le 17 novembre 2009 est décrétée journée d'action internationale<sup>821</sup> qui appellent à manifester pour la défense des universités et pour défendre le bien public que représente l'éducation. Si en France des milliers d'étudiants sont dans la rue à Paris, Rennes, Lille, Toulouse, Orléans, Strasbourg, Lyon pour dénoncer le processus

---

<sup>818</sup> Sarah Croché, « Le pilotage du.. », p.177

<sup>819</sup> La ville de Göteborg se situe en Suède.

<sup>820</sup> ESIB, déclaration de Göteborg, « Student Göteborg Declaration », 22 et 25 mars 2001.

<sup>821</sup> La Science au XXI Siècle, blog international du Collectif « Indépendance des chercheurs » (France), « Une journée internationale contre le processus de Bologne », le 17 novembre 2009.



de Bologne, selon eux sous couvert d'harmonisation des diplômes conduit inéluctablement à la marchandisation du savoir et de la recherche.<sup>822</sup>

Ailleurs en Europe, l'appel est relayé et de nombreux étudiants européens manifestent contre ce qu'ils considèrent comme une « tromperie » sur la stratégie adoptée par leur gouvernement respectif, qu'ils accusent de vouloir « commercialiser l'enseignement ». Ainsi, en Espagne, en Autriche, en Allemagne, en Grèce, en Grande-Bretagne, des milliers d'étudiants bloquent les universités ou manifestent dans la rue pour protester contre la dégradation de leurs conditions d'étudiants. L'appel du 17 novembre 2009 constituera le début de nombreuses manifestations qui auront lieu partout en Europe. Les 11 et 19 mars 2009, des manifestations éclatent en France et l'on ne compte pas moins de 21 villes en grève à l'appel du front de gauche, c'est toute la communauté éducative qui défile dans la rue pour protester entre autre contre la loi LRU ? « *La mise en concurrence mercantile des universités*<sup>823</sup> » et la *marchandisation du savoir, qui sont « les conséquences du LMD, puis de la LRU ».*

Le 23 novembre 2010, une mobilisation étudiante sans précédent a lieu dans les principales grandes villes d'Angleterre, en cause le doublement, voire le triplement annoncé des frais de scolarité dans les universités publiques<sup>824</sup>, les coupes drastiques prévues dans le budget des universités, dans le cadre du vaste plan d'austérité annoncé de 81 milliards pour l'ensemble du budget au Royaume-Uni.

Après avoir évoqué la mise en place du LMD en France et les principaux objectifs des grands textes de 2000 à 2007, nous nous attarderons dans le chapitre qui suit à décrire l'évolution du processus en période de crise internationale, période durant laquelle intervient la présidence française de l'Union européenne et une nouvelle gouvernance politique pour l'enseignement supérieur français. Quels changements le nouveau gouvernement en place va-t-il apporter aux universités françaises ? Nous sommes à l'orée d'un nouveau cap pour l'enseignement supérieur français et européen ?

---

<sup>822</sup>*Idem.*

<sup>823</sup> François Cocq « Education ; la mobilisation s'amplifie contre la mise en concurrence et la marchandisation du savoir », Blog Parti de Gauche, Jeudi 12 mars 2010

<sup>824</sup> Mathieu Magnaudeix, « Les étudiants britanniques se révoltent contre des études hors de prix », *Mediapart*, 27 novembre 2010.

### ***Chapitre 3 : L'évolution du processus de Bologne dans un contexte international de crise***

#### **1 Rappel des effets de la crise de 2008 sur l'employabilité des jeunes diplômés en France et au sein de l'UE**

En mai 2007, Nicolas Sarkozy remporte les élections présidentielles au second tour avec 53,06% des suffrages exprimés contre la candidate socialiste Ségolène Royal. Il entame son mandat dans un contexte de crise économique internationale. Il hérite de la crise de la dette au sein de la zone Euro, de la récession économique qui mine les Etats de la zone Euro et de l'UE, avec des conséquences très lourdes sur la destruction d'emplois par milliers. Selon Eurostat<sup>825</sup>, si le taux de chômage au sein de l'UE atteint son niveau le plus bas en 2008, soit 16,8 millions (7,1%) de la population active<sup>826</sup>, il progresse très rapidement entre 2008 et 2010 pour atteindre 23,2 millions de chômeurs en 2010, en raison de la crise économique et financière que traversent les Etats de l'Union européenne. Cette même tendance se vérifie pour les Etats de la zone euro, qui ont connu une hausse de 2.5 points entre 2008 et 2010, même si entre 2000 et 2004 le taux de chômage enregistré dans cette zone était inférieur à celui enregistré au sein de l'UE.<sup>827</sup>

Toujours selon Eurostat, en novembre 2012 le taux de chômage atteint 11,8% dans la zone euro, contre 10,7% dans l'UE, soit 26,061 millions de personnes au sein de l'UE, contre 18,820 millions dans la zone euro. Parmi les populations les plus touchées par la crise économique, se trouvent les jeunes et les femmes qui connaissent un taux de chômage deux fois plus élevés que les autres catégories.

Depuis 2008, la crise économique en Europe a un impact réel sur les jeunes diplômés européens qui quittent leur pays par milliers. « *La crise économique provoque depuis*

---

<sup>825</sup> Eurostat, Office statistique de l'Union européenne, crée en 1953 pour répondre aux besoins de la CECA. Eurostat est depuis une Direction générale de la Commission européenne, et est chargée de collecter les statistiques et de produire des statistiques officielles de l'Union européenne, des pays candidats à l'adhésion et des pays de l'AELE.

<sup>826</sup> Données Eurostat, septembre 2011

<sup>827</sup> *Idem.*

2008 de considérables mouvements de population qui vident littéralement des pays de leur jeunesse la plus talentueuse<sup>828</sup> ».

Les plus touchés sont les jeunes issus de la zone euro, dont les pays connaissent une crise d'austérité sans précédent (Irlande, Grèce, Portugal, Italie et Espagne).

Il est difficile à ce jour de mesurer l'impact direct de la crise sur les différentes approches politiques de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, les réponses en matière d'orientations budgétaires pour l'enseignement supérieur différant d'un Etat à un autre<sup>829</sup>. Certains Etats à l'instar de la France et l'Allemagne tirent leur épingle du jeu, grâce à des politiques de relance : « les investissements d'avenir » et « l'opération Campus en France » pour la France, et « le pacte pour l'éducation » pour l'Allemagne<sup>830</sup>. A l'inverse, d'autres Etats s'orientent clairement vers d'importantes coupes budgétaires, l'enseignement supérieur compris<sup>831</sup>.

Cependant, si les Etats sont en général conscients de l'aspect social de l'enseignement supérieur, les répercussions en termes de taux d'inscriptions, de dotation en personnel, ont tout de même eu lieu avec des variations d'échelle non négligeable d'un Etat à un autre.

C'est dans ce contexte particulier que débute la présidence de Nicolas Sarkozy, avec dès les premières semaines de son quinquennat, une mission de taille confiée à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Valérie Pécresse. Le Président français, lui confie la tâche de mettre en place la loi relative aux libertés et responsabilités des universités, dite « loi LRU ».

Réformer la gouvernance des universités françaises, réformer le système d'enseignement supérieur français pour le hisser à « un haut niveau mondial <sup>832</sup>», tels sont les défis adressés à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

La réforme de l'Enseignement supérieur français est un des défis que doit relever la présidence de Nicolas Sarkozy ainsi que la loi LRU, la poursuite de la création des

---

<sup>828</sup> Benjamin Pelletier, « L'Europe en crise et la fuite des cerveaux », Gestion des crises interculturels, 9 octobre 2011.

<sup>829</sup> Eurydice, « Focus sur l'enseignement supérieur en 2010. L'impact sur le processus de Bologne », Agence exécutive « Education, Audiovisuel et culture », (EACEA P9), février 2010, p.43

<sup>830</sup> Philippe Jacqué, « La crise économique touche de plein fouet les universités européennes », *Le Monde*, le 21 janvier 2011.

<sup>831</sup> *Idem*, « Focus sur l'enseignement supérieur en 2010.... », p.43

<sup>832</sup> Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Le 5 juillet 2007.

Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) entamée en 2006 mais aussi l'opération Campus financée par le grand emprunt.

La France qui prendra la présidence de l'Union européenne du 1<sup>er</sup> juillet au 31 décembre 2008, jouera un rôle non négligeable dans le renforcement de l'Espace Européen de l'Enseignement supérieur, avec notamment la relance de la mobilité pour « tous », et le lancement du programme « Erasmus Mundus » décision prise avec les autres partenaires européens durant cette présidence française. Aux côtés des thèmes et sujets prioritaires retenus dans l'agenda national, l'enseignement supérieur représente un des axes forts de cette présidence, montrant ainsi que la France entend se positionner de manière significative dans ce domaine. L'influence des acteurs français fixant les grandes orientations de cette présidence, ne sera pas négligeable au vu des avancées obtenues.

Dans le cadre de ce chapitre, nous verrons de quelles façons la politique menée par Nicolas Sarkozy en matière d'enseignement supérieur va apporter des modifications substantielles au paysage de l'enseignement supérieur français, en propulsant les universités françaises dans une ère de modernisation, et de compétition internationale.

Par ailleurs, la Présidence française de l'Union européenne qui intervient en 2008 au deuxième semestre s'inscrit dans la continuité des engagements pris par Nicolas Sarkozy au niveau national. Cette présidence française, qui s'inscrit dans la plus coûteuse de l'histoire des présidences françaises, remplira-t-elle son rôle en termes de résultats pour enseignement supérieur européen ? Pour le déterminer, il convient d'inventorier les résultats obtenus au terme de cette présidence française, et établir les apports de la présidence française pour l'EEES ?

Puis nous nous attarderons dans un second temps sur les répercussions de la crise économique au sein des Etats membres de l'Union européenne ainsi que des pays signataires du processus Sorbonne-Bologne. L'intérêt de ce questionnement, est de démontrer si la crise économique mondiale a été l'unique frein qui a pesé sur l'achèvement de l'EEES prévu en 2010 et décrété à Bologne en 1999. Dans la négative, quelles explications donner au report de l'Espace européen de l'Enseignement supérieur à 2020 ?

Nous tenterons de répondre à cette question en tentant d'analyser les facteurs de blocage autres que ceux imputés à la crise économique internationale.

## **2 Un contexte politique nouveau pour l'Enseignement supérieur Français sous la présidence de Nicolas Sarkozy**

### **2.1 La loi sur l'autonomie des universités**

En 2007, Nicolas Sarkozy devenu président de la République française s'affiche avec un style nouveau, celui de la rupture avec les valeurs de mai 1968 portées par son célèbre discours de Bercy le 27 avril 2007. Son quinquennat sonne comme un renouveau de l'idéologie de la droite française, en s'attaquant dès les premières semaines de son investiture et à la refonte de l'enseignement supérieur français. En prônant des réformes rapides et de grande ampleur pour les universités françaises, il rompt d'une certaine manière avec « le syndrome Devaquet<sup>833</sup> », qui a profondément marqué la droite française, entraînant dans son sillon une certaine faillite de cette classe politique face aux nombreux échecs essuyés depuis les années quatre-vingt avec le monde étudiant. Rappelons que la Loi Devaquet de décembre 1986<sup>834</sup>, a conduit à une mobilisation générale des étudiants et lycéens français, qui craignaient déjà de voir s'instaurer un système à deux vitesses. Face à la pression de la rue et à la mort d'un jeune étudiant Malik Oussékine, le gouvernement Chirac fait marche arrière et enterre le projet. Puis en 1994, le contrat d'insertion professionnelle (CIP) esquissé sous le gouvernement d'Edouard Balladur en 1994 connaît le même sort. Plus récemment en 2006, sous le gouvernement de Villepin, le projet de première embauche (CPE) s'est également soldé par un échec. Les nombreux conflits entre les

---

<sup>833</sup> Michel Leroy, *Universités enquête sur le grand chambardement*, Autrement, Paris 2011, p.17

<sup>834</sup> Le projet de loi Devaquet, du nom de son ministre délégué chargé de l'Enseignement supérieur et de la recherche, est un projet de loi porté par le deuxième gouvernement de Jacques Chirac. Ce projet avait pour objectif de réformer les universités françaises, en leur accordant une large autonomie et en renforçant le poids des enseignants chercheurs. Ce projet de loi prévoyait également que les universités puissent sélectionner librement les étudiants et de décider librement des droits d'inscription. Ce projet de loi s'inscrivait dans l'abrogation de la Loi Savary de 1984 sur l'organisation des universités, et devait apporter plus d'autonomie aux universités françaises et une plus grande liberté dans leur choix d'accueil.

étudiants et la droite française ont définitivement scellé la défiance entre les deux camps.

La nouvelle mission du président français s'annonce ardue, car en voulant dépasser le « Syndrome Devaquet », il prenait des risques inconsidérés face aux pressions incontrôlées de la rue et du personnel enseignant. Depuis le projet de loi porté par Alain Devaquet en novembre 1986, la droite française s'est tenue à l'écart de toutes réformes majeures touchant à l'enseignement supérieur. De l'aveu même de François Goulard, ancien ministre délégué à l'Enseignement Supérieur et de la Recherche entre 2005 et 2007, sous le gouvernement de Villepin, l'université était devenue un tabou pour la droite. « *Quand je suis arrivé en 2005, ma feuille de route était très claire : surtout ne pas toucher à l'université, ne modifier en rien les textes fondamentaux. Sauf que l'université s'est elle-même invitée dans le débat avec le CPE. Alors on fait attention. On sait que les étudiants sont calmes s'il n'y a pas de mesures particulières*<sup>835</sup> ».

Mais cette conception n'est pas celle du nouveau Président français, qui entend bien se poser en réformateur de l'Université française en s'éloignant de la ligne politique de la droite traditionnelle.

Le 5 juillet 2007, Nicolas Sarkozy adresse une lettre de mission à Valérie Pécresse, dans laquelle ce dernier lui rappelle les promesses de campagne faites dans ce domaine. Dans les grandes lignes de la mission qu'il lui confie, il la somme de mettre en route au plus vite une série de mesures pour réformer les universités françaises.

Pour Nicolas Sarkozy, il s'agit de réformer l'université pour la propulser dans « *la France d'après*<sup>836</sup> », en mettant fin au gâchis occasionné par l'échec scolaire des étudiants. Pour cela, il lui demande de porter une réflexion sur l'inadéquation des filières et des débouchés professionnels, d'augmenter le nombre de bacheliers vers l'enseignement supérieur, de rehausser le niveau de la recherche nationale et de mettre en place un vaste chantier pour la réussite des jeunes en licence. Pour les universités françaises, il exige que ces dernières soient dotées de nouvelles responsabilités : recruter leurs propres enseignants-chercheurs, être en mesure de

---

<sup>835</sup> Michel Leroy, *Universités enquêtes sur le...*, p.17

<sup>836</sup> *Idem.* p.16

créer de nouvelles filières d'enseignement et de développer des partenariats, y compris avec le privé.

Tout en rappelant, le principe d'égalité des chances propre à la France, le Président insiste sur l'amélioration des conditions de vie des étudiants afin qu'ils puissent disposer de logements, de bibliothèques et d'installations sportives. Il lui demande également de réformer le système de bourses et d'accorder des prêts à taux zéro afin qu'aucun étudiant ne soit écarté du système.

Mais une des idées les plus fortes de son quinquennat est l'inscription à son programme de la mobilité internationale, décrétant que tout étudiant devra passer au moins un semestre à l'étranger. Le programme du nouveau président est très vaste, et s'inscrit dans un plan de relance du gouvernement français qui veut faire de ce secteur une priorité nationale. Contrairement, aux autres Etats membres, qui se sont vus dans l'obligation de faire des coupes budgétaires dans ce domaine, Nicolas Sarkozy a au contraire augmenté le budget de l'enseignement supérieur, en misant sur l'avenir.

Le projet d'autonomie des universités n'est guère nouveau. Il en a déjà été question une première fois en 1986, sous le ministère de Alain Devaquet, puis une deuxième fois en 2006, où la question a fait l'objet d'un rapport rédigé par deux députés, le socialiste Alain Claeys, et le député UMP, Michel Bouvard qui ont co-rédigé ensemble un rapport dans le cadre d'une mission d'évaluation et de contrôle sur la capacité de pilotage des universités<sup>837</sup>. Dans ce rapport, vingt-trois propositions ont été retenues pour jeter les fondements des relations entre l'Etat/Universités et sur la capacité de pilotage des universités. L'ensemble des mesures ainsi proposées en 2006, seront intégralement reprises par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, qui présentera la loi à l'été 2007, à l'Assemblée nationale.

Cette loi s'inscrit donc dans la continuité du précédent gouvernement de Jacques Chirac, qui n'avait pas été au bout de ses engagements. A l'inverse, Nicolas Sarkozy a franchi le cap en portant le projet de doter les universités françaises d'une nouvelle

---

<sup>837</sup> Mission d'évaluation et de contrôle sur la gouvernance des universités dans le contexte de la Loi organique relative aux lois de finances « Pour une politique universitaire renouvelée : gouvernance, contrat, évaluation, orientation », Rapport d'information n° 3160, juin 2006.



gouvernance, véritable clé de la réussite dans un monde où l'enseignement supérieur devient de plus en plus globalisé.

Ainsi depuis, la Conférence de Londres en 2007, le gouvernement français a adopté une réforme majeure pour l'enseignement supérieur, celle de la loi relative aux libertés et aux responsabilités (LRU) des universités françaises adoptée le 10 août 2007<sup>838</sup>. Cette loi, donne deux orientations majeures aux universités françaises, elles leur demande à la fois de continuer leur participation à la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement supérieur et de se consacrer à l'orientation et à l'insertion professionnelle des étudiants. Mais elle octroie aussi des pouvoirs renforcés aux Président d'université élus par le Conseil d'administration, qui deviennent ainsi les « véritables patrons<sup>839</sup> » de leurs établissements. Quant au Conseil d'administration (CA), composé de 20 à 30 membres, il devient l'organe stratégique de l'université avec l'obligation de recruter des personnalités extérieures, dont au moins un chef d'entreprise ou un cadre dirigeant.<sup>840</sup>

En élargissant les marges de manœuvres des universités, la loi LRU leur confère la possibilité de développer leur propre stratégie, en nouant des partenariats privés ou publics avec leur environnement, ou en dispensant de la formation continue. Le nouveau modèle de l'Université française se rapprocherait d'une gestion managériale d'entreprise. Cette loi doit poursuivre trois objectifs « rendre l'université attractive » pour les étudiants en réduisant le taux d'échecs en premier cycle et le nombre de sorties sans qualifications. Le deuxième objectif est de « sortir de la paralysie de la gouvernance actuelle » avec le nouveau rôle et pouvoir octroyés aux Présidents d'université. Et enfin « rendre la recherche universitaire visible à l'échelle internationale », un des objectifs de Nicolas Sarkozy, qui a demandé à Valérie Pécresse d'améliorer le classement des établissements français dans les

---

<sup>838</sup> Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, donnant aux universités une autonomie plus large de la gestion de leurs ressources humaines et budgétaires. Cette loi dote aussi les universités françaises d'une nouvelle prérogative, celle de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants.

<sup>839</sup> Rapport national du groupe de suivi français pour le processus de Bologne, « Bologna process, template for national reports : 2007, 2009 », rapport rédigé par Héléne Lagier, le 28 octobre 2008, p.2

<sup>840</sup> Idem, p.2

classements internationaux, « avec l'objectif de classer au moins deux établissements français parmi les 20 premiers et 10 parmi les 100 <sup>841</sup>».

Si dans certains pays membres de la zone OCDE (Grande-Bretagne, Canada et Espagne) la recherche, toujours plus grande de diplômés et d'enseignements de qualité s'est accompagnée d'augmentations exorbitantes des frais d'inscription, en France on assiste à une augmentation sans précédent du budget de l'enseignement supérieur de 50%, soit 5 milliards d'euros sur une période de cinq ans, destinée à renforcer l'attractivité et la qualité des formations universitaires. Outre, les dotations prévues pour les universités dans le budget 2008, toutes celles qui accéderont aux compétences élargies au 1<sup>er</sup> janvier 2009, se verront attribuer en plus de leur budget une dotation supplémentaire de 250 000 euros.

Quatre autres chantiers sont également prévus pour compléter le dispositif de modernisation des universités françaises. En premier lieu, les conditions de vie des étudiants, avec un nouveau système d'aides sociales mis en place dès la rentrée universitaire de 2008<sup>842</sup> simplifiant les critères d'attribution des bourses, le soutien à la mobilité internationale des étudiants prévu pour 2009, avec plus de 26 500 bourses de mobilité pour une durée de trois mois. Concernant l'amélioration des conditions de logements, 50 000 chambres devront être construites, ainsi que 70 000 autres rénovés sur une période de 10 ans.<sup>843</sup>

Pour l'attractivité des carrières et des métiers de l'enseignement supérieur, les universités devront acquérir dans un délai de cinq ans toutes les techniques de gestion en matière de recrutement de leur propre personnel.

Une opération Campus est également lancée dans le cadre de contrat entre les régions et l'Etat afin de redynamiser les campus existants et leur donner une forte visibilité à l'international. S'ajoute à ce dispositif, le plan de réussite de la licence, destiné à améliorer le taux de réussite en licence, sur la période 2008-2012. L'objectif de ce plan, ayant pour finalité d'augmenter le taux de réussite des licences, de rendre

---

<sup>841</sup> Lettre de mission de Nicolas Sarkozy, à Valérie Pécresse, le 5 juillet 2007.

<sup>842</sup> Pour la rentrée universitaire 2008, 50.000 étudiants supplémentaires se verront octroyer une bourse. Les bourses pour les étudiants les plus défavorisés ont été revalorisées. Le coût de ce dispositif a été estimé à 100 millions d'euros et inscrit au budget 2008.

<sup>843</sup> Rapport national du groupe de suivi français pour le processus de Bologne, « Bologna process, template for national reports : 2007, 2009 », rapport rédigé par Hélène Lagier, le 28 octobre 2008, p.3

ce diplôme plus qualifiants dans une perspective de poursuite études ou d'insertion professionnelle.

La Loi LRU, a été longuement discutée et amendée avec les syndicats étudiants, en particulier l'UNEF<sup>844</sup>. Ce syndicat étudiant a reçu des engagements fermes de la part de la ministre, qu'aucune université ne pratiquerait de hausse de frais d'inscriptions ou de sélection à l'entrée des universités. Malgré ces garanties, cela n'a pas suffi à calmer les ardeurs des étudiants qui dès octobre 2007 ont investi les universités pour protester contre « la fameuse loi Pécresse »<sup>845</sup>. Les universités les plus touchées seront particulièrement les Facultés de lettres et de sciences humaines. Pas moins de 10 universités ont été bloquées selon le gouvernement, alors que les étudiants annonçaient le blocage de 35 universités<sup>846</sup>.

En parallèle de la loi LRU, la France s'apprête à prendre la présidence de l'Union européenne, dès le 1er juillet 2008, et entend bien marquer sa politique nationale dans plusieurs dossiers européens et internationaux. Parmi les thèmes forts de cette présidence française de l'Union européenne (PFUE), nous allons tenter de montrer comment la France a contribué à renforcer l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, en imposant sa vision et ses orientations à ses partenaires européens. Le ton assez coercitif employé par la France, marque-t-il l'ère d'une nouvelle politique européenne initiée par la France en matière d'enseignement supérieur européen ? Le bras de fer engagé par Valérie Pécresse avec ses partenaires européens et les moyens mis à la disposition de la Présidence française de l'Union européenne ont-ils été de nature à imposer une nouvelle grandeur de la France en matière de politique européenne dans le domaine de l'enseignement supérieur européen ?

La question peut être posée au regard du coût exorbitant de cette présidence française, qui a été chiffrée à 171 millions d'euros<sup>847</sup>, alors que les précédentes présidences ont coûté respectivement 14 millions d'euros en 1995, et 57 millions d'euros en 2000. Même si la Cour des Comptes a depuis revu les dépenses de la

---

<sup>844</sup> Caroline Brizard, Etudiants : « La contagion », *Le Nouvel Observateur*, 15-21 novembre 2007, p.72-73

<sup>845</sup> *Idem*, p.72-73

<sup>846</sup> Laurent Joffrin, « Les universités dans le train de la grève », *Libération*, 9 novembre 2007.

<sup>847</sup> Bastien Hugues, « La coûteuse présidence de l'Union européenne », article mis en ligne sur [lefigaro.fr](http://lefigaro.fr), le 26/10/2009.

présidence française de 2008 à la baisse,<sup>848</sup> l'estimant à plus de 153 millions d'euros<sup>849</sup>.

## **2.2 La France et la présidence de l'Union européenne de 2008, une place spécifique réservée au renforcement du processus**

La France a assuré la présidence de l'Union européenne du 1<sup>er</sup> juillet 2008 au 31 décembre 2008. Pour elle, l'occasion lui est donnée de redorer son blason pour réaffirmer son engagement européen et sa grandeur auprès des Etats membres de même que sur la scène internationale. La présidence française intervient dans un contexte institutionnel et international particulièrement difficile et une de ses prérogatives est notamment de resserrer les liens autour de ses partenaires européens, en raison du rejet du traité de Lisbonne par les Irlandais qui ont voté contre par voie référendaire le 12 juin 2008.

Sur le plan international, elle doit aussi composer avec le nouveau président américain, élu en novembre 2008, gérer ses liens avec la Chine en raison des jeux olympiques de Pékin d'août 2008, préparer le G8 au Japon, et surtout tenter de régler le conflit en Géorgie qui opposa la province séparatiste de l'Ossétie du sud et la Russie en août 2008, tout en tentant de ménager ses relations avec la Russie.

Sur le plan européen, la France aura à gérer plusieurs dossiers prioritaires dont celui du développement durable et de l'énergie<sup>850</sup> pour réduire les émissions de gaz à effets de serre à l'horizon 2020, la politique « d'immigration et d'asile », considérée comme un des axes forts de la présidence française, la relance de l'Europe de la défense, le financement de la PAC<sup>851</sup>, la crise financière internationale qui secoue l'Union européenne et la zone euro. Mais aussi parmi les thèmes forts de cette présidence française figure à l'agenda européen, l'enseignement supérieur et le renforcement de l'Espace Européen de l'Enseignement supérieur.

---

<sup>848</sup> Le coût total de la Présidence française de l'Union européenne s'est élevé selon la Cour des Comptes à 153 957 535 euros.

<sup>849</sup> Mission ministérielle, rapports annuels de performances, annexe au projet de loi de règlement des comptes et rapport de gestion pour 2008. Direction de l'Action du gouvernement, p.104.

<sup>850</sup> Ce dossier sera considéré comme un des plus importants de la présidence française.

<sup>851</sup> Politique agricole commune.

Ce renforcement doit passer pour la France, par une démocratisation et une croissance de la mobilité et de l'assurance qualité dans les établissements supérieurs. Pour la première fois durant une présidence européenne, les systèmes éducatifs scolaires (primaires et secondaires) seront à l'ordre du jour. Ce débat, ne concernant pas notre sujet d'étude, il ne sera donc pas développé ici.

A l'occasion de la présidence française, de nombreuses réunions et conférences ont réuni des experts français comme européens, la Commission européenne ainsi que les décideurs politiques de l'Union européenne sur le thème du « renforcement de l'Europe de la connaissance », et de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Particulièrement active, la France a tenu à marquer sa présidence européenne en accordant une place majeure à l'enseignement supérieur. Suite à ces rencontres, des textes ont été adoptés dans les domaines de la mobilité, de la coopération européenne, de l'enseignement supérieur<sup>852</sup> le 21 novembre 2008 par le Conseil européen.

Profitant de cette présidence française, la Fédération générale des étudiants(FAGE)a demandé au gouvernement français de recadrer les politiques européennes autour de la mobilité, en donnant « un nouvel élan à la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur »<sup>853</sup>, en portant la mobilité étudiante à 20% à l'horizon 2020. Cette mobilité devrait permettre à tout étudiant de bénéficier d'un séjour d'études d'au moins trois mois à l'étranger dès 2020. La FAGE a aussi insisté auprès des décideurs français pour que la France soit un acteur moteur au niveau européen et national pour que « l'Europe de l'enseignement supérieur soit une chance pour tous les étudiants<sup>854</sup> ». Toujours selon la FAGE, les freins à la mobilité résulteraient d'une mauvaise application du processus de Bologne en France et en Europe. Pour la période 2006-2007, 22 981 étudiants français étaient en mobilité dans le cadre du

---

<sup>852</sup> La présidence de l'Union européenne : Bilan pour l'éducation et la formation. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid23429/la-presidence-francaise-de-l-union-europeenne-bilan-education->

<sup>853</sup> FAGE, « La présidence française de l'UE : la FAGE demande un 20/20 en matière de mobilité européenne », disponible sur le site de la FAGE, article consultable en ligne sur le site de l'association : [www.fage.org](http://www.fage.org)

<sup>854</sup> *Idem.*

programme Erasmus<sup>855</sup>, représentant 4% de la masse étudiante française, contre une moyenne de 5% au niveau européen, donnant à la France l'image de mauvais élève selon l'ESU<sup>856</sup>, en raison de son niveau inférieur à la moyenne de la mobilité européenne. Même si la FAGE, reconnaît aisément les efforts consentis par la France en terme de portabilité des bourses<sup>857</sup> pour appuyer la mobilité, elle a demandé à la France d'inciter ses homologues européens à suivre son exemple afin d'accentuer et de démocratiser la mobilité européenne. La présidence française a fait de la mobilité un de ses axes forts de sa politique européenne au même titre que sur le plan national, car dès novembre 2007, le gouvernement français décide d'augmenter les aides à la mobilité. Pour l'année universitaire 2008-2009, plus de 9000 étudiants bénéficieront d'une aide à la mobilité, soit une augmentation de près de 15% par rapport à 2007<sup>858</sup>.

Cette demande forte de la France doit passer par le renforcement de l'EEES et de la formation professionnelle, en donnant la garantie à chaque jeune ou étudiant de prendre part à la mobilité durant ses études ou sa formation professionnelle. La France a également insisté sur le fait que la mobilité devrait s'étendre aux corps enseignants, aux formateurs et équipes éducatives, appel qui a fait consensus auprès des partenaires européens, puisque le programme « Erasmus Mundus », adopté en 2008 par la Commission européenne, a vu son champ élargi aux doctorat<sup>859</sup>, qui prendra effet le 1<sup>er</sup> janvier 2009.

Le thème du renforcement de la mobilité a fait l'objet d'une conférence à Nancy les 4 et 5 novembre 2008, intitulée « L'Europe de l'enseignement supérieur : un espace de

---

<sup>855</sup> La documentation française, « Les enjeux de la mobilité étudiante », disponible sur le site [www.ladocumentationfrancaise.fr](http://www.ladocumentationfrancaise.fr) le 13/10/2008.

<sup>856</sup> European Student's Union.

<sup>857</sup> La portabilité des bourses vaut pour la mobilité internationale. Elle consiste à octroyer aux étudiants désirant étudier à l'étranger de transférer leurs bourses nationales dans le pays d'accueil. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, très peu d'Etats utilisent la portabilité, la France a adopté ce principe pour encourager la mobilité.

<sup>858</sup> Ministère de l'Education nationale, les bourses de mobilité internationale. Disponible sur le site : [media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/.../Fiche\\_Lesbourses\\_demobilite](http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/.../Fiche_Lesbourses_demobilite)

<sup>859</sup> Présidence française de l'Union européenne, Secrétariat général aux Affaires européennes. « Bilan et perspectives. Une Europe qui agit pour répondre aux défis d'aujourd'hui », Présidence française du Conseil de l'Union européenne, 1<sup>er</sup> juillet/31 décembre 2008. Education et formation, enseignement supérieur. Bilan et perspectives.

mobilité à renforcer »<sup>860</sup>. Valérie Pécresse, prenant la parole lors du discours d'ouverture a tenu à rappeler la position de la France concernant la mobilité « *La question de la mobilité étudiante, j'ai voulu en faire le thème central de la Présidence française de l'Union européenne* »<sup>861</sup>.

En amont de cette conférence et durant la préparation de la Présidence française, la ministre française de l'Enseignement Supérieur et Jean-Pierre Jouyet<sup>862</sup>, ont demandé au centre d'analyse stratégique de travailler sur la problématique de la mobilité en Europe, et d'apporter des solutions pour redynamiser la mobilité européenne. Pendant plusieurs mois des experts français, ont travaillé en amont sur ce thème. Leur expertise a largement nourri les débats durant cette conférence, d'autant plus que leur travail s'est confronté à une étude menée en parallèle par la Commission européenne sur la même thématique.

Si Valérie Pécresse a largement souligné les progrès réalisés dans le cadre d'Erasmus, elle n'a pas manqué de mentionner le manquement des établissements d'enseignement supérieur européens à la mobilité, en rappelant que sur les 3500 que compte l'Europe, seuls 679 établissements ont pris part à la mobilité, alors même que cet objectif est inscrit dans le processus de Bologne, et devrait ainsi toucher un public plus vaste. Cette réalité souligne que moins de 20% des institutions européennes, ont pris part à la mobilité. Elle rappelle que 4% des européens ont pu prétendre à une mobilité étudiante, faisant de ce droit une exception plutôt qu'une règle, et que l'accès à la mobilité est freiné en raison de considérations financières, faisant de la mobilité un droit réservé « aux plus fortunés »<sup>863</sup>. Pour cela, la ministre française ajoute qu'il faut favoriser les conditions de réussite de la mobilité sortante, en apportant des garanties à la qualité des séjours en renforçant l'apprentissage des langues étrangères. Elle souligne que la France a mis en place le « plan réussite

---

<sup>860</sup> Présidence française de l'Union européenne, Secrétariat général aux Affaires européennes. « Bilan et perspectives. Une Europe qui agit pour répondre aux défis d'aujourd'hui », Présidence française du Conseil de l'Union européenne, 1<sup>er</sup> juillet/31 décembre 2008. Education et formation, enseignement supérieur. Bilan et perspectives, p.77.

<sup>861</sup> *Idem.* p.77

<sup>862</sup> Nommé en mai 2007, Secrétaire d'Etat chargé des Affaires européennes auprès du ministre des Affaires étrangères Bernard Kouchner par le gouvernement Fillon. Il a pour principale mission la préparation de la Présidence française du Conseil de l'Union européenne au deuxième semestre 2008.

<sup>863</sup> Présidence française de l'Union européenne, Secrétariat général aux Affaires européennes. « Bilan.. », p.79



licence », où durant trois ans, l'accent est mis sur l'apprentissage des langues étrangères. L'aspect financier étant un des principaux obstacles à la mobilité, elle fait à ce sujet part du dispositif pris en France qui consiste à porter à 30 000 bourses par an pour un montant de 400 euros par mois.

Sur le plan communautaire, elle se veut très mobilisée sur le sujet, et demande que l'Europe apporte une réponse claire dans des délais assez brefs à ce sujet, sans quoi la mobilité au sein de l'EEES stagnera à son niveau habituel.

Alors que la déclaration de Bologne a défini la mobilité et la reconnaissance des études ou séjours dispensés au sein de l'EEES, comme un de ses objectifs, Valérie Pécresse rappelle qu'environ 20% des étudiants du programme Erasmus, ne peuvent toujours pas valider leurs acquis, alors que les crédits ECTS ont été mis en place à ces fins. Cette situation est inacceptable selon la ministre française qui préconise « *qu'il est urgent d'y mettre un terme, « cela signifie davantage de garanties dans le transfert des crédits, mais aussi davantage de diplômes conjoints, de co-tutelles et de reconnaissances nationales de diplômes comme ceux que la France vient de signer dans les derniers mois avec plusieurs de ses partenaires européens, dont le Portugal* <sup>864</sup> ».

Pour l'accueil des étudiants étrangers, la mobilité étudiante est aussi un frein, et suggère donc à ses partenaires européens de prendre exemple sur la France, grâce au réseau des maisons européennes, porté par la Cité universitaire de Paris. Mais une mobilité sereine c'est aussi simplifier les obstacles administratifs rencontrés par les étudiants étrangers.

Pour conclure, elle réaffirme avec force que la mobilité doit devenir « *une règle et non exception* », elle précise qu'il est un des objectifs solennels que demande la Présidence française et invite tous ses partenaires européens à accélérer le processus pour parvenir à l'objectif commun, celui de réaliser l'EEES.

Pour que cet objectif soit pleinement réussi, il faut que tous les établissements d'enseignement supérieur européen intègrent dans leurs enseignements des périodes de mobilité obligatoires dans leurs cursus. Ces coûts supplémentaires pourraient être

---

<sup>864</sup> Discours de Valérie Pécresse lors de la séance d'ouverture de la Conférence de Nancy, le 4 novembre 2008.

soutenus par le Fonds social européen (FSE), ou par la Banque européenne d'investissement (BEI).

La modernisation de l'enseignement supérieur européen doit aussi se traduire par une plus grande ouverture à l'international pour que les universités européennes ne soient pas condamnées au déclin.

Mais au-delà de la mobilité, l'assurance qualité a été aussi un des thèmes largement débattu lors de la d'une Conférence tenue à Strasbourg, les 9 et 10 septembre 2008. Cet objectif défini à la Conférence de Berlin en 2003 a mobilisé l'attention des parties en présence, même si les résultats obtenus n'ont pas été concluant selon la Présidence française.

Si le lien entre la recherche et l'enseignement supérieur a été reconnu comme indissociable, les débats qui ont eu lieu à Strasbourg autour de cette thématique n'ont pas donné lieu à des résultats concrets. En cause la difficulté de lier l'enseignement supérieur à la recherche suivant les différents niveaux LMD et la différence typologique des établissements d'enseignement supérieur.

La réflexion menée par les différents acteurs a également reposé sur le développement de l'enseignement supérieur, qui doit à la fois gérer un enseignement de masse et l'employabilité des jeunes, une fois diplômés. Le financement de la recherche et de la compétition internationale ne peut trouver de réponses pragmatiques que dans la désignation de pôles d'excellence.

La définition donnée à l'assurance qualité doit alors se jouer au sein des établissements concernés, qui doivent réfléchir en termes de mécanismes d'amélioration de la qualité des enseignements dispensés, et de l'information destinée aux publics utilisateurs (étudiants, personnels enseignants) et agences d'évaluation. Cet objectif a pour finalité de mieux servir les objectifs du processus de Bologne, car il est rappelé lors de cette conférence qu'il est important que les évaluations externes des universités et établissements d'enseignement supérieur européens puissent aboutir à une « cartographie » de la qualité des enseignements dispensés dans les Etats membres. Les mécanismes préconisés par le processus de Bologne sont de nature à renforcer la coopération entre les établissements supérieurs européens, et la qualité assurance y participent.

De leur côté, les agences d'évaluation ont pour rôle de relayer l'information et de veiller à la conformité des mécanismes liés à l'assurance qualité. Mais si ce débat, a été constructif, la présidence française reconnaît qu'il reste très sensible pour toutes les parties concernées. La France conclut que ce sont les établissements d'enseignement supérieur et les agences d'évaluation qui doivent réfléchir ensemble aux solutions à apporter conjointement, en collaborant et coopérant.

Chaque établissement d'enseignement supérieur est tenu de définir le lien existant entre recherche et enseignement pour renforcer leur capacité d'innovation et leur attractivité au sein de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur.

La mobilité des jeunes a été un des thèmes forts abordés durant cette présidence française. Les conclusions de la Présidence française de l'Union européenne ont conduit à l'adoption de cinq textes<sup>865</sup> par le Conseil Education, Jeunesse et Culture (EJC) le 21 novembre 2008<sup>866</sup>.

Le Commissaire Jàn Figel<sup>867</sup> a suivi la France dans sa décision « *de faire de la mobilité la règle, plutôt que l'exception* <sup>868</sup> », en reprenant la proposition de Valérie Pécresse d'inclure une période de mobilité dans les cursus du premier et deuxième cycle.

Il a en outre souligné en clôture des travaux « *un bilan largement dense et positif*<sup>869</sup> » durant cette présidence française. La France s'est particulièrement démarquée lors de cette présidence européenne, en apportant une contribution exemplaire au renforcement de l'EEES. Dans la continuité des engagements pris par Nicolas Sarkozy, la France a montré que l'enseignement supérieur et le renforcement de l'EEES étaient une priorité nationale et européenne, tout au long de cette présidence

---

<sup>865</sup> Les cinq textes adoptés lors de la Présidence française de l'Union européenne, sont le projet de résolution du Conseil relative à une stratégie européenne en faveur du multilinguisme, un projet de conclusions sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnelle, un projet de résolution portant sur « Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie », projet de conclusions « Préparer les jeunes au XXI<sup>ème</sup> siècle : un programme de coopération européenne en matière scolaire », et le projet de conclusions relatives à la mobilité des jeunes.

<sup>866</sup> Conseil, Education, Jeunesse et Culture « Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des Etats membres réunis au sein du Conseil le 21 novembre 2008, concernant la mobilité des jeunes », Journal officiel de l'Union européenne. C320/6, le 16/12/2008.

<sup>867</sup> Il est nommé Commissaire européen à l'éducation, la formation et la culture en novembre 2004 dans la Commission Barroso. Il démissionnera de ce poste en 2009.

<sup>868</sup> Communiqué sur le Conseil Education, Jeunesse et Culture (EJC), des 21 et 22 novembre 2008 à Bruxelles. Education et Formation. Présidence française de l'Union européenne 2008.

<sup>869</sup> *Idem*.

française, des résultats très positifs pour la France puisque de nombreuses propositions françaises ont été adoptées, et cinq textes ont été adoptés.

Si la France a marqué sa présidence européenne en adressant un message politique très fort en direction de ses homologues européens pour le renforcement de l'EEES, les engagements pris par Nicolas Sarkozy en direction des universités françaises ont pesé de tout leur poids. Après la réforme LRU, l'opération Campus en 2008 contribue à créer de nouveaux Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES), ou à consolider ceux qui existaient déjà. Ils ont été mis en place par la loi de programme pour la recherche, adoptée le 18 avril 2006<sup>870</sup>, destiné à soutenir la recherche scientifique en France.

Les PRES, soutenus par l'opération Campus, n'ont-ils pas vocation à renforcer l'attractivité des universités françaises à travers le monde, en leur donnant une visibilité plus grande à l'international ?

Et par conséquent, le renforcement des PRES à partir de 2007, n'est-il pas à relier à l'évolution et au renforcement de l'EEES ?

### **2.3 Les Pôles de recherche et d'enseignement supérieur et l'opération Campus**

Les Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) trouvent leur origine dans le cadre de la loi de programme pour la recherche du 18 avril 2006, consigné dans l'article 341-1 du code de la recherche, qui stipule que les PRES sont conçus comme un des moyens de « *regrouper tout au partie de leurs activités et de leurs moyens, notamment en matière de recherche, afin de conduire ensemble des projets communs* » et l'article L.344-4, en précise la mission et la finalité « *la mise en place et la gestion des équipements partagés entre les membres participant au pôle, la coordination des activités des*

---

<sup>870</sup> La Loi de programme pour la recherche est adoptée le 18 avril 2006 par le gouvernement de Dominique de Villepin, destinée à renforcer la recherche en France. Elle est née suite au mouvement des chercheurs en 2003, notamment autour du mouvement « sauvons la recherche ». Elle s'intitule comme la plus importante loi relative à la recherche, par rapport à la loi de 1982 relative à l'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique en France. Loi n° 2006-450 du 18 avril 2006.

*écoles doctorales, la valorisation des activités internationales du pôle et la promotion internationale du pôle ».*

Ils sont l'aboutissement d'un long processus débuté en 2003 par le mouvement des chercheurs, autour du collectif « Sauvons la recherche (SLR) ». Suite à ce mouvement, Luc Ferry ministre de la recherche dans le gouvernement de Jean-Pierre Raffarin, lance en 2003 le projet de loi relative à la modernisation des universités, prévoyant la création d'établissements publics de coopération universitaire (EPCU). Ce projet, vivement contesté par le mouvement collectif des chercheurs sera abandonné, mais l'idée sera reprise en 2004 dans le rapport des Etats généraux de la recherche réunissant des milliers de chercheurs à travers toute la France<sup>871</sup>, en novembre 2004.

Ledit rapport présenté à Grenoble à la même date condense les grandes lignes de leurs revendications, dont l'une inscrite dans le point 4, intitulé « *Renforcer les établissements d'enseignement supérieur et de recherche et favoriser leur coordination*<sup>872</sup> », fait explicitement référence aux PRES, « *La dimension territoriale de la recherche est assurée par la création de Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES), associant localement les différents partenaires de l'enseignement supérieur et de la recherche publique et privée...<sup>873</sup>* ».

Ainsi, toutes les propositions consignées dans ce rapport seront discutées lors du projet de loi de 2005 sous le gouvernement de Dominique de Villepin, qui aboutira à la loi de programme pour la recherche en 2006, qui permettra ensuite la création des PRES. Le ministre délégué à la Recherche de l'époque, François Goulard,<sup>874</sup> souhaitait que cette réforme puisse être appliquée très rapidement.

Les PRES ont pour objectif de regrouper des établissements d'enseignement supérieur et organismes de recherche en vue de mutualiser leurs activités et leurs

---

<sup>871</sup> Rapport des Etats généraux de la Recherche, 29 novembre 2004 à Grenoble. 89. p

<sup>872</sup> *Idem*, p.5-6

<sup>873</sup> *Idem*.p.5-6

<sup>874</sup> Jean-Richard Cytermann, Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, « La mise en place de pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) », Ministère de l'Education nationale, ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, septembre 2007, p.1

moyens pour permettre un « rayonnement international des établissements d'enseignement supérieur français et des organismes de recherche <sup>875</sup>».

La grande particularité des PRES est d'avoir permis le rapprochement des grandes écoles et des universités <sup>876</sup>. Ce rapprochement improbable entre universités et grandes écoles, est sans conteste dicté par la nécessité de se placer dans la compétition scientifique internationale, exacerbée par les différents classements internationaux. Or, le morcellement du paysage universitaire français a produit des effets dévastateurs en termes de lisibilité des établissements français et de qualité de leur offre de formations.

C'est ce constat qui a conduit les établissements en France à fusionner et non le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche qui a initié la loi de 2006 sur la création des PRES. La constitution des PRES repose sur un acte d'autonomie des établissements qui n'avait pas du tout été prévu par le ministère, qui « *n'avait jamais pensé que l'on pourrait aboutir à un tel processus fusionnel entre les établissements, y compris les plus improbables*<sup>877</sup> ».

Pour autant, existe-il une interaction directe entre la création des PRES et les objectifs dictés par le processus de Bologne ? Quelles ont été les raisons qui ont accompagné le développement des PRES en France, le processus de Bologne ou l'internationalisation de l'enseignement supérieur ?

Il ne serait pas faux en effet de considérer que les objectifs et critères fixés au cours des conférences et réunions ministérielles concernant la mise en place de l'EEES, aient pu avoir une quelconque influence sur la mutualisation des établissements d'enseignement supérieur en France.

Déjà à Berlin en 2003, les ministres de l'Enseignement supérieur, déclaraient que « *dans le domaine de la coopération et des échanges internationaux au niveau de l'enseignement supérieur, les valeurs de la connaissance devaient prévaloir* <sup>878</sup>», et dans le cadre de la garantie de la qualité, les ministres ont souligné l'importance de la qualité

---

<sup>875</sup> Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, « Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) et reconfiguration des sites universitaires », Rapport n° 2010-014, mars 2010, adressé à Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, p.1

<sup>876</sup> Interview, Bernard de Saint Girons, 16 avril 2012.

<sup>877</sup> *Idem*.

<sup>878</sup> Communiqué de Berlin, « Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur », communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement supérieur, Berlin le 19 septembre 2003.

de l'enseignement « *comme un fait établi que la qualité de l'enseignement supérieur se trouve au cœur de la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur* », et que des établissements forts peuvent apporter une contribution au développement économique et social.

Si l'EEES encourage la coopération entre les établissements et les échanges internationaux, il n'est pas sûr que la création des PRES en France découle directement des objectifs de l'EEES. Leur développement et leur consolidation sont plutôt à rechercher dans un contexte international l'évolution de la loi d'autonomie des universités, l'esprit des PRES est de mutualiser les savoirs, les moyens et les compétences de ces structures pour donner plus de visibilité et d'attractivité au paysage universitaire français à l'international.

Car si les grandes Ecoles jouissent d'un grand prestige en France, à l'étranger, celles-ci sont méconnues, en raison de leur petite taille et du statut particulier du système dual français, qui oppose les grandes écoles aux universités.<sup>879</sup> Or, à l'international, les seules structures reconnues sont les universités. Si en 2007 on comptait 9 PRES, leur nombre n'a cessé de croître d'années en années jusqu'en 2008, on en compte deux de plus, en 2009, ils sont au nombre de 15 pour atteindre le nombre de 21 en 2010<sup>880</sup>.

Mais le véritable renforcement de ces PRES, tient avant tout de la compétition internationale qui existe, renforcée par les classements internationaux. Le positionnement médiocre des universités françaises dans le classement de Shanghai, a eu un effet de « catalyseur et d'accélérateur » dans la constitution des PRES.<sup>881</sup> LES PRES se sont constitués pour se positionner dans le paysage international.

La ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Valérie Pécresse, a quant à elle apporté un soutien massif à la continuité et au renforcement de la politique des PRES.<sup>882</sup>

Dans la LRU, les PRES ont été pris en compte dans l'article 17 de ladite loi et prévoit « *les modalités de participation de l'établissement à la dite loi* ». La LRU peut en effet, être

---

<sup>879</sup> Interview, Jean-Pierre Koroliski, le 5 juillet 2012.

<sup>880</sup> Voir le portail de l'Enseignement supérieur français.

<sup>881</sup> Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, « Pôles de recherche et.. », p.4

<sup>882</sup> *Idem*. P.33



une chance pour les PRES dans la mesure où cette loi, prévoit que tous les établissements ont désormais la possibilité de recruter et d'accueillir des chercheurs de hauts niveaux, et d'optimiser leur mobilier puisque désormais les universités et les établissements d'enseignements supérieurs sont responsables de leurs patrimoine immobilier et qu'ils peuvent en disposer comme bon leur semble.

Cependant, certains réfractaires pensent à contrario, que le chevauchement de deux lois consécutives, la loi LRU et celle relative à la loi de programme pour la recherche, risquent de se concurrencer. La mise en application de la LRU, pourrait conduire selon certains à freiner le développement des PRES.

En amont du développement des PRES, qui se sont beaucoup développés depuis 2007, et de la mise en application de la LRU, Nicolas Sarkozy, dans un discours télévisé le 29 novembre 2007<sup>883</sup>, dans lequel il annonce qu'il va s'attaquer à la modernisation des universités françaises, en lançant dans le cadre d'un plan d'investissement, un des plus gros chantier de rénovation du parc immobilier des universités et établissements français.

Il s'agit de « *doter nos universités des plus beaux campus, pour que les étudiants puissent travailler dans des locaux dignes de ce nom, pour avoir des logements dans les cités universitaires* <sup>884</sup>».

La décision de Nicolas Sarkozy, intervient quelques mois après le vote de la loi LRU, et Valérie Pécresse prendra le relais deux mois plus tard, pour annoncer devant l'Assemblée nationale, le lancement de « l'opération Campus », le 6 février 2008<sup>885</sup>, où elle annoncera que l'opération Campus s'inscrit dans une opération immobilière à destination des universités. Elle s'inscrit selon elle, comme une des priorités du gouvernement pour contribuer au rayonnement des universités françaises dans le monde.

Pour financer cette opération Campus, le président de la république a décidé de vendre 3% du capital d'EDF<sup>886</sup>, soit un apport de près de 3,7 milliards d'euros pour

---

<sup>883</sup> Discours télévisé, prononcé le 29 novembre 2007 sur TF1 et France 2.

<sup>884</sup> Michel Leroy, « Universités. Enquêtes sur le grand chambardement », Autrement, Paris 2011, p.147

<sup>885</sup> Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR). Intervention de Valérie Pécresse à l'Assemblée nationale, le 6 février 2008. Ministère de l'Enseignement

<sup>886</sup> *Idem*.

financer ce projet, auquel s'ajouteront 1, 5 milliards d'euros du grand emprunt qui sera lancé en 2010.<sup>887</sup>

Mais l'opération Campus, n'est pas seulement destinée à moderniser uniquement le parc immobilier de la carte universitaire. La visée de ce projet, est pour le président de la république de faire émerger en France des « campus d'excellence<sup>888</sup> », à l'image des universités américaines.

Fidèle à son discours de Bercy prononcé en avril 2007, Nicolas Sarkozy avait promis de tourner la page à l'héritage de mai 68, responsable selon lui de la faillite du système éducatif français. L'objectif du président est de créer de l'excellence en France, en dotant le pays « *d'universités de réputation mondiale* <sup>889</sup> ». C'est ce qui ressortira du discours de Valérie Pécresse à l'Assemblée nationale, le 6 février 2008, où cette dernière mentionnera qu'il s'agit de « *de créer et fédérer les grands campus de demain, et accroître leur visibilité internationale.* »

S'inscrivant dans la loi d'autonomie, l'opération campus, donne le plein pouvoir aux universités d'élaborer leur projet selon leur besoins scientifiques et pédagogiques<sup>890</sup>.

La priorité semble revenir à l'excellence, reléguant la réhabilitation des locaux au second plan, dans un souci toujours plus accru de l'excellence « à la française ».

Cette idée ou tout au moins, ce projet d'excellence pour les universités françaises, a été irrigué par un certains nombres de groupe de pressions en France, la Fondation Politique, groupe de pression affilié à la droite, a lancé en 2006, l'idée que les universités françaises devraient bénéficier d'une autonomie totale, à l'instar du modèle américain. Quant à l'Institut Montaigne<sup>891</sup>, il a défendu avec constance, le projet MIT à la française, qui n'est autre que la référence américaine en matière de sciences et de hautes technologies, qu'il voudrait voir transposer en France.

---

<sup>887</sup> Cette initiative a été préparée conjointement par Alain Juppé et Michel Rocard en 2009. Le Grand Emprunt sera lancé en France en 2010, sous l'appellation d' « Investissement d'avenir ».

<sup>888</sup> Michel Leroy, *Universités. Enquêtes sur le grand, op.cit*, p.146

<sup>889</sup> *Idem*, p.32

<sup>890</sup> Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR). Intervention de Valérie Pécresse à l'Assemblée nationale, le 6 février 2008. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

<sup>891</sup> L'institut Montaigne a été créé en 2000, par Claude Bébéar avec le soutien des principales entreprises du CAC 40, il compte parmi les principaux lobbies patronaux, qui tisse sa toile en formant les décideurs, les professeurs d'économie aux enjeux économiques et sociaux auxquels les entreprises doivent faire face.

Mais la France, n'est pas la seule à rêver de son MIT, ou de ses complexes d'excellence. L'Allemagne, a également lancé un vaste projet de campus universitaire, le gouvernement fédéral allemand a injecté 2 milliards d'euros, en 2010 pour faire de l'École supérieure polytechnique de Rhénanie-Westphalie un vaste campus interdisciplinaire de technologie. Plus de deux cents entreprises parmi les plus réputées au monde, y établissent leur centre de recherche et de développement. Outre l'Allemagne, et la France, la fièvre américaine, s'empare aussi de la Hongrie, avec la mise en place d'un Institut européen d'innovation et de technologie, dont le projet est porté et financé par la Commission européenne. La Commission européenne a financé le projet à hauteur de 309 milliards d'euros, jusqu'en 2013<sup>892</sup>. Le reste devant être apporté par la recherche privée.

Il n'est pas étonnant de constater que là encore, le projet initié par la Commission européenne s'inspire du modèle américain, et plus précisément du MIT. Chacun en Europe cherche son MIT. L'Institut européen de technologie de Budapest, doit participer à la création d'un espace européen de la recherche, en nouant des partenariats avec des universités européennes. Trois universités françaises, ont déjà décidé de s'associer au projet, Paris 6, Paris 11, et l'Université de Saint-Quentin en Yvelines.

La loi de 2006, suivi de la loi LRU et de l'opération Campus, sont en train de modifier le paysage de l'enseignement supérieur français, de façon substantielle. Destinées à doter les universités françaises de « pôles d'excellence », la France entre peu à peu dans la course effrénée de la compétitivité du savoir. Le modèle retenu est le modèle américain, et la France, n'est pas la seule à y adhérer, puisque l'Allemagne et la Hongrie, ont emprunté la même voie.

Cette course à la compétitivité qui se développe autour de l'excellence en Europe, est au moins dictée par certains des objectifs du processus de Bologne, à Prague en 2001 ; il a été demandé de faire « la promotion de l'attractivité de l'EEES parmi les étudiants en Europe et des autres régions du monde », à Berlin, l'objectif est de renforcer la compétitivité des établissements d'enseignement supérieur en Européen,

---

<sup>892</sup> Michel Leroy, *Universités. Enquêtes sur le grand...*, op.cit., p.41

et en 2009 à Louvain, l'objectif est d'ouvrir les établissements d'enseignements supérieurs européens à la scène internationale.

Mais force est de constater, que les objectifs de compétitivité en Europe seront contrecarrés par la crise économique de 2008 qui constituera un frein sérieux à l'emploi des jeunes en Europe.

### **3 Les répercussions de la crise économique sur les jeunes diplômés en Europe et en France**

Dans le cadre de cette étude, on ne pouvait ignorer l'étude de la crise économique internationale et de ses répercussions sur les jeunes diplômés en France et en Europe. L'objet de cette étude est de montrer comment cette crise a interagi sur les objectifs de l'évolution du processus de Bologne. En 1999 à Bologne, les ministres de l'éducation des 29 Etats signataires avaient pris comme décision de parachever la construction de l'EEES à l'aune 2010.

Or, en 2008, la crise économique frappe durement les Etats membres de l'Union européenne, et cette crise constitue un frein sérieux à l'employabilité des jeunes diplômés en France, et dans le reste des Etats membres de l'Union européenne, ainsi que dans l'ensemble des pays signataires du processus de Bologne. Les critères de qualité, d'employabilité des jeunes diplômés, la mobilité des étudiants, autant de critères et objectifs qui n'ont pu être respectés dans le cadre de l'EEES.

La crise économique qui a frappé plus durement les pays du sud de l'Europe, en conduisant des milliers de diplômés espagnols et grecs à prendre les routes de l'exil économique, conduisant à une fuite des cerveaux en Europe. Le phénomène d'une très grande ampleur en Europe, a été qualifié de très inquiétant pour les Etats qui ont perdu une grosse masse de leur matière grise. En trois ans, l'Espagne a réduit son budget de la recherche de 39% depuis 2010<sup>893</sup>.

En décembre 2012, une cinquantaine de recteurs d'universités espagnols se sont associés pour adresser un message au gouvernement de Madrid, mentionnant que si des coupes budgétaires continuaient dans le domaine de l'éducation et de la

---

<sup>893</sup> Sandrine Morel, « En Espagne, la fuite des cerveaux face à la crise », *Le Monde*, 20 mai 2013.

recherche, continuaient dans cette voie, « *les dommages sur le système public de recherche et développement seraient irréparables ; en détruisant ce qui a été construit par des décennies d'efforts, en laissant sans perspective professionnelle des milliers de jeunes chercheurs et en affaiblissant sérieusement l'avenir de l'économie espagnole*<sup>894</sup> ».

La situation en Grèce est jugée encore plus catastrophique que le cas espagnol, puisque en 2010, 120 000 grecs parmi les mieux formés du pays ont fui en raison de la crise économique.

Si d'autres Etats, sont concernés par la fuite des cerveaux depuis la crise économique, le cas de la Grèce et de l'Espagne, occupent la triste place du palmarès de la fuite des cerveaux. Même la France, jusque-là épargnée par la crise connaît le même phénomène pour ces jeunes. Si la situation en France n'est pas aussi alarmiste que le cas des pays du sud de l'Europe, la France n'est pas en reste, car les jeunes diplômés français semblent vouloir anticiper la crise et partir ailleurs avant qu'il ne soit trop tard.

Nous allons ainsi montrer comment la crise économique, a conduit des milliers de diplômés européens à fuir leur pays d'origine en raison de la crise économique débuté en 2008.

### **3.1 La fuite des cerveaux en Europe**

Depuis la crise économique mondiale, qui a touché de plein fouet les Etats membres de l'Union européenne, un constat s'est très vite imposé celui de la fuite des cerveaux en Europe.

La destruction massive d'emplois, les plans d'austérité imposés aux pays du sud de l'Europe, les coupes budgétaires dans les budgets de la recherche et de l'enseignement supérieur, ont contraint définitivement des milliers de diplômés à quitter leur pays d'origine.

Les plus touchés par la crise économique, sont la Grèce, qui a vu partir depuis 2010, environ 120 000 grecs parmi les plus formés du pays. Ces chiffres révélés par une

---

<sup>894</sup> *Idem.*

étude récente de l'Université de Thessalonique, 10% des jeunes scientifiques auraient déjà quitté le pays<sup>895</sup>.

Même, si le gouvernement grec n'a pas encore établi des statistiques précises permettant de mesurer le phénomène, la Grèce qui subit une cure de rigueur sans précédent dans l'histoire du pays, en contrepartie d'un plan de sauvetage financier de l'Union européenne et du Fonds Monétaire International (FMI), a vu l'explosion du taux de chômage de ses jeunes monter en flèche. Les jeunes sont les plus touchés par la crise, puisque la Grèce compte 52,7% de ses jeunes au chômage dans la tranche des 15-24 ans, non scolarisés. La conséquence de cette crise, a conduit plus de 25 000 grecs pour la seule année 2011 à partir travailler en Allemagne<sup>896</sup>.

Parmi les diplômés on compte 9,8% des titulaires d'un master ou d'un doctorat qui sont au chômage en 2011, contre 5,4% en 2008, et 51% des titulaires de doctorat ont choisi à terme de s'exiler.<sup>897</sup>

Une des destinations phares des jeunes grecs, est l'Allemagne, qui a lancé depuis peu, un appel de plusieurs milliers d'offres d'emploi à destination prioritaire des Etats membres de l'Union européenne. La main d'œuvre qualifiée, venant à manquer en Allemagne, Angela Merkel a préféré privilégié les pays européens, plutôt que les pays tiers. L'appel a ainsi été reçu par les jeunes grecs, qui ont investi les cours d'allemande à l'Institut Goethe d'Athènes, qui a vu ses inscriptions augmenté de 70% depuis 2010.<sup>898</sup>

Si l'Allemagne a été choisie comme une des destinations favorites des jeunes grecs, c'est en raison de la liberté de circulation des personnes, renforcé par l'achèvement du « marché commun ».

Si les jeunes qualifiés quittent plus facilement la Grèce, c'est avant tout en raison du fait qu'ils parlent mieux les langues étrangères, et qu'ils répondent aux besoins de main d'œuvre qualifiée attendu par les pays d'accueil, ce qui explique que dans le

---

<sup>895</sup> « Grèce, une fuite des cerveaux d'ampleur catastrophique », *France Ouest*, 15 avril 2013.

<sup>896</sup> *Idem*.

<sup>897</sup> Marina Rafenberg, « En Grèce la fuite des jeunes cerveaux continue », *Agence France Presse*, 4 août 2011.

<sup>898</sup> Guillaume Guichard, « Face à la situation économique, la jeunesse du pays cherche à partir. Le phénomène se concentre sur les plus qualifiés », *Le figaro.fr*, le 19 octobre 2011.

cas de la Grèce, mais aussi celui de l'Espagne et de l'Italie, que ce sont avant tout les plus qualifiés qui quittent plus facilement leur pays d'origine.

Bien conscient de la situation, le gouvernement grec tente de trouver des solutions pour parer à l'hémorragie des jeunes diplômés qui quittent le pays. En août 2011, le gouvernement grec adopte une réforme de l'université pour s'adapter au système du marché du pays. Pour le gouvernement grec, les universités doivent s'aligner sur les cycles d'études définis par le processus de Bologne. Cette réforme prévoit également l'évaluation des enseignants grecs par des commissions composées de personnalité extérieures.<sup>899</sup>

Mais pour le professeur, Dionysi Gouviás, professeur de pédagogie à l'Université de Rhodes, « *la réforme risque surtout d'aggraver la condition des jeunes chercheurs et d'encourager d'ailleurs leur désir*<sup>900</sup> ».

Pour l'Espagne et l'Italie, même si la situation s'annonce moins catastrophique, que celle de la Grèce, en raison de son ampleur inédite, ces deux pays ne sont pas en reste et la jeunesse de ces deux pays est aussi durement touchée par la crise économique et la crise de la dette.

Pour l'Espagne, qui compte 43% de chômeurs parmi les jeunes, 19% de cette population sont des diplômés universitaires compris dans une tranche d'âge entre 25 et 29 ans. Des éditorialistes espagnols n'hésitent pas à qualifier la situation des jeunes de « génération perdue », ou parfois « de génération zapatero <sup>901</sup> », rendu responsable par l'opposition de n'avoir rien fait le moment opportun pour juguler la crise.

C'est dans ce contexte que le recrutement d'espagnols a eu lieu depuis l'Allemagne, qui affichait en 2010, un taux de chômage de 7,7% et de 3,6% de croissance de son PIB, l'Allemagne pour compenser ses départs à la retraite et une baisse de la natalité a fait savoir qu'elle avait besoin de recruter entre 500 000 et 800 000 postes de main d'œuvre qualifiée.<sup>902</sup>

Le ministre espagnol du travail Valeriano Gomez s'est dit partenaire de ce recrutement pour l'étranger, en prenant le soin tout de même d'en discuter avec

---

<sup>899</sup>Idem.

<sup>900</sup>Idem.

<sup>901</sup> Christian Gallois, « Espagne : le chômage record (20,3%) dope l'exode des cerveaux », *Latin reporters.com*

<sup>902</sup>Idem.



Angela Merkel, le 3 février 2011, lors du sommet hispano-allemand à Madrid, pour étudier à long terme le retour de cette jeunesse qualifiée en Espagne, à une date indéfinie. L'idée de voir l'Allemagne faire main basse, sur la jeunesse n'est pas sans déplaire au président de l'Institut espagnol d'ingénierie Manuel Acéro, qui déplore que ces jeunes espagnols sont formés avec les deniers publics de l'Espagne, et qu'ils vont profiter à l'Allemagne.

Si la situation de crise a été très marquée dans les pays du sud de l'Europe, conduisant les jeunes diplômés à fuir leur pays, la France n'est pas en reste, même si le phénomène français, n'est en rien comparable à la situation grecque ou espagnole, les jeunes français quittent de plus en plus la France, en partant travailler à l'étranger, ou en partant étudier une fois diplômés à l'étranger.

Ainsi, le ministère français des Affaires étrangères estime que depuis 5 ans, 14% des jeunes diplômés en plus depuis 2008 ont choisi de s'exiler pour des raisons professionnelles.<sup>903</sup>

La France compte aujourd'hui 155 266 jeunes qui vivent à l'étranger. C'est pour fuir la morosité ambiante, que les jeunes français décident de quitter la France, la France ne les fait plus rêver, c'est ce qui ressort d'un sondage, « le baromètre de l'humeur des jeunes diplômés en France », réalisé par Ifop, et Deloitte, et publié le 26 février 2013. Les conclusions de ce sondage, montraient que 27% des jeunes Français envisageaient leur avenir professionnel hors du pays<sup>904</sup>.

En France, ce sont surtout les cursus élitistes qui sont touchés par cette fuite des jeunes diplômés. Pour les grandes écoles françaises, la tendance au départ, croit très lentement, ils étaient en 2001, 11% à partir travailler à l'étranger, contre 13,5% en 2013.

Mais la tendance, la plus forte, se trouve surtout dans les écoles de commerce et d'ingénieurs, ainsi l'ESSEC a vu en 5 ans, ces effectifs d'étudiants passés de 8% à 20%, et 18,8% pour les écoles de management.

A ce jour, un ingénieur sur six quitte la France pour aller travailler à l'étranger. Si la situation en France, ne relève pas du catastrophisme. La crise qui touche la France, a

---

<sup>903</sup> « Ces jeunes qui préfèrent quitter la France », *Le Figaro*, 14 avril 2013

<sup>904</sup> Caroline Bayer, Marie Estelle Pech, « Les jeunes de plus en plus tentés par l'appel du grand large », *Le Figaro*, 14 avril 2013

tout de même fait prendre conscience aux jeunes diplômés français, que la situation de l'emploi se dégrade pour les jeunes diplômés français.

La crise économique n'a eu de conséquences que sur l'emploi des jeunes en Europe, elle a aussi beaucoup freiné la mobilité des jeunes étudiants en Europe. Des budgets de plus en plus serrés pour certains Etats membres, une baisse de budget des instances européennes, a constitué un véritable frein à la mobilité des jeunes en Europe.

### **3.2 Mobilité en berne, en France et au sein des Etats membres de l'Union européenne**

La mise en place du processus de Bologne avec le système LMD et la possibilité d'acquérir des crédits ECTS pour l'obtention d'un diplôme préparé ailleurs que dans le pays d'origine, a eu un impact sur la croissance de la mobilité en Europe.

La crise de l'automne 2008 a tout de même eu un impact sur la mobilité européenne, mais tous les Etats n'ont pas été touchés de la même façon. Une étude a été menée par Campus France<sup>905</sup>. Selon ce rapport, les pays le plus touchés par la baisse de la mobilité en Europe, sont la Grèce et l'Ukraine, en raison de la crise économique.

Avec une particularité pour l'Allemagne, la France a enregistré entre 2007 et 2008, une baisse de 7,5% des étudiants allemands qui venaient étudier en France, deux explications ont pu être évoquées pour expliquer le phénomène, d'une part, la France a considérablement baissé ses moyens mis à disposition de l'Allemagne pour promouvoir son enseignement. Et d'autre part, l'Allemagne, a enregistré une baisse continue depuis 2005 pour l'apprentissage du français<sup>906</sup>.

Si l'étude de Campus France datée de novembre 2010 ne faisait pas apparaître les effets de la crise sur la mobilité étudiante, une nouvelle étude, datée de mai 2012 laisse entrevoir clairement les répercussions de la crise économique et la crise de la dette dans certains pays sur la mobilité en Europe.<sup>907</sup>

Cette étude fait ressortir la réduction des budgets, ainsi que l'émergence de frais de scolarité de plus en plus élevés dans des pays comme le Royaume-Uni, l'Espagne et

---

<sup>905</sup> « La mobilité des étudiants d'Europe », *Les notes de Campus France*, N° 27, novembre 2010.

<sup>906</sup> *Idem*, p.12

<sup>907</sup> « La mobilité des étudiants d'Europe », *Les notes de Campus France*, N° 37, mai 2012

la Hongrie. Si les Italiens, les Grecs, les Espagnols et les Portugais viennent d'avantage en France ou en Allemagne depuis la crise économique, c'est surtout parce que ces deux pays ne font pas payer de frais de scolarité exorbitant aux étudiants en mobilité. Mais selon, l'EUA, la crise économique a eu un véritable impact sur la baisse de la mobilité. Dans une étude, produite en juin 2011, l'EUA constate que cinq pays européens ont affiché une baisse de plus de 10% sur leur budget : L'Italie, la Grèce, l'Islande, la Hongrie et la Lettonie, alors que le Portugal, l'Espagne ou les pays, ont vu leur budget réduire de 5 à 10%.

A l'inverse, d'autres pays ont estimé qu'ils devaient augmenter leur frais de scolarité de façon exorbitante comme ce fut le cas au Royaume-Uni<sup>908</sup>, et en Hongrie. Le Parlement britannique, a ainsi voté une loi en décembre 2010, autorisant les universités anglaises à doubler ou tripler leur frais d'inscriptions sans toutefois excéder le plafond annuel de 9000£ par an. Deux tiers des universités anglaises ont ainsi, pris la décision d'augmenter les frais d'inscription, provoquant la colère de milliers d'étudiants anglais, qui ont manifesté dans les grandes villes d'Angleterre pour protester contre cette loi injuste.

En Hongrie, le gouvernement a annoncé sa décision d'augmenter très fortement les droits d'inscriptions pour certaines filières<sup>909</sup>.

Quant au Portugal, les frais d'inscriptions n'ont cessé d'augmenter depuis une dizaine d'année pour atteindre 1037 Euros/an, alors que les budgets alloués aux universités ont baissé de 11% en 2012, par rapport à l'année précédente.

Pour la Grèce, qui a annoncé des coupes drastiques dans son budget de l'enseignement supérieur en septembre 2012, avec pour effet drastique de diminuer le numérus clausus des étudiants admis en première année de l'enseignement supérieur, devrait selon l'étude Campus France de 2012, s'attendre à une explosion drastique de sa mobilité sortante pour compenser le manque de place dans leur pays d'origine. Cette tendance, n'est toujours pas visible dans les statistiques en raison de

---

<sup>908</sup> En décembre 2010, le Parlement britannique a voté une réforme des droits de scolarité, autorisant les universités à doubler ou à tripler leur frais de scolarité, sans dépasser le plafond de 900£/an. En contrepartie, pour juguler cette hausse des frais d'inscription, le Parlement a consenti à des prêts très avantageux et des aides financières.

<sup>909</sup> « La mobilité des étudiants d'Europe », Les notes de Campus France, N° 37, mai 2012, p.14

la décision toute récente du gouvernement grec de baisser le nombre d'inscriptions en première année.

Mais certains pays ont décidé d'agir pour juguler les effets de la crise sur la mobilité internationale. Ainsi, en France, Valérie Pécresse a décidé en 2008, d'allouer une bourse de 400 euros, pour tous les étudiants qui auraient pour objectif de partir en mobilité. Cette proposition a d'ailleurs été citée dans le cadre de son plan de renforcement de la mobilité durant la présidence française de l'Union européenne.<sup>910</sup> Les pays scandinaves ont quant à eux développé des bourses très favorables pour les étudiants en mobilité, c'est le cas du Danemark, qui a développé des accords de partenariat avec certains pays, et qui exonèrent les étudiants de frais de scolarité avec qui le Danemark a passé un accord.<sup>911</sup>

D'autres pays comme l'Italie, ont également décidé de réagir en réfléchissant à des solutions plus pragmatiques pour continuer à attirer des étudiants étrangers sur leur sol. En février 2012, le ministre italien de l'Enseignement supérieur a décidé d'augmenter le nombre de formations dispensées en anglais, de réformer le calendrier universitaire italien, pour le tabler sur les calendriers anglo-saxons, pour continuer d'attirer des chercheurs étrangers ou des étudiants en mobilité, et soutenir l'attractivité de l'Italie.

Autre conséquence de la crise économique et non des moindres, est la position de Bruxelles, qui a failli supprimer la dotation financière au programme Erasmus. En 2012, c'est près de 9 milliards d'euros qui manquent pour honorer les dépenses du budget de l'Union européenne<sup>912</sup>.

En octobre 2012, les étudiants Erasmus, ont entendu l'annonce du député européen, Alain Lamassoure, président de la Commission des budgets du Parlement européen, annoncé que « *le programme Erasmus pourrait être en cessation de paiement*<sup>913</sup> ».

En lançant, la bande d'annonce sur un des programmes européens, les plus connus et les plus soutenus au sein de l'Union européenne, Alain Lamassoure cherchait avant tout à attirer l'attention sur la gravité de la situation du budget européen en général,

---

<sup>910</sup>Voir chapitre 3)a.

<sup>911</sup>*Idem.*

<sup>912</sup> Isabelle Thomas, députée européenne de l'Ouest, « Erasmus menacé par le débat budgétaire », 2 janvier 2013.

<sup>913</sup> Charlie Dupiot, « Erasmus passe son année, mais après », *Libération*, 5 octobre 2012.

Erasmus, n'étant pas le seul programme menacé de coupes budgétaires. Le fonds social européen, et le programme de recherche européen, étaient tout aussi menacés. Les Etats qui s'étaient engagés à contribuer au financement du programme d'Erasmus fixés à 450 millions d'euros, n'ont pas honoré leur engagement financier pour 2012. Et « *Si nous n'avons pas les 90 millions d'euros qui nous manquent, il y aura c'est sûr, des problèmes dans le versement des bourses aux étudiants qui partiront en 2013*<sup>914</sup> ».

Si toutefois la crise économique a eu des effets probants sur la mobilité européenne, qui ont eux-mêmes eu pour conséquence des baisses significatives de candidats à la mobilité, les Etats se sont montrés mobilisés sur la question et ont tenté d'apporter des réponses et des solutions significatives pour continuer à promouvoir et encourager la mobilité.

### **3.3 Une recherche accrue de l'excellence, un resserrement autour de la sélection**

Dès la fin des années 1980, la mondialisation bouscule le cadre traditionnel de l'enseignement supérieur dans le monde, en le propulsant dans une compétition internationale jamais égalée. Au même titre que les biens et les services, l'enseignement supérieur, est intégré dans un « marché », et est appelé à jouer un rôle majeur dans toutes les économies des pays industrialisés. Les aspects de la mondialisation, touchent en priorité, l'enseignement supérieur des pays les plus industrialisés qui possèdent déjà de sérieux atouts en matière de recherche, d'innovation, et de diplômes reconnus internationalement. Cette dichotomie en matière d'enseignement supérieur, oppose de facto les pays les plus industrialisés et les pays en voie de développement, et suit la courbe du découpage nord-sud.

La France à l'instar d'autres pays européens n'est plus en mesure d'ignorer la force du marché qui s'installe, dont le modèle est fortement influencé par la culture anglo-saxonne, et le modèle américain en particulier.

---

<sup>914</sup> Propos tenus par Dennis Abbot, porte-parole de la Commission européenne pour l'Education, la Culture, la Jeunesse et le Multilinguisme.

La mondialisation est à juste titre un accélérateur qui influe fortement sur des notions telles que la qualité de l'enseignement, l'excellence, et la sélection générés par les classements internationaux. La France, se retrouve donc elle aussi obligée malgré elle de donner de nouvelles orientations à ses institutions d'enseignement supérieur. Le marché est là, et la France pour continuer à afficher sa grandeur dans le domaine, doit entrer dans la compétition. Les universités françaises n'ont d'autres choix pour rester attractives et compétitives que d'intégrer les règles du jeu qui s'installent, dont aucun pays industrialisés ne peut faire l'économie.

L'Etat français devient lui-même tributaire et garant de la qualité de ses formations, avec l'ouverture de la concurrence internationale, et « *l'existence d'un marché international de la formation dominé par les anglo-saxons et quelques groupes privés* »<sup>915</sup>. Bien, que la France, ait toujours été hostile à l'idée de marché pour ses formations inscrite dans son histoire socioculturelle, car en France la formation n'a jamais été considérée comme un bien marchand, comparativement à la culture anglo-saxonne, cette hostilité française envers le marché trouve sa traduction dans le retard pris par nos universités en matière d'innovation. En effet, la France comparativement à d'autres pays, accuse un retard certain dans les formations professionnelles dispensées par les universités. Bien, que ce rapprochement ait déjà eu lieu en France, il reste cependant marginal pour combler le retard pris par la France en la matière. Ce retard s'exprime par l'état d'esprit de l'université française face à la perspective de coopérer avec le marché. L'université s'est reposée sur une image très ancienne de sa fonction, celle d'assurer une part de la recherche, alors que l'université française considère que son côté noble est de dispenser des savoirs. Mais la dispense des savoirs en France, ne s'est pas toujours faite au rythme de l'évolution technologique et de l'innovation du marché à la fois local, mais aussi internationale.

Aujourd'hui, le constat est que les institutions françaises ne peuvent plus échapper aux lois du marché, imposées par la concurrence étrangère. L'université française pour survivre doit s'adapter aux nouvelles données du marché.

---

<sup>915</sup> Christian Allières et Michel Troquet « *Universalité ou spécialisation ?* », politique et gestion de l'enseignement supérieur, 1/2004, N° 16, p. 57.72

Cette prise de conscience s'inscrit dans les mentalités qui sont en train de changer. Pour innover, les universités doivent s'inscrire dans un schéma continu d'amélioration des performances de notre système éducatif.

Les années 2000 sont marquées par la course à l'excellence dans les universités en Europe<sup>916</sup>, en cause la publication en 2003 du premier classement de Shanghai (ARWU)<sup>917</sup>, et la stratégie de Lisbonne, qui a décrété en mars 2000 de faire de « l'Europe, l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde en 2010 ».

Le classement de Shanghai, bien que très contesté, en raison des critères sélectifs retenus a servi néanmoins à créer un électrochoc auprès de nombreux gouvernements, et de présidents d'universités.

Dans ce classement, les deux tiers des universités placées dans les 100 premières sont des universités nord-américaines. L'Allemagne avec 5 universités, arrive à la 200<sup>e</sup> place, la France se situe à peu près au même niveau, avec 3 universités, et l'Espagne n'arrive qu'à la 300<sup>e</sup> place.

Le bilan mitigé de la stratégie de Lisbonne, en raison des résultats limités, a conduit la Commission européenne, à adopter une stratégie de Lisbonne Bis, en 2005. Dans son bilan à mi-parcours<sup>918</sup>, la Commission européenne, ne peut que constater le retard pris par les universités européennes dans la compétition mondiale pour attirer les meilleurs chercheurs et étudiants<sup>919</sup>, ce constat, a conduit la Commission européenne à prendre des mesures pour la recherche de l'excellence en Europe. Dans la stratégie de Lisbonne Bis, la Commission européenne, a publié une communication « Mobiliser les cerveaux européens ; permettre aux universités de contribuer pleinement à la Stratégie de Lisbonne ».

En 2006, dans sa communication au Conseil et au Parlement en date du 10 mai 2006, « Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche, et innovation » la Commission européenne suggérait aux Etats membres trois orientations :

---

<sup>916</sup> Patricia Pol, "La passion de l'excellence dans l'enseignement supérieur en Allemagne, en Espagne, et en France", *Repères*, n° 14, mai 2012, p.1

<sup>917</sup>ARWU, Academic Ranking of World Universities.

<sup>918</sup> Voir document de la Commission européenne, Stratégie de Lisbonne Bis.

<sup>919</sup>Patricia Pol, "La passion de l'excellence dans..", p.1



-uniformiser leurs systèmes universitaires nationaux, et leur fragmentation en petites structures qui rendent la coopération nationale, européenne, et transnationale plus difficile et constitue un obstacle à leur diversification et à l'objectif de qualité.

- Faire évoluer le milieu de la recherche vers un milieu ouvert, interactif et concurrentiel dépassant les structures traditionnelles ;

- Avoir les ressources nécessaires pour assurer un enseignement supérieur et une recherche de qualité par comparaison avec les universités américaines.

Les Etats -Unis comptent environ 80 universités d'excellence, et les Etats membres de l'Union européenne, comptent 4000 établissements d'enseignements supérieurs. La Commission européenne, semblerait vouloir faire autant que les Etats-Unis, c'est ce qui se murmure dit-on dans les couloirs de la Commission européenne<sup>920</sup>.

En France, en Allemagne et en Espagne, l'idée fait son chemin, en décidant de créer des pôles d'excellence, au risque de créer des déséquilibres avec le reste des universités qui ne seraient pas sélectionnées. En France, grâce au grand emprunt et au « plan d'investissement d'avenir », 10 appels d'offres sont lancés en 2010, pour créer des Equipex, équipements d'avenir, des Labex, laboratoires d'excellence, et des Idex, Initiatives d'excellence pour financer 5 à 10 universités d'excellence.

En Allemagne, dès janvier 2004, la course à l'excellence est lancée avec le concept « l'Exzellenzinitiative », décidé par Angela Merkel en juillet 2005 pour 5 ans (2006-2011); l'objectif de ce plan étant de financer des formations doctorales, des universités d'excellence et des clusters d'excellence<sup>921</sup>.

L'Espagne, a également lancé un vaste et ambitieux programme pour doter ses universités de l'excellence, lancé en 2008 par le gouvernement de Luis Zapatero, celui ci sera stoppé faute de finances par le gouvernement de Mariano Rajoy.

Il est cependant, difficile de constater les progrès de ces investissements d'avenir dans l'excellence, mais déjà en France, en 2011, 992 projets ont été déposés, dont 339 Equipex, 249 Labex, et 17 Idex).

En Allemagne, les premiers résultats positifs se font déjà sentir, une étude réalisée par le cabinet de conseil Dual Conseil, a permis d'établir que le plan

---

<sup>920</sup>Idem, p.2

<sup>921</sup>Idem, p.2

Exzellenzinitiative a déjà produits des effets « très positifs » pour « la visibilité des universités de recherche mieux à même de développer des partenariats internationaux et de faire des recrutements de très haut niveau <sup>922</sup>». Mais l'excellence risque aussi d'avoir ses revers en créant des pôles d'excellence concentrés sur quelques villes ou région, ce système ne risque-t-il pas de créer un enseignement à deux vitesses, de créer des zones plus prospères que d'autres ? C'est semble-t-il le prix à payer pour l'excellence qui se met en place très lentement en Europe.

#### **4 Le processus de 2008 à 2012, entre limites et nouvelles normes de qualité**

Le processus de Bologne, mis en place depuis 1999, est depuis cette date piloté par les ministres en charge de l'Enseignement supérieur des Etats signataires, qui se réunissent tous les deux ans, en réunions et conférences ministérielles. Jusqu'au mois d'avril 2009, elles ont toutes eu lieu dans des villes européennes<sup>923</sup>. Ce sont les ministres, et les ministres seuls qui peuvent décider des mesures politiques à prendre pour la continuité de la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Au côté des ministres de l'Enseignement supérieur, de nombreux partenaires sont aujourd'hui devenus des acteurs incontournables de la construction et des avancées de cet EEES. En 1999, à Bologne, les ministres s'étaient donné pour objectif l'avènement de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur à l'horizon 2010. L'achèvement de l'EEES, laissait donc supposer que dès 2010, les 47 Etats signataires devaient avoir accompli toutes les réformes nécessaires pour répondre aux critères et objectifs définis par les réunions et conférences des ministres de l'éducation.

---

<sup>922</sup>*Idem*, p.4

<sup>923</sup> Depuis 1999, les principales villes qui ont abrité les réunions des ministres de l'Enseignement supérieur sont Bologne 1999, Prague 2001, Bergen 2003, Berlin 2005, Londres 2007, et Leuven-Louvain-la-Neuve en 2009. Ainsi, peut-on émettre le constat suivant, seuls les Etats membres de l'Union européenne, ou les futurs candidats à l'adhésion, c'est le cas de Prague en 2001, ont été désignés pour recevoir ces réunions ministérielles. Pour appuyer ce constat, la dernière réunion ministérielle aura lieu à Bucarest en 2012, renforçant le constat que nous faisons. Aucune explication à ce jour n'est officiellement avancée ou donnée pour expliquer ce choix.

En mars 2009, la Commission européenne publie un rapport sur l'état des avancées du processus de Bologne<sup>924</sup> au sein des 46 Etats signataires. Ce rapport, est publié un mois avant la tenue de la prochaine réunion de Louvain/Louvain-la-Neuve en avril 2009.

Ce texte affiche beaucoup d'optimisme sur la tenue de l'échéance, et laisse entendre que les progrès réalisés par l'ensemble des Etats signataires sont jugés très satisfaisants pour tenir l'objectif de 2010. « *Ce rapport montre clairement que nous sommes sur la bonne voie pour atteindre l'objectif central de création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur en 2010. Des réformes significatives ont permis d'aller dans le sens d'une plus grande convergence des différentes structures éducatives en Europe*<sup>925</sup> ».

Si le rapport fait état de la crise financière internationale à laquelle se trouvent confrontés les Etats signataires, il n'en mentionne pas pour autant qu'elle constitue un frein à la date butoir de l'EEES, mais qu'elle relève d'un simple défi que les Etats signataires devront relever.

Pourtant, quand les ministres en charge de l'enseignement supérieur des 46 Etats signataires se réunissent les 28 et 29 avril 2009, en Belgique à Louvain et Louvain-la-Neuve, pour faire le bilan de l'avancée de la construction de l'EEES, le communiqué final de la conférence, fait référence dans sa présentation et son préambule, au prolongement de la construction de l'EEES à 2020. Si le texte, ne mentionne pas explicitement, le report de son avènement à 2020, le message reste particulièrement bien compris « *Nous ministres chargés de l'Enseignement supérieur..., et établir les priorités de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) au cours des dix prochaines années*<sup>926</sup> », « *Au cours de la décennie 2010-2020, il est essentiel que l'enseignement supérieur apporte son concours à une réalisation d'une Europe de la connaissance..*<sup>927</sup> ».

---

<sup>924</sup> Agence exécutive Education, Audiovisuel et culture, « L'enseignement supérieur en Europe 2009 : les avancées du processus de Bologne, *Eurydice*, mars 2009.

<sup>925</sup>*Idem*, p.3

<sup>926</sup> Communiqué de la Conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Louvain et Louvain-la-Neuve, le 28 et 29 avril 2009. « Processus de Bologne 2020- L'espace européen de l'enseignement supérieur au cours de la prochaine décennie ».

<sup>927</sup>*Idem*.

Si les déclarations du communiqué de Louvain, ne mettent pas exergue les raisons réelles du report de l'achèvement de l'EEES, ce texte précise cependant en évidence, que la prochaine échéance de l'achèvement de l'EEES est prévu pour 2020.

Ainsi, on est en droit de se demander si la crise économique internationale est le seul frein à la nouvelle date de l'avènement de l'EEES. Dans le cas contraire, quelles sont les raisons qui peuvent justifier que la date butoir de 2010 n'ait pas été respectée par les Etats signataires ?

La conférence de Louvain en 2009, n'a-t-elle pas montré les limites du processus en termes d'achèvement ? Autant de questions auxquelles nous allons tenter de répondre.

#### **4.1 La Conférence de Louvain avril 2009 et les limites du processus**

La conférence de Louvain et Louvain-la-Neuve a réuni les ministres en charge de l'Enseignement supérieur des 46 Etats signataires du processus de Bologne. Cette conférence devait s'inscrire comme le bilan de l'achèvement de l'EEES. A la Conférence de Londres en 2007<sup>928</sup>, les ministres des 46 Etats signataires se sont montrés optimistes pour marquer le passage du processus de Bologne, à l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur en 2010. De nombreux points du communiqué de Londres marquent la volonté des ministres de consacrer l'année 2010 comme étant celle de la réalisation de l'EEES. Si l'optimisme des ministres de l'Education est clairement mis en avant dès 2007, nous choisirons quelques points de la Conférence de Londres qui tendent à montrer que ces derniers étaient sûrs de parvenir à la réalisation de l'EEES dès 2010, même si en revanche, ils avaient pris la précaution d'annoncer dès 2007, que les concertations concernant l'EEES devront se poursuivre au-delà de 2010.

Ainsi, dans le point, 1.3 dudit communiqué les ministres rappellent que « *les développements réalisés au cours des deux dernières années nous ont permis de nous*

---

<sup>928</sup> Communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement Supérieur, « Vers l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur : Répondre aux défis de la mondialisation », Londres 17-18 mai 2007

*rapprocher de façon significative de l'Espace de l'Enseignement Supérieur Européen* ». Dans le point 2.4 consacré à l'architecture des diplômes, il est fait mention que « *Nous progressons bien au plan national comme dans les établissements vers notre objectif de construire un EEES à trois cycles* ». Et dans la séquence consacrée aux perspectives pour 2010 et au-delà, les ministres montrent toute leur détermination « *à saisir 2010, qui marquera le passage du Processus de Bologne à l'EEES, comme l'occasion de réaffirmer notre engagement pour l'enseignement supérieur* ».

En 2007, à la Conférence de Londres, la crise économique internationale n'a pas encore débuté, ce qui explique dans une large mesure que l'optimisme des ministres n'ait pas été entaché, et laissait penser que l'EEES aurait pu être achevé en 2010. Pour autant, un rapport de la Commission européenne en date de mars 2009, affichait un optimisme tout aussi déterminé que lors de la Conférence de Londres. Ce qui étonne, est que ce rapport, est publié un mois seulement avant la conférence de Louvain. « *Le Processus décennal de Bologne arrive à son terme à l'heure où l'Europe, comme le reste du monde, est confrontée à des défis sans précédent, du fait de la crise...* »<sup>929</sup>. Bien que ce rapport émis par la Commission européenne, mentionne tout le sérieux des informations collectées sur les 31 pays qui font partie d'Eurydice<sup>930</sup>, de nombreuses contradictions relevées dans ce rapport, révèlent que l'application des principaux objectifs et critères ne sont pas entièrement remplis par l'ensemble des Etats signataires, même si cette étude, ne se base que sur 31 Etats, elle affiche néanmoins, une application des critères et objectifs à réaliser de façon très pléthorique d'un Etat à un autre, avec des aménagements propres à leur marché du travail, ou à leur propre législation nationale. Cette étude, révèle surtout que chaque Etat pratique la libre application des objectifs qui leur ont été demandés, entraînant ainsi une grande divergence d'un Etat à un autre.

Pour reprendre les critères de bases que sont la convergence des cycles d'études selon la structure licence et master, cette combinaison est largement mise en place,

---

<sup>929</sup> Agence exécutive Education, Audiovisuel et culture, « L'enseignement supérieur en Europe.. », p.3

<sup>930</sup> Créé en 1980, le réseau Eurydice permet de recueillir et d'échanger les informations sur les systèmes éducatifs et les politiques d'éducation dans les Etats membres du réseau. Eurydice compte 31 Etats participant au programme Socratès. Son action permet d'apporter un éclairage aux décideurs politiques en matière d'éducation. Le réseau Eurydice est rattaché et financé par la Commission européenne, qui fait appel à lui dans le cadre de rapports, de monographies ou d'études comparatives.

dans quasiment l'ensemble des pays adhérents au processus de Bologne. Si cette règle semble être largement admise, il n'en est pas de même pour les crédits ECTS, qui sont appliqués de façon très pléthorique dans l'ensemble des Etats qui ont fait l'objet d'une collecte d'informations.

Il existe à ce jour de nombreux Etats, où les crédits ECTS, sont introduits mais sans législation, c'est le cas de l'Irlande, de la République tchèque, où l'application des crédits ECTS n'est pas obligatoire, car ces Etats ne sont contraints par aucune législation.<sup>931</sup> Pour autant, dans les deux Etats, ils restent tout de même largement adoptés par leurs universités respectives, ce qui n'exclue pas, que celles qui le veulent, ont le libre choix de l'application et de l'adoption de ce cadre de transfert de crédits.

A Chypre, un amendement sur l'actuelle législation sur les établissements de l'enseignement supérieur était en débat en mars 2009, pour rendre l'application des ECTS obligatoire dans l'ensemble des établissements. En Russie, le système national des transferts de crédits est mis en place sur une base volontaire depuis 2002. En Ukraine, il n'est appliqué que depuis 2007, mais sans législation.

Pour les Etats, qui ne l'ont adopté que très tardivement à l'instar de l'Azerbaïdjan<sup>932</sup>, une expérience pilote a débuté en 2006, et la première promotion d'étudiants en licence sous le premier régime du cadre ECTS, est prévue pour 2009/2010.

La surprise vient pourtant de l'Espagne, qui n'avait toujours pas de législation obligatoire pour les transferts de crédits, avant qu'une nouvelle législation ait été adoptée en 2008, rendant les ECTS obligatoires à partir de 2010/2011.

Quant au Royaume-Uni, ce dernier applique l'ECTS, selon le bon vouloir des universités. Les établissements étant autonomes au Royaume-Uni, l'approche de l'application des crédits ECTS suit un vote non réglementaire, même si les universités anglaises ont réagi assez positivement au processus de Bologne.

Il n'en demeure pas moins, qu'au vu des résultats affichés par cette étude, la convergence du cadre des crédits ECTS, dès mars 2009, n'est pas appliquée de façon maximale dans l'ensemble des Etats signataires. Pour certains Etats, cette application

---

<sup>931</sup> Agence exécutive Education, Audiovisuel et culture, « L'enseignement supérieur en Europe.., p.28

<sup>932</sup> *Idem.*

partielle, peut s'expliquer par l'intégration tardive au processus de Bologne, c'est le cas par exemple de la Russie ou de l'Azerbaïdjan.

Pour d'autres Etats, à l'instar de l'Espagne, du Royaume-Uni, l'explication la plus plausible est que le système d'autonomie accordé à certaines régions de ces deux Etats, laisse à penser que l'Etat, n'a aucun moyen de pression sur les universités autonomes.

Ceci, nous conduit tout de même à constater qu'un des outils essentiels du processus de Bologne, le système des crédits ECTS, qui sont le cadre de transfert des unités de crédits, permettant la reconnaissance d'un diplôme ou d'un séjour d'étude au sein d'un des Etats signataires n'est toujours pas mis en place de façon uniforme.

Devant le retard pris par l'application du cadre ECTS, il est difficile de penser que le reste des objectifs et critères permettant la réalisation de l'EEES puissent être tenus à l'horizon 2010.

Ce constat, est partagé et porté par Sarah Croché,<sup>933</sup> et Jean-Emile Charlier<sup>934</sup>, qui mettent en avant que les conditions du bon fonctionnement de l'EEES ne sont pas encore réunies car « *les cycles d'études ne sont pas harmonisés, les ECTS ne sont pas d'application partout* »<sup>935</sup>.

Selon eux, l'échéance 2010 qui devait consacrer l'avènement de l'EEES ne pouvait être tenue, ce qui a conduit les ministres de l'Education à reporter le processus à 2020.

Quand les ministres de l'enseignement supérieur se réunissent en avril 2009 à Louvain, aucune explication tangible n'est pourtant donnée par ces derniers. C'est un communiqué « laconique », qui ressemble à tous les précédents et qui ne met pas en exergue la réalité de l'avancée du processus.

En 2010, il est encore trop prématuré de parler de l'EEES, alors que les concertations autour de sa construction se poursuivront au-delà de 2010 pour s'étendre à 2020, où

---

<sup>933</sup> Sarah Croché et Jean-Emile Charlier, « Bologne dix ans après », in « Le processus de Bologne et ses effets », *Revue internationale de sociologie de l'éducation, Education et sociétés*, n°24, 2009/2, p.7

<sup>934</sup> Sociologue, à l'Université de catholique de Mons et à l'Académie universitaire de Louvain. Jean-Emile Charlier a beaucoup travaillé sur le processus de Bologne, et notamment sur les effets du processus.

<sup>935</sup> *Idem*.



seuls trois conférences sont prévus, une en 2012, qui a eu lieu à Bucarest, une en 2015 et la dernière devrait être prévu pour 2020.<sup>936</sup>

La Conférence de Louvain a montré les limites de ce processus, celle d'une application homogène des critères et objectifs fixés durant toutes les conférences depuis 1999.

La complexité des systèmes éducatifs de chaque Etat signataire, l'entrée tardive de certains Etats<sup>937</sup>, l'histoire socioculturelle de l'enseignement supérieur européen sont autant de facteurs qui peuvent expliquer le retard pris sur la construction de l'EEES.

Reste aussi, la volonté politique plus au moins forte des Etats signataires, et des Etablissements supérieurs qui n'a certainement pas été aussi marquée d'un Etat à un autre.

Si convergence, il y a, la conférence de Louvain a surtout marqué un nouveau tournant, celui de la remise en cause du processus, que les Etats ont décidé de poursuivre au-delà de 2010.

## **4.2 L'évaluation des institutions académiques en France, un nouveau défi pour le supérieur en France**

Dès la fin des années 1980, la mondialisation bouscule le cours de l'enseignement supérieur dans le monde, en le propulsant dans une compétition internationale jamais égalée. Au même titre que les biens et les services, l'enseignement supérieur, est intégré dans un « marché », et est appelé à jouer un rôle majeur dans toutes les économies des pays industrialisés. Les aspects de la mondialisation, touchent en priorité, l'enseignement supérieur des pays les plus industrialisés qui possèdent déjà de sérieux atouts en matière de recherche, d'innovation, et de diplômes reconnus internationalement. Cette dichotomie en matière d'enseignement supérieur, oppose

---

<sup>936</sup> Communiqué de la Conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Louvain et Louvain-la-Neuve, le 28 et 29 avril 2009. « Processus de Bologne 2020- L'espace européen de l'enseignement supérieur au cours de la prochaine décennie ».

<sup>937</sup> Il est intéressant de se remémorer que le dernier Etat à avoir intégré le processus est le Monténégro en 2008.

de facto les pays les plus industrialisés et les pays en voie de développement, et suit la courbe du découpage nord-sud.

Aujourd'hui cette compétition s'inscrit dans une réalité internationale, mise en place, grâce à une série d'instruments permettant de mesurer la qualité des enseignements, la capacité à innover, et la capacité à s'inscrire dans l'évolution des nouvelles technologies.

La question de l'évaluation des institutions d'enseignement supérieur, mise en place en France, doit être resituée dans le contexte du débat originel, et tenir compte de son développement actuel. La répulsion de la France à considérer l'enseignement supérieur comme un bien « monnayable », répond à la culture de la France, pour qui l'enseignement doit être un bien accessible à tous, pour garantir une certaine justice sociale. Cette résistance française a été un frein dans le retard accumulé par la France dans le domaine.

Mais aujourd'hui, la France, à l'instar d'autres pays européens, n'est plus en mesure d'ignorer la force du marché qui s'installe, dont le modèle est fortement influencé par la culture anglo-saxonne.

La mondialisation est à juste titre un accélérateur qui influe fortement sur des notions telles que la qualité de l'enseignement, et les classements internationaux. La France, se retrouve donc elle aussi obligée, malgré elle, de donner de nouvelles orientations à ses institutions d'enseignement supérieur. Le marché est là, et la France pour continuer à afficher sa grandeur dans le domaine, doit entrer dans la compétition. Les universités françaises n'ont d'autres choix pour rester attractives et compétitives que d'intégrer les règles du jeu qui s'installent et dont aucun pays industrialisés ne peut faire l'économie.

Force est de constater alors, que la France finira par s'inscrire dans ce marché, en raison des dispositions prises par le gouvernement français. Les institutions françaises de l'enseignement supérieur se retrouvent ainsi contraintes de s'adapter à de nouvelles pressions extérieures.

On situe le début de l'origine de l'évaluation en France à partir des années 1980, en raison de plusieurs paramètres. La situation économique se détériore à cette époque, la proportion des étudiants est en très forte augmentation, et l'université n'est pas

toujours capable d'absorber cette masse étudiante, et les diplômes proposés ne sont plus toujours en phase avec le marché. Certaines filières ne trouvent plus de débouchés. On se questionne alors, sur la place des sciences sociales. Cette réalité assez complexe a conduit le gouvernement à prendre des mesures en demandant que le système éducatif français puisse faire l'objet d'une évaluation de façon générale.

L'origine de l'évaluation de l'enseignement supérieur en France, est unanimement datée à partir de 1990<sup>938</sup>, avec le premier rapport de Michel Crozier<sup>939</sup> « *L'évaluation des performances pédagogiques des universités* »<sup>940</sup>, commandité par le ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin, qui a demandé dans le cadre de ce rapport, une réponse sur la façon d'évaluer les performances pédagogiques des universités françaises, en « *insistant sur la nécessité d'un affichage fort de l'importance de l'évaluation par le ministère, et préconisait une mise en œuvre laissée à l'appréciation de chaque université* »<sup>941</sup>.

On est droit de s'interroger sur les raisons qui ont motivé le ministre de l'Éducation Lionel Jospin, à s'intéresser à l'évaluation. A partir de cette date précise, l'évaluation deviendra pour tous les ministres français de l'Enseignement supérieur, une priorité absolue.

Faut-il y voir là un effet généré par le processus de Bologne, où cette tendance est-elle liée au contexte international ?

La France est une démocratie, et comme toute démocratie, les citoyens sont en droit de demander des comptes relatifs aux politiques publiques. Cette demande légitime

---

<sup>938</sup> *Petite histoire de l'évaluation de l'enseignement supérieur dans les universités*, Isabelle Chênerie, professeur en électronique à l'université Paul Sabatier Toulouse 3, Vice-présidente déléguée au TICE, à l'évaluation et à la cellule universitaire de pédagogie, février 2005. Cette date de 1990, a été également retenue dans le rapport d'information commandité par la délégation du Sénat pour la planification, sur les défis des classements de l'enseignement supérieur, par Joël Bourdin, Sénateur, in *Enseignement supérieur, le défi des classements*, N° 442, session extraordinaire de 2007-2008, p.5.

<sup>939</sup> Sociologue français né le 6 novembre 1922, il est le principal concepteur de l'analyse stratégique en sociologie des organisations. Il fonde en 1962 au CNRS, une équipe de recherche le CSO (Centre de Sociologie des Organisations).

<sup>940</sup> Le premier rapport d'évaluation de l'enseignement supérieur en France est à dater en 1990, avec le rapport de Michel Crozier, sur « *L'évaluation des performances pédagogiques des universités* », une longue série de rapports suivront « *l'évaluation pédagogique des enseignants* » d'Alain Lancelot (1995), « *L'évaluation de la qualité d'un enseignement supérieur* » de M. Gomel (1996), « *Evaluation et auto-évaluation des universités en Europe* » de P. Dubois, « *Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables* » (2001), « *l'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises* » de J. Dejean (2002).

<sup>941</sup> op.cit in *Petite histoire de l'enseignement supérieur dans les universités*.

des citoyens, a conduit à l'adoption d'un décret en 1990<sup>942</sup>. L'adoption de ce décret, et l'aspiration grandissante des citoyens à demander des compte à la nation en matière de politique publique, a conduit le gouvernement de François Mitterrand à donner aux français plus de gages de transparence en matière de politiques publiques.

Ce décret a sans aucun doute joué un rôle majeur quant au devenir de l'évaluation de l'enseignement supérieur en France et de façon plus globale, sur l'ensemble du système éducatif français.

Mais c'est entre 1997 et 2002, que trois arrêtés sont pris pour instaurer l'évaluation au sein des universités et grandes écoles en France. Ce débat, n'avait pas eu lieu d'être formalisé avant ces trois décrets, hormis dans le secondaire et le primaire, où l'évaluation existait déjà.

A partir de cette date, l'intérêt soudain pour l'évaluation en France, devient une des priorités du gouvernement, qui affiche un intérêt grandissant pour évaluer les enseignements et les enseignants. Suite, à ces arrêtés, les universités autrefois, garantes de leur liberté et d'un certain degré d'autonomie, doivent rendre des comptes sur la gestion de leurs enseignements et de leurs formations. Ce qui est à la fois une nouveauté pour les universités et une forme d'intrusion, alors même que cette pratique est courante dans le monde anglo-saxon, où les professeurs sont évalués par les étudiants et par l'université qui les emploient. L'effet du processus de Bologne, peut être un début d'explication, pour rendre compte de cet engouement soudain pour l'évaluation, car trois décrets successifs entre 1997 et 2002, sont pris à cette période.

A partir de 1990, plusieurs décrets concernant l'évaluation des enseignements et des formations de l'enseignement supérieur seront pris par le gouvernement français. En 1992 <sup>943</sup>, l'article 24 du dit arrêté, stipule, que chaque module, ou niveau d'enseignement pourront être soumis à évaluation, en associant éventuellement

---

<sup>942</sup> Décret du 22 janvier 1990, dit décret Rocard du nom de son instigateur, relatif à l'évaluation des politiques publiques. Pris sous la présidence de François Mitterrand, ce décret a pour objectif de mesurer l'efficacité d'une politique publique en fonction des objectifs atteints et des fonds alloués pour toutes politiques publiques susceptibles d'être évaluées. Dans le cadre de l'évaluation des politiques publiques, le décret dit décret Rocard est considéré comme un des texte fondateur en la matière.

<sup>943</sup> Arrêté Lang, Arrêté du 26 mai 1992, relatif aux diplômes d'études universitaires générales, licence et maîtrise.

l'appréciation des étudiants, à condition toutefois que la demande soit formulée par le Conseil d'administration (CA) ; après que la présidence d'université en fait la proposition, et que le Conseil des études et de la vie universitaire (CEVU), ait donné son avis.

Ce premier arrêté, démontre, une certaine souplesse dans l'application de l'évaluation, car l'université peut à son gré, réaliser ou non, une campagne d'évaluation de ses enseignements.

Mais un autre arrêté, celui de 1997, dit arrêté Bayrou<sup>944</sup>, va plus loin que le précédent, et implique pour chaque cursus, une procédure d'évaluation des enseignements et de la formation, qui prend cette fois ci en compte l'appréciation des étudiants, contrairement au premier décret de 1992, où les étudiants n'étaient pas invités à évaluer leurs enseignants et leurs enseignements. Ce décret implique que les enseignants soient évalués par les étudiants, et le deuxième volet de cette évaluation concerne l'organisation des études. Cette évaluation est alors suivie par une commission selon des modalités définies par le Conseil d'administration et le Conseil des études et de la vie universitaire (CEVU). L'arrêté Bayrou rend non seulement obligatoire l'évaluation au sein de toutes les universités françaises, mais en plus il associe les étudiants et les enseignants dans une commission paritaire.

Mais cet arrêté rend t-il pour autant obligatoire l'évaluation dans les universités françaises, et toutes seront telles en mesure de jouer le jeu, sachant que toutes les universités gardent la liberté d'appliquer leurs propres modalités d'évaluation ?

L'intérêt pour l'évaluation reste tout de même très palpable, car un grand nombre de rapport seront publiés après 1992, celui d'Alain Lancelot en 1995 et le rapport Gomel en 1996, et en 2002, le rapport Dejean, qui fera l'état des lieux de l'évaluation dans les universités françaises.

Un autre intérêt est l'organisation d'un colloque en 1998, le Colloque interuniversitaire des méthodes d'évaluation (CIME)<sup>945</sup>, réunissant 30 à 40 universités françaises. Le dilemme qui se pose dans les universités françaises, est que trop

---

<sup>944</sup> Arrêté Bayrou, en date du 9 avril 1997, relatif aux diplômes d'études universitaires générales à la licence et la maîtrise, contenu dans le titre IV : Habilitation et évaluation.

<sup>945</sup> Actes du Colloque Interuniversitaire sur les méthodes d'évaluation, 2 et 3 juillet 1998, Universités de Poitiers, le directeur du colloque est le Professeur Maurice Gomel.

souvent, l'université française de par son héritage historique a été considérée comme lieu de recherche, et secondairement axé sur l'enseignement<sup>946</sup>. Mais depuis une vingtaine d'années, l'université française, sous l'impulsion de nombreux facteurs, données démographique, concurrence internationale, pression gouvernementale, doit justifier sa gestion, la qualité de ses enseignements et leurs résultats.

L'Etat français devient lui-même tributaire et garant de la qualité de ses formations, avec l'ouverture de la concurrence internationale, et « *l'existence d'un marché international de la formation dominé par les anglo-saxons et quelques groupes privés* »<sup>947</sup>. Ce constat, pousse donc l'Etat français, à adopter, une nouvelle stratégie de productivité pour ses entreprises. Cela passe par l'évaluation, l'amélioration des enseignements et la recherche constante de qualité de formations dispensées.

Cependant la France est un Etat qui s'est toujours montré hostile à la place prédominante du « marché » pour son enseignement « *Quant à la logique de marché, elle n'est guère reconnue dans le système français, alors que beaucoup d'établissements sont soumis à des pressions de ce type* »<sup>948</sup> car en France la formation n'a jamais été considérée comme un « bien marchand », à l'inverse de la culture anglo-saxonne. Cette hostilité française envers le marché trouve sa traduction dans le retard pris par nos universités en matière d'innovation. En effet, la France comparativement à d'autres pays, accuse un retard certains dans les formations professionnelles dispensées par les universités. Bien, que ce rapprochement ait déjà eu lieu en France, il reste cependant insuffisant pour combler le retard pris par la France en la matière. Ce retard s'exprime par l'état d'esprit de l'université française longtemps réticente à coopérer plus largement avec les entreprises. L'université s'est reposée sur une image très ancienne de sa fonction, celle d'assurer une part de la recherche, et de dispenser des savoirs. Mais la dispense des savoirs en France, ne s'est pas toujours

---

<sup>946</sup> Gomel, acte du colloque 1998, dans son avant propose, et Christian Allès et Michel Troquet « Universalité ou spécialité », Politique et gestion de l'enseignement supérieur 1/2004, N° 16, p. 57.72

<sup>947</sup> Christian Allès et Michel Troquet « *Universalité ou spécialisation ?* », Politique et Gestion de l'Enseignement Supérieur, 1/2004, N° 16, p. 57.72

<sup>948</sup> Agnès van Zanten, Directrice de recherches. Observatoire sociologique du changement. Fondation nationale des sciences politiques. « *Régulation des systèmes éducatifs entre globalisation et localisation* », in *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, sous la direction de Jean-Louis Derouet et Romuald Normand, p.138



faite au rythme de l'évolution technologique et de l'innovation du marché à la fois local, mais aussi internationale.

Aujourd'hui, le constat que l'on peut faire, est que les institutions françaises ne peuvent plus échapper aux lois du marché, imposées par la concurrence étrangère. L'université française pour survivre doit s'adapter à cette concurrence.

Mais il semblerait que cette prise de conscience s'inscrit dans les mentalités qui sont en train de changer. Pour innover, les universités doivent s'inscrire dans un schéma continu d'amélioration des performances de notre système éducatif.

L'arrêté de 2002<sup>949</sup>, devient plus précis dans la tâche qui incombe aux universités et il est plus coercitif, car l'évaluation devient obligatoire pour toutes les universités, et l'université contrairement aux deux précédents à l'obligation d'instaurer des normes d'évaluation au sein de son institution, et la participation des étudiants est rendue obligatoire. L'objectif de ce décret est l'amélioration des enseignements et l'université a obligation de rendre compte de ses résultats d'une part au gouvernement et d'autre part au Comité national d'évaluation (CNE).

Ces nouvelles données s'apparentent à des « unités ou des instruments de mesure » capables d'évaluer la qualité de chaque enseignement et diplômes. Ces notions selon le rapporteur Jean Bourdin, commencent tout juste à entrer dans les mœurs<sup>950</sup>, et « *le mot évaluation, qui n'était guère employé autrefois, est ainsi devenu un terme à la mode* »<sup>951</sup>. Ces nouveaux paramètres, censés mesurer les forces et les faiblesses d'un système éducatif donné, posent tout de même une problématique toute récente pour ce domaine. Evaluer de la connaissance et des diplômes, revient « *à traduire de la différenciation* »<sup>952</sup> entre les différents établissements d'enseignements supérieurs, même si d'autres experts<sup>953</sup> ; y voient là au contraire, la contribution à l'amélioration du système éducatif. C'est tout au moins ce qui est préconisé en France, dans le cadre

---

<sup>949</sup> Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence, contenu dans le titre II Organisation des enseignements, Article 20 et 21 ;

<sup>950</sup> Joël Bourdin Sénateur, « *Enseignement supérieur le défi des classements* », in les Rapports du Sénat, n° 442, 2007-2008.

<sup>951</sup> *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, Claude Pair, ancien recteur d'académie, octobre 2001. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

<sup>952</sup> Michel Leroy, *Universités enquête sur le grand chambardement* », Editions Autrement, Paris 2011, p.96.

<sup>953</sup> *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, Claude Pair, ancien recteur d'académie, octobre 2001. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, p.4.



d'un rapport annexé à la loi d'orientation de 1989, qui précise que : « *l'évaluation s'applique à tout le système éducatif: les élèves, les étudiants, les établissements, les personnels, les services extérieures, l'administration centrale. Loin de conduire à une mise en concurrence des établissements et de leurs enseignants, elle contribue à l'amélioration du système éducatif en vérifiant la mise en œuvre des objectifs nationaux, en les adaptant aux différents publics auxquels ils s'adressent et en opérant une régulation permanente du système éducatif.* »<sup>954</sup>

L'évaluation, est aujourd'hui devenue une constante, dans ce nouveau paysage de l'enseignement supérieur, on va même jusqu'à parler de « *culture de l'évaluation*<sup>955</sup> ». Reste à poser, la problématique de l'évaluation ; que doit on évaluer, pourquoi évaluer et comment évaluer. Le premier constat est que l'évaluation est plus que jamais liée à la qualité et à la performance des enseignements dispensés, car c'est bien là, la raison d'être de l'évaluation.

Comme nous l'avons vu, précédemment, l'évaluation a été intégrée ces deux dernières décennies en France, grâce à de nombreux textes législatifs qui ont instaurés l'évaluation comme une nécessité absolue.

Cependant, sur le terrain, de nombreuses résistances se font jour, et une incompréhension s'installe quant à l'évaluation de données précises. Les établissements d'enseignement supérieur qui ne participent pas aux campagnes d'évaluation ne sont pas sanctionnés par le ministère de l'Enseignement supérieur. Il persiste un certain flou, entre les demandes incessantes du ministère et le manque de coopération des universités françaises.

D'autre part, il semble régner une certaine confusion autour de notions prédéfinies de ce qui doit être réellement l'évaluation d'un enseignement. Aucun questionnaire n'est envoyé par le ministère, libre à chaque enseignant de mener ses questionnaires comme bon lui semble. Dans ce flou artistique de l'évaluation des enseignements des universités françaises, certains professeurs, craignent qu'à terme, ils soient à leur tour évalués.

---

<sup>954</sup> *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, sous la direction de Jean-louis Derouet et Romuald Normand, Institut national de recherche pédagogique, 2007, p.113.

<sup>955</sup> *Idem.*

Il existe également pour les universités, des filières qui se prêtent au jeu plus facilement que d'autres, ce sont en général, les sciences dures qui se montrent plus assidues aux procédures d'évaluation.

Plus étonnant encore, il reste dans le paysage français, plus de la moitié des enseignants qui continuent d'ignorer le décret de 1997, relatif à l'évaluation.

Cette nouvelle tendance qui se dessine, est le corollaire d'une prise de conscience internationale, qui prétend mesurer la performance de toutes les économies fondées sur la connaissance. La zone Europe, appartient bien sûr à l'une de ces régions du monde, qui aujourd'hui misent de plus en plus, sur l'éducation comme facteur de croissance. Mais ce souci croissant d'évaluation, tient également au relais imposé par les organisations internationales, que sont l'OCDE et la Banque mondiale<sup>956</sup> entre autres, qui imposent par le biais de leurs études une exigence toujours plus accrue de l'évaluation.

Les comparaisons internationales, notamment les classements internationaux, ainsi que la pléthore d'organismes d'évaluation à l'échelle internationale ont contribué à faire admettre l'idée en France, que l'évaluation était nécessaire, si l'on voulait faire progresser son système d'enseignement supérieur, et son système éducatif en général. L'intérêt de l'évaluation dans l'enseignement supérieur en France serait à dater de 1990, avec le premier rapport de Michel Crozier daté de 1990, et intitulé « l'évaluation des performances pédagogiques des universités »

Nous verrons ainsi, dans un premier temps comment l'évaluation a été appréhendée en France, puis comment les notions d'évaluation et de qualité sont devenues deux notions phares du paysage de l'enseignement supérieur français.

Dans le cas de la France, l'évaluation a été abordée dès l'année 1985, avec la création du « Comité national d'évaluation des universités, suivie deux ans plus tard de la « Direction de l'évaluation et de la prospective », en 1987. Puis ces différentes missions ont été redéfinies dans la Loi d'orientation de 1989<sup>957</sup>. Mais le terme évaluation, ne sera relevé pour la première fois, que dans ce texte de loi, dans l'article

---

<sup>956</sup> *Idem*, p.101.

<sup>957</sup> Loi d'orientation sur l'éducation, n°89-486 du 10 juillet 1989. *Journal officiel*, 14 juillet 1989.

4 et 14 de la nouvelle Loi d'orientation<sup>958</sup> qui sera suivi peu de temps après du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, crée en 2001.

Cette course à l'évaluation, a depuis quelques années, alertée les pouvoirs publics qui se sont emparés de ce problème.

Dans le cas de la France, on assiste à la création de l'Agence d'évaluation et de la recherche de l'enseignement supérieur (Aéres)<sup>959</sup>. Promulguée par la Loi de programme de 2006, elle s'inscrit dans le chapitre III de cette loi. La création de cette agence est venue renforcer le dispositif antérieur existant, celui de l'ancien Comité national d'évaluation (CNE), qui a été depuis intégré en son sein. L'objectif de l'AERES est de d'évaluer les stratégies mises en place par les établissements pour atteindre leurs objectifs, et d'évaluer les stratégies en matière de recherche, de formation, de valorisation, de relation avec l'environnement, local, national et international, la politique étudiante, la gestion des établissements. Une des autres prérogatives inscrites dans sa mission était de juger la politique gouvernementale du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, mais bien que les textes et le dossier était prêt, selon le l'ancien ministre de la recherche, François Goulard, cette politique n'a pas été mise en œuvre au grand regret du ministre de la recherche, qui fait le constat de cet échec après avoir quitté ses fonctions.<sup>960</sup> Cependant, par souci de démocratie et de transparence évidente, l'AERES est épaulée par des étudiants qui participent à l'évaluation des établissements. Si toutes les agences d'évaluation nationales poursuivent le même but, beaucoup d'entre elles n'ont pas intégré la participation des étudiants<sup>961</sup>.

On note que les enseignants chercheurs et chercheurs sont évalués par d'autres structures. Une fois le rapport d'évaluation fini, l'agence les restitue aux établissements, qui à leurs tours peuvent lui renvoyer des observations suite à l'évaluation de leur établissement.

---

<sup>958</sup>*Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, Claude Pair, ancien recteur d'académie, octobre 2001. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, p.10.

<sup>959</sup> Créée en 2006, par la Loi de Programme n° 2006-450 du 18 avril 2006, pour la recherche initiée par François Goulard.

<sup>960</sup>*Ibid.* p.96

<sup>961</sup>Propos recueillis lors d'une interview auprès d'Eric Froment, le 4avril 2011

Depuis le début de l'année 2011, tous les établissements et universités de France ont fait l'objet d'une évaluation de la part de l'AERES, ce qui a permis à l'agence de constituer un fonds de données très important, et donner une assise certaine à cette agence d'évaluation.

Même si selon, Jean Pierre Nioche, conseiller en stratégie dans l'enseignement supérieur, le rôle de l'AERES est encore à rechercher, car l'agence nationale française, cherche encore ses marques, à la fois en méthodologie et en reconnaissance.<sup>962</sup>

Il faudra donc attendre la prochaine évaluation des établissements français, pour voir si l'agence va juger les progrès réalisés des établissements sur les recommandations de ses premières évaluations ou au contraire l'agence va t-elle s'imposer comme un véritable coach stratégique dans le suivi de la qualité de l'enseignement supérieur, à travers les suivis qu'elle assure.

Le but de ces évaluations est bien sûr de permettre aux établissements de revoir leur politique de gestion, ou d'enseignement là, où les résultats pointés par l'agence n'ont pas été très bons. Les résultats obtenus pour chaque établissement, permettent ainsi aux étudiants de connaître le taux de réussite de chacun des établissements et par voie de conséquence, de choisir l'établissement qui serait pour eux un établissement d'excellence, suite aux résultats obtenus.

L'objectif de ces résultats est d'élever la qualité de l'enseignement, en espérant atteindre un meilleur taux de réussite dans l'obtention des diplômes. Ces critères, ont également pour objectif la mise en concurrence des établissements entre eux, l'attrait dans meilleurs candidats étrangers dans leur pays.

#### **4.3 De nouvelles normes de qualité au sein de l'enseignement supérieur français à l'instar des exigences internationales**

Pour comprendre, l'impact de ces agences nationales, jugeant la qualité des enseignements, il est intéressant de se pencher sur le cas de l'agence qualité anglaise, la « Quality Assurance Agency for Higher Education » (QAA), créée en 1997. Dans le

---

<sup>962</sup>*Ibid.* p.97.

cas de cette agence, les résultats d'évaluation, comme nous allons le voir, peuvent avoir répercussions conséquentes, sur l'avenir de certains départements, ou filières. Composée essentiellement d'une majorité d'enseignants et d'une minorité de professionnels, elle a pour objectif l'évaluation des acquis des étudiants, en s'assurant que l'enseignement dispensé est bien approprié aux cursus, et que les supports d'apprentissage répondent bien aux critères demandés. Les rapports d'évaluations rendues par cette agence, n'ont pas de conséquences directes sur les financements des structures. Par contre, leur avis est assez incitatif, et conduit très souvent les établissements à revoir leur orientation, vers des cours ou des départements beaucoup plus attractifs. Une des conséquences toutefois, des rapports d'évaluation pour des structures données, ont conduit à la fermeture de nombreux départements de langues, chimie, ou de physique ces dernières années<sup>963</sup>.

Dans le cas de l'Allemagne, le cas des agences d'évaluation est plus contrasté. En raison de la loi de décentralisation de l'enseignement supérieur, il revient à chaque « länder » d'établir les propres normes des standards d'évaluation de leur enseignement ou de leur pôle recherche. Le ministère central ne peut que suggérer aux « Länder » les orientations à prendre et en aucun cas imposer les orientations d'évaluation des agences allemandes, plus nombreuses en Allemagne en raison de l'autonomie des universités allemandes.

En Allemagne, c'est le Conseil fédéral de l'évaluation (AR, Akkreditierungstrat Kulturministerkonferenz)<sup>964</sup> qui accrédite les agences régionales ou spécialisées dans l'évaluation de l'enseignement supérieur.

L'évaluation repose sur l'assiduité des étudiants, leur réussite aux examens, la durée du cursus, et le taux de poursuite des étudiants dans le même établissement. Le projet pédagogique, ainsi que la cohérence des enseignements de chaque établissement sont ainsi évalués en conformité avec les contrats d'objectifs passés avec les Länder ou le ministre fédéral de l'éducation et de la recherche.

---

<sup>963</sup> Joël Bourdin Sénateur, *Enseignement supérieur le défi des classements, les Rapports du Sénat*, n° 442, 2007-2008.

<sup>964</sup> Le Conseil fédéral de l'évaluation allemand, dépend de la Conférence des ministres de l'éducation des Länder (Kulturministerkonferenz, KMK), qui donne également son avis sur l'accréditation des agences d'évaluation.

Il est toutefois intéressant de souligner, qu'en Allemagne, les agences d'évaluation bénéficient d'un champ d'action plus large pour évaluer les universités. Toutes les agences d'évaluation, sont fortement incitées à établir une évaluation interne et externe<sup>965</sup>. L'évaluation interne se fait par le biais de questionnaires remis aux étudiants, et aux diplômés entrant dans le marché du travail, le but étant de collecter toute critique qualitative émise par les étudiants. Elles sont également chargées de mesurer les échanges universitaires liés à l'internationalisation, les partenariats entreprises- universités, tout comme elles veillent à l'accréditation des cursus LMD. Sur le plan externe, il est demandé à la communauté universitaire issue d'autres établissements d'évaluer leurs pairs.

Mais ces agences d'évaluation, ne se cantonnent pas à la seule sphère nationale ou locale. Elles deviennent un phénomène international, pour les organismes et organisations internationales. On assiste à un phénomène nouveau qui tend à s'institutionnaliser dans le paysage de l'enseignement supérieur à l'échelle internationale.

Tous les pays dont l'enseignement supérieur est inscrit au rang des priorités nationales, détiennent leur propre agence d'évaluation. On en recenserait aujourd'hui plus de 180 agences, dans cent pays, réunies au sein d'un réseau international, International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAH)<sup>966</sup>. Le but de cette agence internationale est de faire partager les expériences d'évaluation des unes et des autres afin parvenir à une reconnaissance mutuelle des pratiques.

Sur le plan des organisations internationales, l'UNESCO, s'est également penchée sur le problème dans le cadre de son « forum mondial sur l'assurance qualité, l'accréditation et la reconnaissance des qualifications au plan international ». Ce forum a donné lieu à l'adoption d'une résolution adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO, en 2003, en partenariat avec l'OCDE. Les deux organisations

---

<sup>965</sup> Cette demande est fortement motivée par la Conférence des ministres de l'éducation des Länder ; qui préconise à chaque établissement la double évaluation, interne et externe, tout comme elle encourage vivement la publication des différentes évaluations.

<sup>966</sup> Joël Bourdin Sénateur, *Enseignement supérieur le défi des classements*, op.cit, p.22.

internationales ont ainsi adoptées conjointement « des lignes directrices destinées à garantir la qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier ». Ces mesures ont été prises en réponse à l'accroissement très marquée de la mobilité étudiante, du personnel enseignant, et à l'internationalisation des programmes.

Elles marquent également la volonté, d'intégrer les pays en voie de développement pour les aider à développer leurs propres structures d'évaluation, qui restent pour ces pays, une voie certaine pour relever les défis bien plus importants que le reste des pays industrialisés, en matière d'enseignement supérieur, en raison de retard pris.

Toujours dans cet axe, la Banque Mondiale, a lancé en 2007, une initiative intitulée, « Global Initiative for Quality Assurance Capacity, en partenariat avec l'UNESCO. L'objectif de ce partenariat est de promouvoir l'assurance qualité dans les pays en voie de développement, afin de réduire la pauvreté et relancer la croissance de ces pays. Considérant le fait, que la qualité d'éducation reste la seule alternative à un développement durable pour ces pays. Cette initiative conjointe vise à soutenir et mettre en place des dispositifs nationaux et régionaux d'évaluation.

Sur le plan européen, le processus de Bologne a également misé sur la qualité de l'enseignement dès la réunion ministérielle de Prague en 2001, où les ministres de l'éducation des 46 pays signataires, ont affirmé leur volonté de promouvoir une coopération européenne en matière d'assurance qualité, soulignant que l'assurance qualité reste un objectif majeur dans l'accomplissement de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur :

*« Les ministres ont reconnu le rôle vital que jouent les systèmes d'évaluation de la qualité dans la mesure où ils permettent de garantir des références de haut niveau et facilitent la comparabilité des diplômes en Europe. Ils ont également souhaité encourager une coopération plus étroite entre les dispositifs de reconnaissance et d'évaluation de la qualité. Cette coopération repose sur la confiance mutuelle et la reconnaissance des divers systèmes d'évaluation. Ils ont en outre encouragé les universités ainsi que les autres établissements d'enseignement supérieur à diffuser leurs exemples de bonnes pratiques et à envisager les solutions permettant d'instaurer des mécanismes d'évaluation et d'habilitation mutuellement acceptés. Ils en ont donc appelé aux universités et autres établissements d'enseignement supérieur, aux instances nationales et au Réseau européen d'évaluation de la qualité (ENQA)*



*ou, pour les pays qui n'en font pas partie, aux mécanismes correspondants, pour mettre un cadre de référence et pour diffuser les bonnes pratiques »<sup>967</sup>.*

Si le processus de Bologne a fait de la qualité et de l'évaluation, une de ses priorités dès 2001. Le Conseil, a dès le mois de mai 1997, fait une recommandation visant à la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur<sup>968</sup>.

Ce document aurait été rédigé par l'EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education), une association de droit belge qui octroie des labels qualité de façon très parcimonieuse aux agences nationales. Cette agence compte en son sein, un très puissant lobby, appelé le groupe « E4 », qui réunit l'association européenne pour le management de la qualité dans l'enseignement supérieur, L'association européenne des universités (EUA), et l'Union des étudiants européens (ESU). Peu de Français étaient représentés au sein de ces organisations, le seul qui marquera sa présence très tardive au sein de l'EUA, est Jean Pierre Finance, Président de l'université Nancy 1. Mais avec une présence aussi peu marquée de la France, n'aura aucune prise sur les événements et ne fera que suivre les dispositions européennes en la matière pour les transposer dans sa législation nationale.<sup>969</sup>

L'examen des différentes agences qualités, qu'elles soient nationales, régionales ou internationales, montrent le souci qu'ont les pays à vouloir évaluer la qualité pour permettre des comparaisons.

Reste que quantifier l'enseignement est une tâche très complexe, car ce domaine est difficilement mesurable. Il faut afficher une prudence toute relative, face aux résultats obtenus, car les rapports d'évaluation, peuvent parfois pervertir la réalité en raison des différences de pratiques opérées d'un pays à un autre, ou d'une région à une autre, en raison des procédures et des indicateurs d'évaluation très divergents d'un pays à un autre, et en raison de l'hétérogénéité des différents systèmes d'enseignements supérieur.

Le foisonnement d'agences d'évaluation témoigne d'une forte demande d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur. Cette tendance traduit, que

---

<sup>967</sup> Dispositions prises lors de la réunion interministérielle de Prague en 2001.

<sup>968</sup> Lors du Conseil du 24 septembre 1998, le Conseil a voté une recommandation n° 98/561/CE relative à la coopération européenne visant à la garantie de la qualité de l'enseignement supérieur.

<sup>969</sup> Michel Leroy, *Universités enquête sur le grand chambardement*, op.cit, p.98.

l'enseignement supérieur européen, est aujourd'hui entré dans une ère de compétition, qui est amené à s'intensifier dans les prochaines années ou décennies à venir.

Si l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur, est aujourd'hui intégrée comme donnée nouvelle de mise en compétition des établissements, l'évaluation de la qualité n'est pas le seul instrument qui permet de quantifier les enseignements. Il existe en effet depuis plus de deux décennies, un autre instrument, peut-être plus redoutable, que l'évaluation de la qualité, les classements nationaux et internationaux.

Les premiers classements sont apparus aux Etats Unis, il y a plus de vingt-cinq ans. Depuis ils se sont considérablement développés, et ont depuis fortement influencé notre vision de l'enseignement supérieur.

Le plus célèbre des classements internationaux, est le classement de Jiao de Shangai (SJTU), qui recense les 500 meilleures universités du monde entier, selon leurs performances académiques. Ce classement existe depuis 2003, et son objectif à l'origine, était de situer les universités chinoises par rapport à ses homologues internationales. Mais depuis ce classement est devenu une référence mondiale, et les universités du monde entier y prêtent une attention toute particulière, chacune prétendant à la meilleure place.

Depuis, les classements internationaux et nationaux, n'ont cessé de croître. Bien, que leurs assises soient légitimes, les critères et indicateurs de chacun peuvent être discutables et remis en question. Ils sont devenus de nouveaux indicateurs de la qualité d'enseignement.

L'évolution du processus de Bologne en période de crise internationale a eu des conséquences différenciées selon les Etats. Pour les Etats du Sud de l'Europe (Espagne, Grèce), les budgets de l'Education ont connu des restrictions drastiques et la hausse du chômage des jeunes a conduit ces derniers vers un exil économique. La France quant à elle tire son épingle du jeu en raison de la politique menée par Nicolas Sarkozy qui décida de moderniser l'enseignement supérieur et de faire entrer les universités françaises de plein fouet dans la compétition mondiale.

Nous allons maintenant nous attarder sur le bilan et les conséquences du processus de Bologne en France et dans certains Etats signataires.

Puis nous nous pencherons sur les conséquences du processus sur certaines régions du monde afin de comprendre comment ce processus européen a il influencé d'autres systèmes éducatifs ?

## ***Chapitre 4 : Bilan et conséquences du processus de Bologne***

Depuis 1999, le processus Sorbonne-Bologne a profondément modifié l'architecture de l'enseignement supérieur au sein des Etats signataires. Livré à des interprétations multiples, ce processus a depuis endossé toutes les conséquences à tort ou à raison de l'évolution de l'enseignement supérieur de ce troisième millénaire. Il est accusé d'avoir encouragé les universités à la marchandisation du savoir, d'avoir contribué à la mise en place d'une compétition entre les universités elles-mêmes et le reste du monde. Il est aussi le processus qui a ouvert les universités aux compétences professionnelles et à tous types de public dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Aujourd'hui toute une génération d'étudiants n'a pas connu le changement entre l'ancien système et le nouveau, ce qui donne à cette réforme une légitimité qui ne suscite plus guère de controverse, exceptée peut être chez une frange de la population étudiante. Ces derniers font leur cursus dans le cadre de l'harmonisation des cursus étudiants, qui se décline en France selon l'organisation dite (LMD).

Les 11 et 12 mars 2010, la Hongrie et l'Autriche ont célébré les 10 ans du processus de Bologne et consacré la création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur.<sup>970</sup>Cet EEES n'est pourtant pas achevé et est ainsi reporté en 2020, avec l'objectif d'atteindre 20% de mobilité étudiante. L'adhésion des Etats signataires à des moments différents a créé un déséquilibre dans l'application des critères et des normes imposés par le processus, mais il est aussi dû à la difficulté et la complexité d'atteindre les objectifs imposés pour chacun des Etats.

Et pourtant de nombreuses régions du monde lorgnent dessus. Pour l'Amérique du Nord et la zone Sud-est-Pacifique, il semble être devenu un instrument de comparaison, que certains adoptent ou observent de façon scrupuleuse. Pour d'autres régions du monde au contraire, le processus semble avoir été imposé, c'est le cas des universités du Maghreb, qui ne donnent pas l'impression de tirer leur épingle du jeu avec l'adoption de ces nouvelles réformes.

---

<sup>970</sup> Conférence anniversaire de Budapest et Vienne, le 10 et 11 mars 2010.

Ainsi nous allons voir dans le cadre de ce chapitre, quelles sont les différentes lectures que nous pouvons avoir de ce processus, quel bilan pouvons-nous en tirer en France, en Europe de l'Ouest et en Europe centrale et orientale. Enfin nous nous interrogerons sur les effets de ce processus dans certaines régions du monde pour comprendre les craintes et l'intérêt qu'il suscite et enfin s'enquérir sur le fait si les universités du Maghreb ont été contraintes malgré elles d'appliquer les réformes issues du processus ?

## 1 Les différentes lectures du processus de Bologne

A l'aune 2013, le processus de Bologne s'est institutionnalisé et consolidé. Décrété Espace Européen de l'Enseignement Supérieur en 2010 lors de la Déclaration de Budapest le 12 mars 2010, son achèvement est cependant reporté à 2020 lors de la Conférence de Louvain-la-Neuve les 28 et 29 avril 2009<sup>971</sup>. A cet égard, les ministres de l'Enseignement supérieur consacrent dans ce communiqué une nouvelle échéance sans toutefois en expliquer les raisons « *Nous ministres chargés de l'enseignement supérieur...établir les priorités de l'espace européen de l'enseignement supérieur au cours des dix prochaines années* <sup>972</sup>».

Lors de la Déclaration de Budapest en mars 2010, il accueille le 47<sup>e</sup> et dernier Etat signataire<sup>973</sup>. Cet espace conçu et pensé pour faire converger les systèmes éducatifs européens, n'est-il pas aller au-delà de ce qu'il lui a été conféré au départ à savoir englober les Etats européens ?

Si l'Europe géographique est bien représentée au sein de ce vaste espace éducatif, force est de constater qu'il va au-delà. Dès lors, l'appellation espace européen de l'enseignement supérieur rend-t-il vraiment compte de cette nouvelle réalité ? En grossissant trop vite et en se dotant d'acteurs de plus en plus nombreux, l'EEES n'est-il pas devenu un outil politique aux mains de la Commission européenne pour

---

<sup>971</sup> Communiqué de la Conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, *Processus de Bologne 2020-L'espace européen de l'enseignement supérieur au cours de la prochaine décennie, Louvain et Louvain-La-Neuve, 28 et 29 avril 2009.*

<sup>972</sup> *Idem.*

<sup>973</sup> Le Kazakhstan est le 47<sup>e</sup> et le dernier Etat à adhérer à l'EEES. Il a été accueilli en 2010, lors de la Déclaration de Budapest le 12 mars 2010, qui a consacré et institué officiellement l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur.

renforcer la Stratégie de Lisbonne et consolider la politique européenne de voisinage.<sup>974</sup> Ou encore un moyen de converger vers un nouveau « référent » mondial de l'enseignement supérieur. Cet EEES, n'est-il pas en train de devenir le modèle mondial qu'il convient d'intégrer pour assurer aux systèmes éducatifs une reconnaissance académique et une qualité d'enseignement.

Claude Allègre avait pour objectif que le processus soit piloté par les universités européennes. Il avait clairement notifié que les ministres devaient se retirer et céder la place aux universités seules garantes et aptes à conduire ce processus.

Or, si les universités européennes sont aujourd'hui responsables de l'application des critères et objectifs fixés par les différentes conférences des ministres, elles n'en possèdent pas le contrôle politique qui est aux mains des ministres de l'enseignement supérieur et de la Commission européenne. Depuis 2001, il a commencé à se doter d'autres acteurs, dont la Commission européenne devenue à cette date un des pilotes essentiels du processus. Parmi les autres acteurs figurent le Conseil de l'Europe, l'Association de l'Université européenne (EUA), l'Union des étudiants d'Europe (ESU), UNESCO-CEPES, l'ENQA, l'Internationale de l'éducation (EI) et l'Union des confédérations des employeurs et des industries (UNICE). Tous ces acteurs partagent une caractéristique commune, ils sont tous membres consultatifs.

Dans la configuration et le contrôle politique de cet EEES, il reste donc les Etats, représentés par les ministres de l'Enseignement supérieur et la Commission européenne. Depuis mars 2000, la Commission européenne a mis en place « la stratégie de Lisbonne » destinée à renforcer la cohésion sociale et économique de l'Union européenne, en mettant l'accent sur certains secteurs de l'économie dont l'éducation et la recherche. L'objectif de cette stratégie est d'améliorer les performances économiques de l'Union européenne en créant de la croissance et en améliorant la compétitivité européenne. Elle intègre des domaines qui n'étaient pas de sa compétence, l'éducation et la recherche qu'elle a considérées comme étant des

---

<sup>974</sup> Mise en place en 2004 par la Commission européenne, la politique européenne de voisinage (PEV), a pour objectif d'encourager des relations plus étroites avec les pays limitrophes de l'UE. L'intérêt de l'Union européenne et de ses voisins est de promouvoir la prospérité, la stabilité et la sécurité dans ces régions. La PEV compte aujourd'hui 16 partenaires, l'Algérie, l'Arménie, l'Azerbaïdjan, le Belarus, l'Égypte, la Géorgie, Israël, la Jordanie, le Liban, la Libye, le Maroc, la République de Moldavie, les territoires palestiniens occupés, la Syrie, la Tunisie et l'Ukraine.

facteurs de croissance économique. Elle tient également compte de la dimension sociale, en faisant de la cohésion sociale un modèle social européen destiné à lutter contre l'exclusion sociale et la pauvreté.

Or depuis son retour très habile dans le pilotage du processus de Bologne dès 2001, la Stratégie de Lisbonne et le processus de Bologne s'entrechoquent et ce dernier se retrouve influencé par la Stratégie de Lisbonne. Tout légitimement, nous sommes en droit de nous interroger si la Commission européenne n'a pas fait du processus de Bologne son instrument politique pour asseoir sa vision de la stratégie de Lisbonne et dans le prolongement de cette réflexion, n'a-t-elle pas utilisé sa politique de voisinage pour étendre le processus de Bologne à ces régions ?

D'autre part, l'évolution de l'EEES tel qu'il existe à ce jour s'oriente-elle vers un projet humaniste ou répond t-elle à des fins mercantiles ? Et n'est-il pas en train de devenir une référence mondiale en matière d'enseignement supérieur ?

### **1.1 Le processus Sorbonne-Bologne est-il devenu un instrument politique aux mains de la Commission européenne ?**

Pour Sarah Croché, le processus de Bologne nourrit un lien très étroit avec d'autres processus européens initiés par la Commission européenne.<sup>975</sup> Son ouvrage intitulé « *Le pilotage du processus de Bologne* », fait clairement référence au rôle et à l'influence de plus en plus établis que la Commission européenne joue au sein du processus. Sans revenir sur la stratégie de retour de la Commission européenne dans le giron du processus,<sup>976</sup> nous allons tenter de comprendre pour quelles raisons la Commission européenne a-t-elle influencé le processus de Bologne en y intégrant des données de la Stratégie de Lisbonne.

Le premier constat, est que dès le départ le processus s'inspire lui-même d'outils mis en place par les instances européennes, la mobilité, les crédits ECTS qui permettent la reconnaissance des périodes d'études effectuées à l'étranger. Le cadre institutionnel mis en place par les ministres de l'Education imite aussi des habitudes

---

<sup>975</sup> Sarah Croché, *Le pilotage du processus de Bologne ?*, Brulant Academia, 2010, p.153

<sup>976</sup> Voir Chapitre II, partie 2(a).



communautaires et n'est pas sans rappeler le Comité enseignement supérieur créée en 1994 par la Commission européenne<sup>977</sup>, où siègent les représentants des ministères de l'Enseignement supérieur des Etats membres ainsi que la Commission européenne.

D'autre part, quand la Commission européenne met en place la Stratégie de Lisbonne en mars 2000, lors du Conseil européen de Lisbonne elle y associe l'éducation et la recherche dans les réformes structurelles qu'elle entend engager, car ces deux secteurs sont intimement liés au développement économique de l'Union européenne. Le constat des instances européennes est que la perte de compétitivité est liée au manque d'investissement privés et publics dans les domaines de la recherche et de développement, qui dépendent largement des « systèmes d'éducation et de recherche <sup>978</sup> ». Le retard européen se mesure à la proportion de brevets et d'industries de pointe à valeur ajoutée pour l'économie, en 2000 l'Union européenne détenait 23% des brevets mondiaux contre 38% pour les Etats-Unis, et 13% des industries spécialisées dans les TIC contre 56% pour les Etats-Unis.

A partir du constat que l'Europe était en perte de vitesse et que ses résultats économiques étaient jugés trop vacillants avec un taux de chômage atteignant 15 millions de personnes. Les institutions ont décidé de réagir en mettant en place la stratégie de Lisbonne lors du sommet européen de mars 2000. De nature intergouvernementale, sans contraintes pour les Etats, cette dernière a fixé des objectifs précis pour 2010, en appelant les Etats membres à participer pleinement à cette Stratégie et en imposant à chaque secteur de l'économie des objectifs à respecter. Cette information a été largement relayée par les médias et devait susciter l'adhésion des Etats à cette stratégie<sup>979</sup>. Mais il en est ressorti que cet appel n'a pas été perçu comme il se devait, avec pour conséquence que cette stratégie « *demeure relativement méconnue du grand public et d'une bonne partie des décideurs politiques et*

---

<sup>977</sup>Maulet Léa « L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : Histoire d'un projet dénaturé », Mémoire de séminaire sous la direction de Dufourt Daniel, Université Lumière Lyon 2, Institut d'études Politiques de Lyon, Sciences, Pouvoir et Société, soutenu le 8 septembre 2010, p.16

<sup>978</sup> Yves Bertoincini et Vanessa Wisnia-Weill, *La stratégie de Lisbonne : une voie européenne dans la mondialisation*, Fondation Robert Schuman, septembre 2007, p.23

<sup>979</sup> Sarah Croché, *Le pilotage du processus de Bologne ?*, op.cit.o.157

*économiques, notamment français, et ce, alors même que le Conseil européen et la Commission européenne ont fait de sa relance et de sa réussite un objectif*<sup>980</sup> ».

En 2005, la Commission européenne publie les premiers résultats des effets de cette stratégie. Ils sont jugés décevants et mitigés. La cause, une pression trop grande exercée sur les leaders européens, et un manque d'implication des acteurs économiques (employeurs, syndicats, partenaires sociaux, collectivités territoriales, régions..) <sup>981</sup>, que les institutions européennes n'ont pas réussi à mobiliser autour de ce projet de cohésion sociale et économique.

Face aux résultats limités de la Stratégie de Lisbonne en 2005, la Commission européenne renforce ses objectifs et demande aux Etats membres d'investir de façon plus énergique dans la recherche et le développement, ainsi que dans le capital humain <sup>982</sup>.

Dès 2003, la Commission européenne fait entrer la Méthode de coordination ouverte au sein processus de Bologne à la Conférence de Berlin, mais elle ne sera pleinement effective qu'à partir de 2005 à Bergen <sup>983</sup>. Or l'année 2005, correspond au bilan très contrasté du mi-parcours de la stratégie d Lisbonne. Elle instaure à Bergen en 2005, sa méthode de coordination ouverte (MOC), comme un outil essentiel aux Etats pour l'échange entre Etats signataires.

Dans la stratégie Bis, la Commission européenne demande clairement aux Etats membres de « d'investir davantage dans la jeunesse, l'éducation, la recherche et l'innovation <sup>984</sup>». En essayant d'influencer le processus de Bologne en y intégrant des modalités de la stratégie de Lisbonne, la Commission n'a-t-elle pas cherché à faire fusionner les deux processus pour mieux faire asseoir sa politique. Au vu du peu de suivi de la stratégie qui n'a pas obtenu l'appui et l'adhésion des Etats membres, contrairement au processus de Bologne dont l'engouement n'est plus à démontrer, la Commission européenne n'a-t-elle pas au travers de la stratégie de Lisbonne cherché

---

<sup>980</sup> *Idem*, p.9

<sup>981</sup> Hywel Ceri Jones, « *L'éducation tout au long de la vie : où va la stratégie de Lisbonne* », in « Education et formation en Europe : converger sans harmoniser ? Lisbonne à mi-parcours », Politiques d'éducation et de formation, analyses et comparaisons internationales, 2005/2 n°14, p.27

<sup>982</sup> *Idem*, p.27

<sup>983</sup> Sarah Croché, *Le pilotage du processus de Bologne* », *op.cit.*p.285

<sup>984</sup> Actions communes pour la croissance et l'emploi : le programme communautaire de Lisbonne,

à influencer le processus de Bologne en reprenant des éléments de la stratégie, tels l'éducation, la formation tout au long de la vie, la recherche, l'employabilité ?

C'est aussi en 2005 que la Commission européenne va commencer à imposer au processus de Bologne, des éléments de son projet politique de cohésion sociale et économique par paliers, par étages, la Commission européenne « sème » de façon discrète sans pression coercitive sa vision du processus. Le lien entre le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne est clairement redéfini grâce à un rapport présenté conjointement par l'European Association of Institutions of Higher Education (Eurashe), l'European Student's Union (ESIB), l'Association Européenne de l'Université(AUE), et l'European Association Quality Assurance (ENQA), appelés les « 4 E<sup>985</sup> », qui ont été mandatés par les ministres de l'Enseignement supérieur des 15 « pour mettre au point une série de références, de procédures et de lignes d'orientation pour la garantie de la qualité » dès septembre 2003<sup>986</sup>. L'objet de ce rapport, « la garantie de l'Assurance qualité », devait présenter les rôles et les missions de chacune de ces quatre associations non gouvernementales dans la mise en place de l'assurance qualité pour les programmes européens. Cependant, la définition de leur rôle ne se limitait pas à une simple feuille de route destinée à préciser le rôle de chacun dans la mise en place de l'assurance qualité. L'enjeu pour ces associations non gouvernementales étant d'influer sur la nature et la définition de l'EEES, en liant leur travail à ceux des instances européennes<sup>987</sup>. La mise en place de l'assurance qualité au sein du processus de Bologne, a été fortement influencée par les dispositions définies par la stratégie de Lisbonne. Elle prévoit que l'économie de l'Europe doit être « basée sur la connaissance, la plus dynamique et la plus compétitive au monde ». L'enseignement supérieur européen devra prouver qu'il prend en compte la « qualité » dans ses programmes et formations. Pour cela, le processus de Bologne, a défini une « logique de standardisation en établissant des critères de qualité

---

<sup>985</sup> L'appellation des 4E a été donnée au groupement de ces associations intergouvernementales, dès lors qu'elles ont été désignées et accréditées par les ministres de l'Enseignement supérieur à participer à l'accompagnement du processus de Bologne. Cet acronyme désigne, les quatre instances, dont le nom débute tous par E, et leur nombre étant au nombre de 4, d'où cette appellation.

<sup>986</sup> Sandrine Garcia, « L'enseignement supérieur face au marché » ; Grande Europe n°25, octobre 2010. *La Documentation française. DILA*

<sup>987</sup> *Idem.*

différents des critères académiques dans le but d'attirer des étudiants étrangers »<sup>988</sup>, considérés comme des clients potentiels pour les universités européennes. L'instauration de l'assurance qualité devient ainsi, pour les étudiants, les universités, les présidents d'université, et les experts en qualité une motivation certaine, qui s'oppose à celle des enseignants-chercheurs. Elle traduit le lien étroit entre des intérêts économiques et les politiques d'enseignements supérieur, prônés par la stratégie de Lisbonne et transposés au processus de Bologne.

La stratégie de Lisbonne a intégré l'éducation et la recherche comme des domaines générateurs de croissance pour mieux exercer au son influence sur ces domaines. Et le processus semblait être l'outil idéal pour encadrer ces deux domaines. En s'imposant comme un acteur du processus de Bologne, la Commission européenne a réussi à « *l'orienter pour en faire un instrument au service de la réussite de la Stratégie de Bologne* »<sup>989</sup>.

Mais le processus de Bologne a-t-il servi la stratégie de Lisbonne comme outil complémentaire destiné à améliorer les résultats de la Stratégie de Lisbonne, où est-ce là le moyen pour elle de prendre possession de ces deux processus et de les piloter ?

En fait, il semblerait que la Commission a utilisé d'autres outils politiques pour promouvoir le processus de Bologne hors des frontières de l'Europe. En s'appuyant sur le programme Tempus à destination des pays du Sud de la Méditerranée, il semblerait qu'elle ait cherché à étendre l'influence du modèle de Bologne dans cette région du monde.

Depuis 2002, dans le cadre du programme Tempus, la Commission européenne travaille à la promotion du processus de Bologne vers les pays du Sud de la Méditerranée<sup>990</sup>, ceux-là même qui sont intégrés dans sa Politique européenne de Voisinage (PEV). Depuis cette date, de nombreuses initiatives ont été lancées pour

---

<sup>988</sup> Sandrine Garcia, « *L'enseignement supérieur face au marché* », *op.cit*

<sup>989</sup> Jean-Emile Charlier et Sarah Croché, « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre 2010, p.79

<sup>990</sup> Sont compris dans ce programme l'Algérie, l'Égypte, Israël, La Jordanie, Le Liban, La Maroc, les Territoires palestiniens occupés, la Syrie et la Tunisie.

promouvoir les instruments de Bologne dans cette région.<sup>991</sup>Aucun de ces Etats n'est signataire du processus de Bologne, mais cinq d'entre eux (Egypte, Israël, la Jordanie, le Maroc et la Tunisie) ont participé au dernier forum politique de Bologne en mars 2010.<sup>992</sup>Parmi ces Etats, seul Israël<sup>993</sup> est signataire de la Convention de Lisbonne. Et quatre autres (Algérie, Egypte, Liban et le Maroc), ont signé la Convention Internationale sur la Reconnaissance des Etudes, Diplômes et des Grades de l'Enseignement Supérieur dans les Etats arabes et les Etats européens riverains de la Méditerranée de l'UNESCO (1976).

En 2009/2010, la Commission européenne rapporte que la majorité des pays du Sud ont mis en œuvre les structures licence et master suivant le schéma 3+2<sup>994</sup>. Et 58% des projets Tempus ont financé dès 2005, des actions d'informations ou d'accompagnement destinés à aider ces Etats à « *adapter leur enseignement supérieur au modèle de Bologne* »<sup>995</sup>.

Nous prendrons comme cas d'étude les trois pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie), pour comprendre comment et pourquoi l'Union européenne a cherché à influencer les pays du Maghreb en leur imposant le LMD. En finançant « l'exportation » du modèle de réformes européennes à l'ensemble des pays éligibles au programme Tempus, la Commission européenne n'a-t-elle pas cherché à renforcer son influence politique aux pays limitrophes inscrits dans sa politique de voisinage ? N'a-t-elle pas des intérêts politiques à défendre dans cette région en imposant par la voie politique son modèle éducatif et ses nouveaux standards européens de bonne gouvernance, de qualité d'enseignement, de mobilité, de renforcement de la recherche à ces pays, qui n'étaient pas prêts à accepter ce modèle européen.

Si la Commission européenne soutient que ces pays ont montré un intérêt certain pour le processus, rien n'en est moins sûr, en scrutant de plus près la réalité. Au Maghreb, lieu d'un débat animé sur la question, les institutions universitaires ont

---

<sup>991</sup> Agence Exécutive Education Audiovisuel et Culture, *Etats du Processus de Bologne dans les pays Tempus du Sud de la Méditerranée*, 2009-2010.

<sup>992</sup> *Idem*.

<sup>993</sup> Israël a ratifié la Convention de Lisbonne le 12/07/2007.

<sup>994</sup> Agence Exécutive Education Audiovisuel et Culture, *Etats du Processus de Bologne dans les pays Tempus du Sud de la Méditerranée*, 2009-2010.

<sup>995</sup> Jean-Emile Charlier et Sarah Croché, « L'inéluctable ajustement des universités africaines ..op.cit.p.79

reproché à la Commission d'avoir été écartées du débat politique<sup>996</sup>. Les modalités du projet ont été validées entre l'Union européenne et les dirigeants politiques du Maghreb. Pour les nombreux représentants des institutions universitaires du Maghreb, cette situation ne relève ni de la démocratie, ni de la transparence.

Il est dès lors légitime de s'interroger sur les véritables motivations de la Commission européenne de vouloir imposer le processus de Bologne à une partie des Etats de la PEV, en l'occurrence ici les pays du Sud de la Méditerranée. S'agit-il pour la Commission européenne de développer un enseignement de qualité au sein de ces Etats, de rendre compatible leur diplômes avec ceux de la zone Europe, de promouvoir la mobilité ? Ces questions sont légitimes dès lors qu'il est admis que ces pays rencontrent d'énormes difficultés au sein de leurs systèmes éducatifs.

Pour Ahmed Ghouati<sup>997</sup>, la promotion et l'élargissement du processus de Bologne au Maghreb se sont clairement faites au nom de l'Union européenne<sup>998</sup> avec l'aide des CPU (France, Belgique, Suisse) et de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), contre l'avis des universités maghrébines. Pour les trois pays concernés, les concertations autour de ce processus ont été négociées avec les autorités politiques. Plus qu'un processus « exporté », selon les termes de l'auteur, ce processus a été subi pour l'ensemble des universités de la région. L'objectif de l'Union européenne et des CPU francophones et de l'AUF était de donner aux pays du Maghreb l'élan et les outils nécessaires pour appliquer cette réforme, pour faire de ces trois pays « *le modèle référent d'une mutation réussie* <sup>999</sup> », afin que les universités maghrébines deviennent le modèle à suivre pour les autres pays du sud. Cet objectif a été rappelé dans le cadre d'un séminaire tenu à Marseille en novembre 2004, en présence des CPU (France, Belgique et Suisse) et des dirigeants politiques de ces dits-pays.

---

<sup>996</sup> Ce constat a été fait par l'Algérie et le Maroc principalement. Même si dans le cas de la Tunisie, la réforme a été adoptée par une loi présidentielle, selon les responsables tunisiens qui ont pu s'exprimer sur la question, la Tunisie à l'inverse de ses deux voisins a beaucoup mieux accepté la réforme.

<sup>997</sup> Enseignant chercheur à l'IUT de Clermont- Ferrand, Université d'Auvergne. Un de ses axes de recherche est l'éducation et l'enseignement au Maghreb.

<sup>998</sup> Ahmed Ghouati, Maître de conférences à l'Université d'Auvergne, « Globalisation d'une politique éducative au sud de la Méditerranée. Le processus de Bologne au Maghreb », Actes de Colloques à l'Université Paris VIII, colloque mai 2009. Disponible sur le site [www.univ-paris8/colloque-mai/.../Ghouati\\_Texte2009pdf](http://www.univ-paris8/colloque-mai/.../Ghouati_Texte2009pdf)

<sup>999</sup> *Idem.*



Les pays du Maghreb ont donc été investis d'une mission de relais politique et devenir l'exemple à suivre pour les autres pays les plus au Sud de la Méditerranée. Financé par le programme Tempus, outil de promotion des standards de Bologne dans cette région, appuyé par les CPU françaises, belges et suisses, ainsi que l'AUF, ces instances se sont attelées à doter les universités du Maghreb d'une réforme peu compatibles avec le tissu universitaire de ces pays, en raison de la fragilité de leurs systèmes éducatifs et leur manque d'indépendance politique. Le Maghreb étant un ensemble francophone, rien d'étonnant à voir, qu'ils soient épaulés par ces instances francophones. Face à l'empressement d'exporter un processus encore inachevé en Europe et la mise en place accélérée de la convergence des systèmes éducatifs maghrébins aux standard européens, sans concertation préalable avec les institutions académiques, des questionnements fusent au sein du corps professorale à l'égard de ce projet politique très contesté qui n'a d'objectif que de renforcer l'influence de l'Europe au sein de cet ensemble et de se servir à bon escient d'un vivier de personnes hautement qualifiés une fois l'application du processus achevé. N'a-t-on pas cherché par cette voie à former des travailleurs hautement qualifiés (THQ) devant répondre aux besoins futurs des Etats membres francophones (France, Suisse, Belgique). Cette aide apportée par la Commission européenne a-t-elle une réelle visée humaniste, rien n'en est moins sûr à entendre les enseignants maghrébins très critiques sur cette réforme imposée de façon arbitraire et coercitive en Algérie en 2001 et au Maroc en 2000 et sur la base d'une décision présidentielle en Tunisie le 13/07/2005. Les concertations politiques ont échappé aux universités maghrébines, les règles du jeu démocratique et de la transparence ont été bafouées au profit semble-t-il d'intérêts majeures<sup>1000</sup>.

---

<sup>1000</sup> Cette remarque est à considérer dans le contexte politique de ces trois Etats. Il ressort de ce constat que les universités au Maghreb ont très peu de marge de manœuvre dans les décisions à prendre. Il a été très instructif pour nous de consulter sur le web, les opinions des professeurs de ces trois Etats. Les professeurs les plus virulents ont été les professeurs algériens. Nous n'avons noté aucune critique sur le web de la part de professeurs tunisiens ou marocains. La liberté de parole des professeurs algériens, n'est en soi pas un signe de véritable liberté d'expression, mais ces critiques sont semblent-ils plus facilement tolérées en Algérie, que dans les Etats voisins. Un des responsables tunisiens présents au colloque de 2004 a émis des critiques, mais a demandé à rester anonyme. Nous pensons que si la liberté de parole dans ces trois Etats était plus évidente, nous aurions pu collecter d'autres informations utiles à la confrontation de la thèse développée par Ahmed Ghouati. Dans le cadre de ces recherches, ce dernier n'a pu travailler que sur le cas algériens. Les critiques émanant des responsables



Comment appliquer cette réforme face à une recherche jugée décevante pour 27% des professeurs, des établissements peu autonomes, une gestion qui n'est pas collégiale. En Tunisie « *l'enseignement supérieur et la recherche sont dominés par les politiciens* », en Algérie subsiste « *un climat de travail peu motivant* ». Les chercheurs étouffent » pour 45% d'entre eux. Les institutions ne sont pas gérées de façon collégiale et sont largement dominées par les instances politiques. Il n'y aurait pas de projet éducatif pour 49% d'entre eux et 45% ont des projections très pessimistes pour l'avenir contre 7% d'optimisme<sup>1001</sup>. Il faudrait « *impliquer davantage les enseignants dans la mise en place des enseignements pour l'avenir* » selon un professeur de l'Université de Fès, et « *la bonne réforme dépend de la volonté politique de réussir la transitions démocratique* » selon un Maître de conférences à Alger. Or le manque de démocratie observée entrave le caractère des réformes au Nord comme au Sud de la Méditerranée.

Tout laisse à penser que tout a été fait pour que la priorité soit de faire passer d'abord la réforme et de s'occuper des problèmes qui en découlent. Si les responsables politiques maghrébins se sont dits très satisfaits de cette réforme, les professeurs algériens se sont montrés très critiques et désabusés face à cette réforme, qu'ils ont considérée comme non conforme à la culture universitaire de leur pays, non pas qu'ils étaient contre l'idée d'un enseignement de qualité dicté par cette réforme, mais parce que les systèmes éducatifs cumulent de nombreux problèmes, carence éducative, manque de professeurs, de moyens, de laboratoire, problème de massification.

Le recteur de l'Université Houari-Boumédiène de Bab-Ezzouar, Benali Benzaghrou, a clairement fait connaître son opposition au processus « *l'organisation de la politique de recherche et des écoles doctorales en Europe vise la compétitivité, la performance et le développement économique, ce qui paraît légitime face à la problématique économique de l'UE. Cependant, ces objectifs ne sont pas nécessairement partagés par les pays du Maghreb* <sup>1002</sup>».

---

tunisiens et marocains ont été collectées depuis les deux colloques qui se sont tenus en France en 2004 à Marseille et en 2009 à l'Université Paris VIII.

<sup>1001</sup> Ahmed Ghouati, Maître de conférence à l'Université d'Auvergne, « Globalisation d'une politique éducative au sud de la Méditerranée. Le processus de Bologne au Maghreb, *op.cit*

<sup>1002</sup>*Idem.*

L'hypothèse est d'arrimer l'espace d'enseignement supérieur maghrébin à l'espace européen pour faciliter le vivier de travailleurs qualifiés du Maghreb vers l'Europe. Pour les professeurs maghrébins, l'exportation de ce dispositif à marche forcée conclu entre les dirigeants politique du Maghreb et l'UE appuyé par les CPU francophones et l'AUF, n'ont qu'un but de se constituer une main d'œuvre qualifiée facilement exportable répondant à des exigences et des critères imposés par le processus de Bologne, sans participer à son financement et avec la complicité des dirigeants maghrébins « à court de projets éducatifs et sociétal ». Le financement de la promotion du modèle de Bologne aux pays du Maghreb, par le biais du programme Tempus, n'est-il pas là une façon à peine voilée pour la Commission européenne d'étendre un peu plus son influence politique au pays compris dans sa politique de voisinage ? Pour les institutions du Maghreb, que les changements imposés par les réformes européennes, ne servent nullement leur intérêt. Ainsi, peut-on établir que le programme Tempus a servi de lien pour favoriser le modèle Bologne au Maghreb. Les positions très dures du corps enseignant notamment en Algérie, ne doit toutefois pas masquer que sur l'ensemble des professeurs interrogés, 7% d'entre eux estiment cette réforme favorable. Si le taux reste assez faible, il doit aussi être pris en compte que cette enquête a été menée entre décembre 2007 et mai 2008 et que depuis les résultats ont certainement évolués. D'autre part, l'échantillon sur lequel a reposé l'enquête mené par Ahmed Ghouati ne comprenait qu'un échantillon de 125 réponses.<sup>1003</sup> La faiblesse de cet échantillon doit donc nous amener à considérer ces résultats avec la plus grande prudence.

Pour autant est-il approprié de considérer est aujourd'hui instrumentalisé à des fins mercantiles ou au contraire répond t-il à un vrai projet humaniste ?

---

<sup>1003</sup> Dans le cadre de l'enquête de terrain menée par Ahmed Ghouati entre décembre 2007 et mai 2008, ce dernier à envoyé 600 questionnaires. Seules 125 réponses lui ont été communiquées.

## 1.2 Un processus instrumentalisé à des fins mercantiles, ou un vrai projet humaniste

Le processus de Bologne est accusé de tous « les maux <sup>1004</sup>» depuis sa mise en place, il est accusé d'avoir ouvert la voie à la marchandisation de l'enseignement supérieur, de servir la compétition entre l'Europe et les autres régions du monde, voire d'imposer son modèle aux pays du Sud en déstabilisant un peu plus des systèmes éducatifs déjà très fragilisés par les nombreuses difficultés qu'ils rencontrent.<sup>1005</sup>

Les étudiants européens sont aujourd'hui de plus en plus nombreux à émettre le parallèle entre Bologne et ses effets sur la marchandisation, qui selon eux a instauré une rude concurrence entre les universités européennes et nationales. La force des classements, notamment, le fameux classement de Shanghai apparu dès 2003, n'a fait que conforter cette réalité nouvelle à laquelle sont de plus en plus confrontés les étudiants européens et le reste du monde. Bien, que le classement de Shanghai, repose sur des critères de sélection qui peuvent être discutés et remis en cause, il n'empêche, qu'il est devenu un puissant vecteur de référence, vers lequel toutes les universités du monde ont les yeux rivés.

Mais peut-on être rassuré, quand dans le communiqué de Berlin, en avril 2003<sup>1006</sup>, les ministres européens de l'Enseignement supérieur appellent de leurs vœux au renforcement de la compétitivité de l'enseignement supérieur en liant ainsi la recherche à des fins mercantiles. Bien qu'ils réaffirment dans ce dit communiqué « *l'importance de la dimension sociale* », réclamée d'ailleurs par les syndicats. Par ailleurs, comme le confirme, Sarah Croché, les syndicats étudiants n'ont été intégrés au processus, que pour faire taire toute contestation, ou tout au moins la contenir. Leur accorder une place, et une voix dans le pilotage du processus, est de nature à donner une plus grande transparence et le sentiment que le processus ne se construit pas sans eux.

---

<sup>1004</sup> Sarah Croché, « Bologne, dix ans après », in *Le processus de Bologne et ses effets*, Education et Sociétés 2009/2 n°24, p.6

<sup>1005</sup> Voir Chapitre 4) a, Partie II.

<sup>1006</sup> Conférence de Bergen « Communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement supérieur », Berlin 2003

Mais ce constat est difficile à partager, quand d'une part, les ministres réaffirment haut et fort, l'importance de réduire les inégalités, en rappelant la place accordée à la dimension sociale et en « réaffirmant que le besoin d'accroître la compétitivité doit être contrebalancé par l'objectif qui vise à améliorer les caractéristiques sociales de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur Européen, pour renforcer la cohésion sociale et réduire les inégalités sociales<sup>1007</sup> ».

Sommes-nous face à un « Nouveau Bologne » ? Tel que le décrit Maulet Léa. Selon l'auteure, les ministres européens de l'Enseignement supérieur, ont bien conscience que les deux objectifs ne sont pas compatibles, et leur objectifs sont antinomiques<sup>1008</sup>. Il est effectivement très difficile de concilier la dimension sociale, et adapter la Recherche et l'Enseignement supérieur à des fins mercantiles et de rendements économiques.

L'internationalisation du savoir, les nouvelles directives du processus de Bologne, ont-elles entraîné les universités européennes vers certaines dérives que les étudiants européens paient au prix fort ? L'augmentation des frais d'inscription est un des exemples qui illustrent bien cette dérive. Au Royaume-Uni, les étudiants doivent s'acquitter de frais d'inscriptions de l'ordre de 3000 livres pour la seule licence, et d'environ 10000 livres au-delà<sup>1009</sup>. Les étudiants anglais financent leurs études en s'endettant. La conséquence de ce savoir « mercantilisé », appellent à d'autres constats tout aussi inquiétant pour l'Université européenne. Ainsi, toujours au Royaume-Uni, des disciplines, telles la philosophie, la sociologie, voient le nombre de cours se réduire de façon drastique, quand d'autres disciplines sont appelées par le marché à s'adapter à de nouvelles exigences économiques, telles les sciences politiques, qui subissent la pression des milieux économiques « pour en faire des lieux ou des outils d'adaptation et non pas de critiques ».<sup>1010</sup>

---

<sup>1007</sup> *Idem.*

<sup>1008</sup> Maulet Léa « *L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : Histoire d'un projet dénaturé* », Mémoire de séminaire sous la direction de Dufourt Daniel, Université Lumière Lyon 2, Institut d'études Politiques de Lyon, Sciences, Pouvoir et Société, soutenu le 8 septembre 2010, p.24

<sup>1009</sup> Collectif Pour l'Abolition de la Précarité dans l'Enseignement Supérieur, la Recherche et Ailleurs (PAPERA), « *Processus de Bologne et Stratégie de Lisbonne* », Réseau Europe, 10 mars 2010.

<sup>1010</sup> *Idem.*

Mais la hausse des frais d'inscription qui a entraîné une baisse de 15% d'inscrits<sup>1011</sup> dans les universités anglaises à la rentrée 2011-2012 est avant tout la conséquence de la politique menée par le gouvernement conservateur mené par David Cameron élu depuis mai 2010. Depuis son investiture, le gouvernement britannique a décidé un vaste programme de restructuration de l'enseignement supérieur destiné à « *développer la compétitivité des universités anglaises au sein du marché mondial* <sup>1012</sup>».

Le Royaume-Uni, n'est pas le seul à pratiquer des hausses d'inscriptions exorbitants, l'Italie, où le gouvernement de Berlusconi a fait voter une loi en 2004, apparentée à la aux libertés des universités dite Loi LRU. Par le biais de cette loi, le gouvernement italien, a autorisé certaines universités italiennes à devenir des institutions privées, ce qui explique leur liberté d'appliquer des droits d'inscriptions libres. En 2006, un étudiant italien déboursait en moyenne 1800 euros de frais d'inscription/an. La prestigieuse Université de Florence, pratiquait quant à elle des frais d'inscriptions autour de 8000 euros/an, pour une inscription en lettres<sup>1013</sup>.

En Grèce, la mobilisation des étudiants pendant près d'un an en 2008, a réussi à faire plier le gouvernement grec, sur plus de la moitié de son projet de réforme de privatisation des universités.

Les exemples empruntés à ces pays montrent que la réalité est plus complexe. La crise internationale a justifié dans nombres de pays des réductions drastiques du budget national qui n'a pas épargné celui de l'enseignement supérieur. Cet argument semble mieux adapté pour expliquer les hausses de frais d'inscriptions, que les universités sont obligées de reporter sur les étudiants.

En France, le problème se pose différemment, car elle s'est toujours portée garante d'assurer l'égalité d'accès « *au service public de l'enseignement* <sup>1014</sup>» en garantissant des frais d'inscriptions fixes dans les universités. Les frais universitaires en France sont considérés comme très faibles comparativement à ceux pratiqués dans certaines

---

<sup>1011</sup>Assma Maad, *Les anglais renoncent aux études jugées trop chères*, le *figaro.fr*, le 6 novembre 2010, consultable en ligne sur le site [www.etudiant.lefigaro.fr](http://www.etudiant.lefigaro.fr)

<sup>1012</sup>*Idem.*

<sup>1013</sup>*Idem.*

<sup>1014</sup>Jacques Attali. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Ministère de l'Enseignement supérieur, février 1998.

régions du monde, notamment dans les pays anglo-saxons. Seuls quelques grands établissements comme Paris Dauphine ou Sciences Po, bénéficiant d'un statut dérogatoire de grands établissements ont la possibilité de revaloriser leurs frais d'inscription.

Ce qui explique que les grandes écoles, écoles de commerce ou les instituts d'enseignement politique (IEP), sont particulièrement avancées dans la « *privatisation du financement, la mise en place de méthodes managériales..* ». A partir de 2009, Sciences PO, pratiquait des frais d'inscription de l'ordre de 12000 euros/an, pour les étudiants étrangers. Si en France, le statu quo semble maintenu, en matière de frais d'inscription, c'est que la France a toujours considéré que l'éducation est enracinée dans les principes égalitaires de la République. Si la France venait à renoncer à cette égalité, « *la France, dans sa nature même serait remise en cause* <sup>1015</sup> ». Pour réduire les inégalités entre les classes sociales et permettre à des étudiants de conditions modestes d'accéder à Sciences Po, Richard Descoings, ancien Directeur de l'établissement a décidé en 2001 de créer les premières Conventions éducation prioritaire (CEP) avec des lycées de quartiers défavorisés. Depuis que le dispositif a été mis en place, c'est 998 étudiants qui ont accédé à ce dispositif faisant passer les étudiants boursiers de 4 à 26%<sup>1016</sup>.

Mais ces constats aussi alarmant soient-ils sont-ils à imputer au processus de Bologne. ? Les accusations trop réductrices qui consistent à faire porter au processus de Bologne tous les dérapages de la marchandisation, ne sont pas véritablement fondés lorsque qu'on considère que d'autres facteurs externes tels que la force du « marché », la concurrence internationale, la marchandisation du savoir, les classements internationaux, autant de facteurs qui ont conduit à la mise en concurrence des universités du monde entier. Cependant, on peut toutefois imputer au processus de Bologne, qu'il n'ait pas suffisamment joué un rôle de régulateur porteur pour réduire les inégalités naissantes. Le peut-il quand, lui-même est porteur d'objectifs contradictoires, à la fois des ambitions sociales et mercantiles ?

---

<sup>1015</sup> *Idem*, p.9

<sup>1016</sup> L'Express.fr, Sciences Po accueille de plus en plus d'élèves de ZEP, *L'express.fr*, le 25 juillet 2012. Disponible sur le site [www.lexpresse.fr/.../nombre-record-de-lyceens-venus-de-zep-a-sciencespo](http://www.lexpresse.fr/.../nombre-record-de-lyceens-venus-de-zep-a-sciencespo).

C'est une des raisons qui expliquent que le processus de Bologne, suscite de nombreuses craintes chez les étudiants et enseignants-chercheurs, principaux récipiendaires, en dénonçant le processus de Bologne comme un instrument à la merci d'une logique néolibérale développée à l'échelle du monde et de l'Europe. Les étudiants demandent un retour aux valeurs académiques et la prise en compte de la dimension sociale<sup>1017</sup>. Même si Andrée Sursock<sup>1018</sup>, dans une interview donnée au journal allemand *Wiener Zeitung*, le 12 mars 2010, demandait que l'orientation technocratique qui pèse sur l'enseignement supérieur soit abandonnée au profit « d'une approche humaniste de l'enseignement <sup>1019</sup> ». Qui devrait aujourd'hui endosser cette responsabilité afin de réguler cette dérive qui échappe aux orientations des objectifs de Bologne ?

Depuis son instauration, le processus n'a cessé d'attirer à lui de nombreux Etats, y compris des Etats extra-européens. Il est depuis la conférence de Berlin en 2003, l'objet de toutes les curiosités et des convoitises, devenant peu à peu un référent mondial dont beaucoup de régions du monde semblent s'inspirer.

### **1.3 L'EEES tend t-il à devenir un référent mondial pour l'enseignement supérieur ?**

Les effets produits par l'EEES sont aujourd'hui palpables dans la mesure où les nouveaux standards européens en matière d'enseignement supérieur sont devenus une référence par de-là le monde. Prévu pour englober les seuls Etats européens, l'engouement qu'il a suscité a été au-delà de toutes espérances. Pour éviter à cet espace éducatif européen d'intégrer davantage de membres, les ministres de l'Education ont exigé que les frontières de cet espace soient définies aux seuls Etats signataires de la Convention de Lisbonne afin de mettre un frein à d'éventuelles candidatures. Pourtant, l'EEES englobe des Etats qui ne font pas parties de l'Europe,

---

<sup>1017</sup> Gilles Rouet, « Instrumentalisations économiques et politiques du processus de Bologne », in *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Sous la direction de Thierry Côme, Gilles Rouet, collection l'Europe des Universités, Bruylant, 2011, p.190

<sup>1018</sup> Secrétaire générale déléguée de l'EUA.

<sup>1019</sup> Gilles Rouet, « Instrumentalisations économiques et politiques du processus de Bologne .. », p.191



la Turquie en 2001,<sup>1020</sup> l'Arménie, l'Azerbaïdjan et la Géorgie en 2005.<sup>1021</sup> En cette même année 2005, la candidature d'Israël est rejetée par les ministres de l'Éducation au même titre que celle du Kosovo et du Kazakhstan parce qu'ils n'étaient pas signataires de la Convention de Lisbonne. Le Kazakhstan a été admis en 2010<sup>1022</sup>, après avoir signé la Convention de Lisbonne en 2006. Ce dernier Etat vient clôturer la liste définitive des Etats signataires de l'EEES.

La particularité de cet EEES est qu'il se définit comme un espace éducatif européen, or la composition des Etats signataires montre qu'il englobe plusieurs sous-ensembles, les Etats membres de l'Union européenne, les Etats<sup>1023</sup> de l'Association européenne de libre-échange (AELE), la Suisse Etat non membre de l'UE, et le reste sont les Etats signataires de la Convention de Lisbonne. L'EEES est devenu une forme de « patchwork » d'Etats, qui déborde les frontières de l'Europe géographique et de l'Europe continentale pour s'étendre jusqu'à l'Asie avec l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, le Kazakhstan et la Turquie dont une partie de son territoire est ancré à ce continent.

Le terme « dimension externe » du processus intervient pour la toute première fois à la Conférence ministérielle de Berlin en 2003 durant laquelle les ministres rappellent qu'« ils encouragent la coopération avec les autres régions du monde en accueillant les représentants de ces régions aux séminaires et conférences organisés dans le cadre du processus de Bologne <sup>1024</sup> ». L'énonciation de cette dimension internationale est de nature à démontrer que le processus commence à produire « des effets hors de l'espace européen <sup>1025</sup> ». Ces effets hors de la zone Europe ont toutefois été palpables bien avant l'échéance 2003, quand l'Australie dépose sa candidature en 2001 pour adhérer au processus, candidature à laquelle les ministres européens n'ont pas donné suite. Toutefois, ce constat appuie l'idée que ce processus est entré dans une phase d'internationalisation. L'Australie, pays de la taille d'un semi-continent à su tirer

---

<sup>1020</sup> La Turquie a intégré le processus en 2001 à la Conférence de Prague.

<sup>1021</sup> Ces trois Etats du continent asiatique ont intégré le processus en 2005 à la Conférence de Bergen.

<sup>1022</sup> Dernier Etat à avoir été admis dans l'EEES Lors de la Déclaration de Budapest en 2010, après avoir signé la Convention de Lisbonne en mars 2010.

<sup>1023</sup> Islande, Lichtenstein, Norvège.

<sup>1024</sup> Communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement Supérieur, *Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur*, Berlin le 19 septembre 2003.

<sup>1025</sup> Jean-Emile Charlier et Sarah Croché, « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », *Revue française de Pédagogie*, juillet, août, septembre 2010, 79

profit de la dimension internationale de son enseignement supérieur qui représente le fer de lance de ses exportations de services<sup>1026</sup>. En espérant adhérer à cet espace éducatif européen, l'Australie espérait renforcer davantage cette dimension et tirer profit des nouveaux standards européens pour attirer davantage d'étudiants. Les ministres européens n'ont souligné cette « dimension externe », qu'à partir de 2003 à Berlin, car les sommets précédents étaient consacrés à la gestion des points urgents à régler, parmi eux « *la résolution des problèmes de pouvoir qui ont longuement risqué de faire chavirer le processus* »<sup>1027</sup>.

C'est aussi lors de cette conférence, que les ministres accueillent des observateurs d'Amérique Latine, dont l'objectif est de créer en collaboration avec leurs homologues européens un espace euro-latino-américain.

La dimension internationale du processus est à nouveau rappelée par les ministres de l'enseignement supérieur à la Conférence de Londres en 2007 « *Nous nous réjouissons que dans de nombreuses parties du monde, les réformes de Bologne aient créé un intérêt considérable et suscité des discussions entre partenaires européens et internationaux sur toute une gamme de questions. Celles-ci incluent la reconnaissance des qualifications, les avantages de la coopération fondée sur le partenariat, la confiance la compréhension mutuelle, et les valeurs sous-jacentes du Processus de Bologne. Par ailleurs, nous prenons acte des efforts accomplis dans certains pays d'autres parties du monde pour rapprocher d'avantage leur système d'enseignement supérieur des principes énoncés dans le processus de Bologne* »<sup>1028</sup>.

Londres marque ainsi un tournant dans l'énonciation internationaliste du processus de Bologne, qui tend à imposer ses marques aux autres régions du monde et à imposer ses standards à ces dernières. Pour renforcer cette dimension internationale du processus un premier « forum politique de Bologne » se met en place en 2009 à la Conférence de Louvain, pour permettre un dialogue entre les Etats de l'EEES et les

---

<sup>1026</sup> L'Australie concentre 7% de tous les étudiants de second cycle du monde. Elle se situe en 5<sup>e</sup> position derrière les Etats-Unis, le Royaume-Uni, la France et l'Allemagne. L'éducation constitue le 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> rang des exportations de services, avec un revenu de 18,5 milliards de dollars australiens générés par les frais d'inscriptions et les dépenses des étudiants et de leur famille.

<sup>1027</sup> Jean-Emile Charlier et Sarah Croché, « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », *op.cit.*p.79

<sup>1028</sup> Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, *Vers l'Espace européen de l'Enseignement Supérieur : Répondre aux défis de la mondialisation*, Londres les 18 et 19 avril 2007.

autres régions du monde. Ce forum a été suivi par deux autres forums politiques à Vienne en 2010 et à Bucarest en 2012. Ils ont abouti à une déclaration qui marque la volonté des Etats signataires de renforcer la coopération entre l'EEES et les autres régions du monde, en proposant des projets concrets, des échanges de bonnes pratiques et la mise en place de projets concrets<sup>1029</sup>. Ce nouvel outil démontre que l'EEES est un processus « mouvant » et innovant qui tente de répondre à des demandes ou des préoccupations qui se posent à lui. L'optique de ce forum politique est clairement destinée à favoriser et renforcer d'avantage ce nouveau modèle européen au reste du monde. Il démontre aussi sa volonté de s'imposer et de s'ériger en modèle.

Qu'est-ce qui peut expliquer aujourd'hui le succès de l'EEES vers le reste du monde et avant lui celui du processus de Bologne ?

De nombreuses organisations internationales suivent ou accompagnent le processus de Bologne, dans ses effets et la mise en place de ses standards. L'information est ainsi relayée par ces mêmes organisations qui font la promotion de ses bonnes pratiques et des résultats affichés, parmi elles la Commission européenne, qui tentent de promouvoir le processus dans certaines régions du monde, comme celle des pays du Sud de la Méditerranée,<sup>1030</sup> ou encore l'UNESCO qui diffuse les informations à ses Etats membres des différentes conventions, ou encore l'OCDE, qui fait le bilan des systèmes éducatifs européens.<sup>1031</sup>

Depuis la mise en place du processus de Bologne, tous les ensembles du monde ont eu les yeux rivés sur les réformes européennes. Le sentiment que quelque chose d'innovant était en train de se produire en Europe a aiguisé la curiosité<sup>1032</sup> de nombreux régions du monde. Ce qui est le plus étonnant, c'est que cet espace éducatif européen s'est mis en place pour contrer les faiblesses des systèmes d'enseignement supérieur européens et les faire converger vers des standards requis. Or, l'Europe qui hier craignait de se voir devancer et concurrencer par ses

---

<sup>1029</sup> Voir site du Ministère de l'Enseignement supérieur français.

<sup>1030</sup> Voir chapitre 4) a, partie II.

<sup>1031</sup> OCDE, *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 : Mondialisation*, OCDE, 2011.

<sup>1032</sup> Interview Eric Froment.

concurrents traditionnels et les Etats émergents se trouve aujourd'hui dans une position inverse.

Quand le processus ne suscite pas de craintes, comme le cas du Canada<sup>1033</sup>, il fait des émules au point d'être imité comme ce fut le cas en Amérique Latine qui a décidé de créer un espace euro-latino-américain avec la création de l'UEALC (Unión Europea, America Latina y el Caribe). Décidé en novembre 2000 conjointement avec les ministres européens de l'éducation de l'Union européenne, d'Amérique Latine et des Caraïbes<sup>1034</sup> réunis en conférence ministérielle à Paris. Cet espace éducatif mixte est destiné à faciliter la mobilité enseignante et étudiante, l'échange de connaissance. Les outils empruntés au processus de Bologne, sont le système de crédit permettant la reconnaissance des périodes d'études réalisées à l'étranger. Entre 2002-2004 un plan d'action a été mis en place, de nouvelles procédures et normes ont été intégrées telles la qualité ou l'évaluation, empruntant un nouveau palier au processus de Bologne. Depuis, cette date ce nouvel espace est mis en place, et à la Conférence de Berlin les ministres de l'éducation étaient conviés à titre d'observateurs d'Amérique Latine.

En Asie, le processus est imité dans certaines de ces caractéristiques notamment dans les transferts et la capitalisation des crédits, avec l'University Mobility in Asia and Pacific (UMAP)<sup>1035</sup>, qui a mis en place des crédits hérités du modèle du programme Erasmus, son objectif étant de renforcer la mobilité dans la région.

Sans revenir sur les références empruntées au processus en Amérique du Nord,<sup>1036</sup> qui sont tout aussi nombreuses, et largement développées ultérieurement, ces exemples permettent de souligner l'importance aujourd'hui pris par le processus de Bologne. Décrié, imité, craint, l'EEES n'est-il pas en train de devenir la norme mondiale de l'Enseignement supérieur, « *qui va faire de l'Europe un phare pour le reste du monde*<sup>1037</sup> » ?

---

<sup>1033</sup> Voir Chapitre 4) C.

<sup>1034</sup> Jean-Emile Charlier et Sarah Croché, *Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices*, Education et Sociétés n° 12/2003/2, p.24

<sup>1035</sup> Mobilité inter-universitaire au sein de la région Asie-Pacifique.

<sup>1036</sup> Voir Chapitre 4) C.

<sup>1037</sup> Sarah Croché, Jean-Emile Charlier, « Bologne dix ans après », in *Le processus de Bologne et ses effets*, Education et Sociétés, 2009/2, p.6

Nous venons de voir quelles ont été les différentes lectures que nous avons pu tirer du processus et nous évoquerons à présent le bilan dressé à partir de la situation en France, en Allemagne en Suisse et dans les Etats d'Europe centrale et orientale.

## 2 Quel bilan tirer de ce processus ?

L'achèvement de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) prévu à l'aune 2010 et initié à Bologne en 1999 n'a pas eu lieu. Il a été reporté à Louvain-la-Neuve en avril 2009, à une nouvelle échéance, celle de 2020. Né de l'initiative française par Claude Allègre, alors ministre de l'Enseignement supérieur qui a convaincu ses homologues (britannique, allemand et italien) de la nécessité de réformer les systèmes éducatifs européens, le processus de Bologne s'est développé sur une base intergouvernementale sans l'aval de la Commission européenne. Pourtant prévu pour être piloté par les universités, après la Sorbonne, Claude Allègre, ainsi que les autres ministres européens présents à Paris, étaient loin de prévoir l'ampleur et le développement que ce processus prendrait dès Bologne. Interviewé en 2005, Claude Allègre reconnaît que ce n'était pas là, l'objectif qu'il s'était fixé pour le processus en devenir : « *A la Sorbonne, je voulais que les Etats fassent un processus qui serait ensuite laissé aux universités, pour les universités. C'est les universités qui doivent piloter les choses maintenant, les Etats doivent être là juste au début*<sup>1038</sup> ».

La Commission européenne qui n'a rien voulu céder à cette initiative, s'impose en 2001 pour intervenir dans le processus en lui imposant la « Stratégie de Lisbonne » elle est devenue depuis lors un acteur incontournable. Mais en réalité, malgré tous les efforts des uns et des autres pour l'évincer, cette dernière toujours été présente et ce depuis le rendez-vous de la Sorbonne. « *Contre son gré, Claude Allègre a été contraint de concéder à la Commission européenne un statut d'observateur à la réunion de la Sorbonne* »<sup>1039</sup>. Elle financera à Bologne une grande partie de cette rencontre ,sa

---

<sup>1038</sup> Propos recueillis par Sarah Croché, au près de Claude Allègre en 2005

<sup>1039</sup> *Idem.* p.121

présence sera marquée par les fanions à son effigie présents partout lors de cet évènement<sup>1040</sup>.

A la conférence de Prague en 2001, le processus prend un tournant nouveau, l'élan et la volonté politique des premiers artisans du lancement du processus s'estompent en raison de leur départ. Le processus intègre de nouveaux acteurs politiques pour l'encadrer : l'Association européenne de l'Université (EUA), l'European Association of institutions of higher education(EURASHE), le Conseil de l'Europe, l'ESIB (European student international bureau), et l'Agence qualité. D'autre part, le processus à ce moment-là accueille 32 Etats signataires, et dépasse largement les frontières de l'Union européenne.

En 2007, à Londres les ministres de l'Enseignement supérieur font part de leurs premières inquiétudes quant au retard pris dans la mise en place du processus. En 2009, à Louvain-la-Neuve, ils ne peuvent que se résoudre au fait que le processus n'a pas atteint ses objectifs, et qu'il doit être reconduit au-delà de 2010. Mais la déception n'est pas l'unique apanage des seuls ministres de l'Enseignement supérieur, car une frange des étudiants européens« se disent désinvestis » de ce processus qui selon eux se construit sans tenir compte de leur propre avenir.

Ainsi, en marge de la rencontre de Louvain-la Neuve les 28 et 29 avril 2009, un contre-sommet étudiants<sup>1041</sup> constitués de plusieurs pays d'Europe de l'Ouest ont manifesté leur colère et leur désapprobation en dénonçant le manque de débat public sur le processus de Bologne. Le maître mot de ces manifestations était la « marchandisation des savoirs » et la « globalisation ». « *Ce processus implique une marchandisation et une dévaluation de la connaissance<sup>1042</sup> et nous transforme en objet de consommation...Le processus de Bologne est l'application sur l'éducation de la stratégie de Lisbonne, dans le contexte des accords généraux sur les commerces et les services* <sup>1043</sup>». A

---

<sup>1040</sup> Interview, Laure Meynadier, le 16 juin 2011

<sup>1041</sup> Quelques jours avant la rencontre de Leuven, Louvain-la-Neuve, un appel à manifester est lancé par les étudiants à travers toute l'Europe. Une grande majorité des syndicats étudiants en Europe, ont relayé cet appel via-internet <http://www.loubain2009.com>

<sup>1042</sup> Souligné par nous. Ce slogan est prononcé par la ligue communiste belge, par la dévaluation de la connaissance, les auteurs ont voulu signifier que le savoir sera désormais monnayé, et que seuls qui en ont les moyens pourront bénéficier du savoir.

<sup>1043</sup> Ligue communiste des travailleurs, Section belge de la Ligue Internationale des travailleurs. IV internationale. Contre-Sommet Européen « *Non à la marchandisation de l'enseignement, déclaration du Contre-Sommet,* » avril 2009.



noter que ces manifestations ont été menées par l'extrême gauche belge donc idéologiquement orienté et ne peut représenter l'opinion générale au sein des étudiants en Europe de l'Ouest.

A l'inverse, en Europe de l'Est, il semblerait que le processus ait été beaucoup mieux accepté par les étudiants, les manifestations anti-Bologne ont été plus rares, seules la Hongrie ou la République Tchèque<sup>1044</sup> ont connu quelques contestations sporadiques. Pour autant, le contexte de globalisation dans lequel s'est engouffré l'enseignement supérieur ne peut être imputé au processus de Bologne. La mondialisation des services et des marchandises, puis de l'enseignement supérieur, s'est opérée à la fin des années quatre-vingt-dix. C'est pour contrer la concurrence des établissements d'enseignement supérieur face aux Etats-Unis notamment, que le processus de Bologne a été mis sur pied. L'adhésion massive des Etats signataires au processus de Bologne n'avait pour ultime objectif affiché, que de moderniser les enseignements et les formations, pour devenir plus compétitifs face aux Etats d'Amérique du Nord et aux nouveaux pays émergents. Il est largement admis aujourd'hui que le « levier européen » n'était qu'un prétexte pour faire passer les réformes européennes.

Si la rencontre de Louvain-la-Neuve propose de reconduire le processus de Bologne à 2020, le communiqué final fait état de nouvelles priorités qui ne seront plus seulement structurelles ou techniques (harmonisation des cycles, ECTS, garantie d'un standard de qualité...), mais aussi d'ordre politique<sup>1045</sup> : égalité des chances d'accès, éducation et formation tout au long de la vie (EFLV), augmentation de la mobilité escomptée à 20% de la population étudiante d'ici 2020, recherche et innovation.

En 2010, la déclaration de Budapest-Vienne<sup>1046</sup>, déclare l'officialisation de « l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur », et accueille le dernier Etat signataire du processus, le Kazakhstan.<sup>1047</sup>

---

<sup>1044</sup> Christophe Lips, « Les enjeux du processus de Bologne, entre innovation et tradition », in *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Sous la direction de Thierry Côme, Gilles Rouet, collection l'Europe des Universités, Bruylant, 2011, p.139

<sup>1045</sup> Marie-Françoise Fave-Bonnet, « L'université à l'heure de Bologne : bilan d'une décennie », *Grande Europe* n° 25, octobre 2010. La Documentation française.

<sup>1046</sup> Budapest-Vienne, Declaration on the European Higher Education Area (EHEA), March 10 2010.

<sup>1047</sup> Le Kazakhstan devient ainsi en mars 2010, le 47ème et dernier Etat signataire du processus de Bologne.



La dernière rencontre des ministres de l'Enseignement supérieur a lieu à Bucarest les 26 et 27 avril 2012<sup>1048</sup>, avant la prochaine rencontre prévue en 2015 en Arménie, à Erevan. Durant ce communiqué, les ministres ont rappelé la nécessité d'investir davantage dans l'enseignement supérieur dans une Europe en pleine crise économique. Ils ont également encouragé les signataires, à s'ouvrir davantage à l'international, à inclure le troisième cycle dans les programmes de mobilité et de recentrer plus encore leurs efforts sur la reconnaissance automatique des diplômes, dont le problème représente à lui seul, l'essentiel des plaintes reçues par la Commission européenne, selon Androulla Vassiliou<sup>1049</sup>.

A l'heure du bilan, quelles conclusions pouvons-nous tirer du processus de Bologne, devenu depuis 2010 l'EEES, à l'échelle de la France, de l'Europe et du reste du monde. Nous nous attarderons dans un premier temps de faire le bilan français et de comprendre comment la France, qui a été un acteur majeur dans la construction de cet EEES, se situe-t-elle comparativement à d'autres Etats européens. Le bilan et l'analyse des Etats d'Europe de l'Est, est tout aussi intéressant, dans la mesure où il s'inscrit dans une situation diamétralement opposée à la France et à d'autres Etats d'Europe de l'Ouest.

## **2.1 Comment la France se place-t-elle dans cet EEES ?**

Plus de dix ans après la mise en place du processus de Bologne, un premier constat s'impose et ce dernier est de taille. Sa mise en application n'est pas homogène d'un Etat à un autre, pas plus que son rythme d'application. De nature intergouvernementale, sans base juridique, le processus de Bologne n'impose aucune contrainte aux Etats signataires. La seule obligation, qui repose sur les Etats signataires du processus de Bologne, est de signer la Convention de Lisbonne et d'y

---

<sup>1048</sup> Bucharest Communiqué « Making the most of our potential : Consolidating the European Higher Education Area », EHEA Ministerial Conférence. Bucharest 26 and 27 April 2012.

<sup>1049</sup> Propos déclarés par Androulla Vassiliou, Commissaire européenne chargée de l'éducation, de la culture, du multilinguisme, et de la jeunesse, à l'issue de la Conférence de Bucarest.

adhérer pleinement.<sup>1050</sup> Ainsi, la mise en œuvre du processus de Bologne, dépend-t-il en grande partie des spécificités nationales et locales de chaque Etat, mais aussi de la volonté et de l'implication des acteurs dans le processus.<sup>1051</sup>

Les approches de la mise en œuvre diffèrent aussi en raison des priorités gouvernementales ou de celles des responsables d'universités dans l'application de leurs réformes qui dépendent des particularismes de chacun des systèmes européens. D'où, une « mise en œuvre différenciée<sup>1052</sup> » d'un Etat à un autre d'après Marie-Françoise Fave-Bonnet.

Dans son dernier rapport, paru en mars 2010<sup>1053</sup>, l'Association européenne de l'Université (EUA), estimait que 95% des établissements d'enseignement supérieur ont adopté la structure des trois cycles établie par le processus, contre 53% en 2003.

En France, pays centralisé les réformes mettant en vigueur le LMD ont été imposées par le haut, dès 2002, lors des contrats quadriennaux<sup>1054</sup>.

Contrairement à l'Allemagne, Etat fédéral, où l'éducation est gérée de façon très autonome par les *länder*, la mise en place de la réforme s'est heurtée d'une part à la volonté des recteurs qui entrevoyaient dans cette réforme, une chance d'inscrire les universités allemandes dans la compétitivité internationale, et d'autre part aux universitaires qui voulaient au contraire défendre leurs enseignements et leurs disciplines<sup>1055</sup>.

Après plus de dix ans, en quoi le processus de Bologne a-t-il modifié en profondeur le paysage français de l'enseignement supérieur ?

L'instauration du LMD en France a contribué sans conteste à transformer l'enseignement supérieur français. L'Université française a vu disparaître deux de ses

---

<sup>1050</sup> Convention conjointe signée entre le Conseil de l'Europe et l'UNESCO sur la reconnaissance des diplômes et qualifications de la région Europe. Elle est signée le 11 avril 1997, et précède la Déclaration de Bologne.

<sup>1051</sup> Thierry Côme, « Le processus de Bologne : d'une diversité faire une force », in *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Sous la direction de Thierry Côme, Gilles Rouet, collection l'Europe des Universités, Bruylant, 2011, p.371

<sup>1052</sup> Marie-Françoise Fave-Bonnet, « L'université à l'heure de Bologne : ...op.cit

<sup>1053</sup> Andrée Sursock & Hanne Schmidt, Trends 2010 : "A Decade of change in European Higher Education", mars 2010, EUA

<sup>1054</sup> Voir chapitre 2, partie II.

<sup>1055</sup> Marie-Françoise Fave-Bonnet, « L'université à l'heure de Bologne : bilan d'une décennie », *Grande Europe* n° 25, octobre 2010. La Documentation française.

diplômes, le DEUG<sup>1056</sup> et la Maîtrise, ce qui a conduit à l’allongement de la scolarité de deux à trois ans pour l’obtention du premier grade. Dans le même temps, la disparition du DEUG a très certainement contribué à accentuer la sélection universitaire à partir du niveau licence.<sup>1057</sup>

Aujourd’hui, la licence générale en France, n’offre plus aucune lisibilité pour les employeurs<sup>1058</sup>, et ne trouve pas place sur le marché du travail. Ce constat reste largement partagé par les Etats signataires du processus de Bologne. La dernière étude de l’EUA, « Trends 2010 » aboutit au même constat, mêmes si de légères améliorations sont pointées par l’étude.<sup>1059</sup> A l’inverse la licence professionnelle<sup>1060</sup> instaurée en France en 1999 et conçue dans un objectif d’insertion professionnelle, avec un stage compris entre 12 à 16 semaines, selon la réglementation, connaîtrait à la fois un essor sans précédent et garantirait aussi un taux d’insertion très intéressant sur le marché du travail<sup>1061</sup>. Au nombre de 176 en 2000, les licences professionnelles sont en 2010 au nombre de 1800.<sup>1062</sup> Conçue pour répondre à des besoins locaux, régionaux ou en partenariat avec certains bassins d’emplois, la licence professionnelle, offre des compétences de pointes clairement identifiées « avec un niveau de maîtrise très développé par rapport à un Bac+2 ».<sup>1063</sup>

Si l’emploi semble garanti pour les titulaires d’une licence professionnelle, l’entrée en licence professionnelle n’est pas automatique et soumise à une rude sélection sur dossier et entretien, car les places sont souvent limitées au nombre de 40. Ainsi, 80% des étudiants en licence professionnelle obtiendraient leur diplôme à la fin de l’année, avec un emploi à la clé. A l’inverse, la Cour des Comptes tire la sonnette d’alarme sur

---

<sup>1056</sup> Diplôme d’études universitaires générales.

<sup>1057</sup> Christophe Charles, historien et président de l’Association de réflexions sur les enseignements supérieurs et le recherche (Areser), et Charle Soulié, sociologue à Paris VIII, « *Universités : quel bilan du processus de Bologne ?* », *l’Humanité des débats, table ronde*, le 11 mai 2012.

<sup>1058</sup> Cour des Comptes, « *La réussite en licence : le plan du ministère et l’action des universités* », Rapport public annuel, février 2012.

<sup>1059</sup> Andrée Sursock & Hanne Schmidt, Trends 2010 : “*A Decade of change in European Higher Education*”, mars 2010, EUA

<sup>1060</sup> Licence professionnelle, Arrête du 17 novembre 1999, relatif à la licence professionnelle, texte paru au *Journal officiel de la République française*, page 17401. La licence professionnelle a été mise en place par Claude Allègre.

<sup>1061</sup> Observatoire de l’insertion professionnelle (OFIP) de Lille 1.

<sup>1062</sup> Voir le site de l’Enseignement supérieur et formations, consultable sur [http// :www.sup.adc.education.fr](http://www.sup.adc.education.fr)

<sup>1063</sup> Licence professionnelle, un atout pour trouver un emploi, mardi 2 février 2010.

les licences générales, en pointant une réussite insuffisante des étudiants dont le taux de réussite n'est que de 33% pour des étudiants ayant effectué pourtant leur cursus de licence sans problème<sup>1064</sup>.

Ce constat est très intéressant, car il permet de comprendre comment l'instauration du LMD en France a réussi à mettre en concurrence les licences générales et les licences professionnelles et appelle plusieurs constats. Malgré la généralisation du LMD en France, « le niveau licence générale ne constitue pas encore, en France l'unique référence en termes de diplômes de premier cycle <sup>1065</sup>», alors même, que le « bachelor's degree », tend à devenir la norme au sein de l'EEES. Quant à la licence générale, cette dernière est largement concurrencée d'une part par les licences professionnelles et les diplômes de niveau BAC+2, tels les B.T.S<sup>1066</sup> ou les D.U.T.<sup>1067</sup> Cette concurrence avec ces deux types de diplômes tient au fait que la licence générale n'est pas recensée parmi les diplômes retenus dans les conventions collectives qui définissent les statuts d'emplois<sup>1068</sup>.

Autre constat, l'essor et la démocratisation de la licence professionnelle montre le changement de mentalités opéré depuis, par l'Université française qui était très largement défavorable aux partenariats entreprises- universités. Ce changement de cap au sein des universités françaises peut être compris comme un des effets de la réforme du LMD en France. Mais la licence professionnelle a aussi instauré la sélection et la mise en compétition avec les licences générales, faisant ainsi perdre à l'université française, de nombreux candidats qui préférèrent désormais privilégier des filières plus courtes quand cela leur est possible.

Mais la licence reste aussi pour les étudiants le sésame pour entrer en Master « *La licence c'est le pass pour entrer en master, tout comme avant c'était le baccalauréat pour entrer dans l'enseignement supérieur*<sup>1069</sup>». Depuis avril 2002 et l'entrée en vigueur du Master en France, on assiste à une course effrénée des étudiants désirant s'inscrire et obtenir un Master. Bien que le niveau M1 permette à la fois d'accéder au Master

---

<sup>1064</sup> Cour des Comptes, « *La réussite en licence : le plan du ministère et l'action des universités* », Rapport public annuel, février 2012.

<sup>1065</sup> Idem.

<sup>1066</sup> Brevet de technicien supérieur.

<sup>1067</sup> Diplôme universitaire technologique.

<sup>1068</sup> Idem.

<sup>1069</sup> Interview Enora Hamon, Secrétaire générale de la Confédération des étudiants, le 14 avril 2011.

professionnel ou au Master recherche c'est dans un très large pourcentage le Master professionnel, qui absorbe la plus grosse demande.

Durant la seule journée du 23 mars 2013, pas moins de trois salons dédiés aux Mastères se sont tenus sur Paris<sup>1070</sup> et Villeurbanne<sup>1071</sup>. Ces salons illustrent bien à eux seuls la nouvelle tendance et l'engouement qui se dessinent en France pour le master professionnel ou spécialisé. Il existe à ce jour en France, plus de 8000 intitulés de masters professionnels ou spécialisés. « *En France, le seul diplôme qui a une valeur aux yeux des étudiants, c'est le Master. Dans le LMD, les étudiants ne retiennent que le M*<sup>1072</sup>»,

L'explication est que le master professionnel ou spécialisé offre une excellente garantie pour trouver un emploi très rapidement. Il offre aux employeurs des personnes dotées de compétences très spécialisées, complétées par une expérience professionnalisante.

Selon une étude menée en avril 2012 par l'Association pour l'emploi des cadres (APEC), 71% des diplômés de masters professionnels ou spécialisés auraient trouvé un emploi en 2012. De plus, certaines branches professionnelles ont créé des masters pour répondre aux besoins des professionnels, comme le « Master Vente et négociation commerciale », ou encore pour certains domaines plus pointus et moins courant, le master « Staps, management et ingénierie du sport, option sport de glisse », créé par l'Université de Bordeaux-Segalen, avec un excellent taux d'insertion professionnelle.<sup>1073</sup> En ces temps de crise, les étudiants semblent de plus en plus favoriser ces formations qui les conduisent plus rapidement à l'emploi. Ce choix relève aussi d'un choix stratégique, en raison des stages ou parfois de l'alternance qui est proposée. L'Université Paris Dauphine, affiche par exemple un taux de 95% de réussite pour son Master « Economie-Gestion », avec des stages parfois très longs.<sup>1074</sup>

---

<sup>1070</sup> Le 23 mars au CNIT Paris la Défense, le Salon Studyrama présentait durant toute la journée, des masters 1 & 2, mastères spécialisés et MBA. La même journée à la Cité de la mode et du design, au 34 Quai d'Austerlitz, s'est tenu le Salon SMBG sur les meilleurs masters, les masters spécialisés, et MBA.

<sup>1071</sup> Salon des masters et du premier emploi de Lyon, les 22 et 23 mars 2013, Espace Double Mixte à Villeurbanne.

<sup>1072</sup> Interview Enora Hamon.

<sup>1073</sup> L.D, « *Le Master, taille pour l'emploi* », 20 minutes, jeudi 21 mars 2013, p16.

<sup>1074</sup> Sarah Nafti, « *Le Master, taille pour l'emploi* », 20 minutes, jeudi 21 mars 2013, p15

Entre 2010-2011, Paris Dauphine a formé près de 624 étudiants en alternance du niveau licence au master 2, et propose près de quarante formations en alternance<sup>1075</sup>.

Si les Master professionnels ont le vent en poupe et s'insèrent beaucoup mieux dans l'esprit du LMD contrairement à la licence ou le doctorat, il ne doit pas cacher une autre réalité en France. Il semblerait que le Master professionnel fasse de l'ombre aux Masters « recherche », qui ne connaissent pas le même engouement, voire qui accusent des baisses d'effectifs au niveau des inscriptions. Les effets commencent à être mesurés et examinés très près par le ministère de l'Enseignement français, qui dresse déjà des prévisions alarmistes pour le futur.

Entre 2007 et 2017<sup>1076</sup>, le ministère français de l'Enseignement supérieur et de la recherche prévoit une baisse d'un tiers des doctorants toutes disciplines confondues. Selon les prévisions du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, le nombre de doctorants décroîtrait de 32% entre 2007 (-70 000) et 2017 (- 47 000). La seule discipline qui ne connaîtrait pas de baisse est le droit, avec une augmentation prévue de 10% passant de 8800 à 9700 doctorants.<sup>1077</sup>

En cause, la désaffection des bacheliers manifestés à l'égard de l'Université. L'Université française ne séduit plus les nouveaux bacheliers technologiques ou généraux. En outre, le ministère prévoit une baisse démographique des bacheliers entre 2008 et 2017 de l'ordre de - 4.9%.<sup>1078</sup> Le cumul de ces deux effets devrait s'accompagner en dix ans d'une baisse de 6.9% des étudiants en dix ans, soit 153 700 étudiants de moins pour l'enseignement supérieur français, mais il serait plus important pour les universités françaises, qui devraient perdre près de 195 700 étudiants dans la décennie à venir.

A l'inverse, ce sont les écoles spécialisés, les IUFM, les écoles de commerce, les écoles d'ingénieurs, d'architecture..., qui devraient voir leur effectif augmenter jusqu'à 42 200 étudiants, soit une progression de 9.8%. Le problème des doctorants en France est un problème de taille si l'on compare le traitement réservé aux docteurs en France

---

<sup>1075</sup> Voir site Paris Dauphine : [www.dauphine.fr/fr/formations-et-diplomes/](http://www.dauphine.fr/fr/formations-et-diplomes/)

<sup>1076</sup> Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, « *Prévisions des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées 2008 à 2017* », Note d'information n° 08.32, novembre 2008.

<sup>1077</sup> Idem.

<sup>1078</sup> Idem.



et à l'étranger. On s'aperçoit très vite que la France forme beaucoup moins de docteurs que l'Allemagne (25 000 par an), ou le Royaume-Uni (15 000 par an<sup>1079</sup>). Mais en réalité, la France ne formera que 6500 docteurs français par an, le reste des effectifs étant comblé par les docteurs étrangers, dont le nombre est passé de 25% à 35% en dix ans, signe fort de la baisse d'attractivité du doctorat en France pour les étudiants français<sup>1080</sup>.

La baisse d'effectifs des doctorants en France va de pair avec la baisse de candidats au master recherche. Une étude récente prévoit la baisse en dix ans de 33% des candidats aux masters recherche, contrairement aux masters professionnels dont le nombre explose.

Depuis 2005 et la conférence de Bergen, les ministres de l'Enseignement supérieur européen, avaient appelé de leurs vœux, pour inscrire le doctorat dans le schéma européen des cursus. Cet objectif est destiné à valoriser le grade de docteur et le rendre plus attractif dans une optique d'internationalisation.

Mais force est de constater que la France continue de cultiver cette faiblesse, qui risque à terme de tarir la recherche fondamentale en France. Si la France aujourd'hui forme moins de docteurs, c'est en raison d'une perspective d'avenir professionnel très incertaine. En France le secteur privé, comme le secteur public, n'absorbe plus que 10% des docteurs, soit quatre fois moins qu'en Allemagne ou aux Etats-Unis.

Le constat qui s'impose pour la France est qu'elle n'a pas su redresser la barre en matière de recherche. La France n'arrive toujours pas à valoriser le statut de ses docteurs, en leur offrant la place qu'ils méritent. Elle n'aura pas su non plus tirer parti du LMD, destiné à donner plus de poids aux docteurs français. De ce point de vue, on est en droit de considérer que la politique française en matière de valorisation de la recherche n'a nullement su tirer profit des critères affichés par le processus de Bologne en matière de valorisation des doctorats.

Face à la multiplication des masters professionnels, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche Geneviève Fioraso a décidé de réagir en demandant de réduire de façon conséquente le nombre de masters spécialisés, qui selon elle,

---

<sup>1079</sup> Henri Edouard Audier, membre du Bureau national (BN) du Syndicat national des chercheurs scientifiques SNCS-FSU, « *Analyse et propositions sur la situation des doctorants* », 29 janvier 2009.

<sup>1080</sup> Idem.



dénature le paysage de l'enseignement supérieur français. Dans un souci d'équilibre, elle a ainsi proposé de réduire leur nombre et de rationaliser les enseignements au niveau master professionnel. Elle prévoit ainsi dans le cadre de la loi du 6 mars 2013, débattue en Conseil des ministres, de réduire et de simplifier l'offre de formation jugée « illisible » et « foisonnante ». Il existerait à ce jour selon elle, 7700 masters rien que dans le cadre des universités et ce chiffre pourrait atteindre les 10 000 si on les additionnait à ceux des écoles de commerces, d'ingénieurs ou aux Institut d'études politiques (IEP)<sup>1081</sup>. La ministre Geneviève Fioraso prévoirait dans un premier temps de diviser leur nombre par dix, et de supprimer à terme 5800 masters, en mutualisant le contenu des masters, en passant de l'habilitation à l'accréditation des établissements par le ministère.

Cet engagement ministériel, permettrait ainsi de donner un nouvel équilibre au paysage de l'enseignement supérieur. Car le système LMD, a permis de construire des maquettes de masters professionnels à profusion rendant les intitulés des masters illisibles et confus pour les employeurs, voire très difficilement exportables à l'étranger.

Si le bilan du processus de Bologne reste assez mitigé en France, il n'en demeure pas moins, que les répercussions négatives sont tout aussi nombreuses ailleurs.

Après avoir dressé un bilan de la réforme d'harmonisation en France, nous allons tenter de voir quelles ont été les répercussions de cette réforme dans d'autres Etats signataires. Nous avons privilégié deux cas d'études l'Allemagne et la Suisse.

## **2.2 La Suisse et l'Allemagne, bilan du processus en Europe de l'Ouest**

Selon Christophe Lips, les Etats d'Europe de l'Ouest ont été considérés comme ceux ayant eu la réaction la plus négative concernant la mise en œuvre du processus de Bologne. Pour affirmer ou infirmer ses dires, nous allons nous pencher sur le cas de la Suisse et l'Allemagne. L'étude de cas de ces deux pays, relève en effet d'un certain intérêt. La Suisse n'est pas un Etat membre de l'Union européenne, contrairement à

---

<sup>1081</sup>Nathalie Brafman, « Geneviève Fioraso : Notre objectif, faire disparaître 5800 spécialités de master. », Le Monde de l'éducation, 30 janvier 2013.

l'Allemagne qui a été un des artisans de la réforme. Cependant, les deux Etats sont des Etats fédéraux et leurs universités disposent d'une large autonomie, pour la Suisse, elles relèvent des cantons et des *Landër* pour l'Allemagne.

La Suisse, qui n'est pas un Etat de l'Union européenne, a très vite signé la Déclaration de Bologne, le 3 février 1999.<sup>1082</sup> Pourtant la Commission européenne n'avait-elle pas approuvé que la Suisse intègre le processus de Bologne<sup>1083</sup>, pour cause elle n'est pas un Etat membre. Son inscription prompt à intégrer le processus, montrait-il pour autant un intérêt particulier à intégrer au plus vite, ce nouvel instrument politique. Rien n'est moins sûr, de l'aveu du Secrétaire d'état Charles Kleber « *nous avons signé la déclaration de Bologne sans vraiment se poser de questions, nous l'avons signé, car nous avons vu tout le monde le faire* <sup>1084</sup>»

En 2009,<sup>1085</sup> l'Université de Lausanne qui s'est associée à la Fédération des associations des étudiants suisses (FAE), a décidé conjointement de mener une étude pour mesurer les effets de la mise au point de la réforme de Bologne. De cette étude menée sur plusieurs mois, il en ressort, un manque de concertation et de débat public, dès lors que le processus a été signé en 1999 par le Secrétaire d'Etat Charles Kleber. Les autorités académiques de Lausanne ont reproché aux politiques l'absence de débat parlementaire sur le sujet et ont dénoncé la rapidité d'exécution de la mise en place des réformes. Dès 2003, les Hautes Ecoles de Suisse entérinent les directives de Bologne dictées par la Conférence des recteurs suisses réunis en novembre 2001 <sup>1086</sup>. Cette rapidité d'exécution a étouffé toutes contestations du personnel académique et des étudiants. Et pour pallier d'éventuels troubles, le Secrétaire d'Etat à l'Education et à la recherche décide une hausse des crédits de 6% octroyée à la formation et à la recherche pour la période 2004-2007, « du jamais vu depuis les années 1970 ».

A l'Université de Lausanne s'est constituée dès 2000 « une commission Bologne » au sein de laquelle tout le corps académique était représenté. Les informations étaient

---

<sup>1082</sup> Interview, Laure Meynadier

<sup>1083</sup> Commentaire relaté par Laure Meynadier lors de notre interview.

<sup>1084</sup> Adriana Gorga, *Les jeux de la qualité, impact de la qualité sur les politiques éducatives et la vie académiques en Suisse et en Roumanie*, Academia, Février 2011, p.198.

<sup>1085</sup> Carolina Carvalho Arruda, *La réforme sous la loupe. L'application du processus de Bologne à l'Université de Bologne, Fédération des associations d'étudiants à l'Université de Lausanne*, 2001.

<sup>1086</sup> *Idem*.

chapeautées par le Bureau des relations internationales. Mais dès 2001, la Conférence universitaire suisse (CUS) émet ses directives suite à la convention du 1<sup>er</sup> janvier 2001<sup>1087</sup>, signée entre les cantons et la Confédération. Cette convention reprend point pour point tous les objectifs dictés par la Déclaration de Bologne.

L'ensemble des cantons <sup>1088</sup> signataires de cette convention, l'ont jugé très contraignante, car elle demandait aux institutions académiques que toutes les réformes soient appliquées dès 2005. Le calendrier a été jugé trop serré et trop rapide pour le corps enseignants, qui devait s'occuper à la fois de créer un premier cursus de « bachelor » dans toutes les facultés et un deuxième cycle d'étude de master, de nouvelles filières de masters spécialisés et la mise en place des crédits ECTS.

Les directives suisses, montrent que les autorités politiques et les recteurs suisses ont exercé une pression trop grande sur le monde académique pour appliquer au plus vite la réforme, sans véritables échanges. Ce qui a conduit selon, les professeurs de Lausanne à créer une confusion très grande au sein de toutes les facultés de l'Université. Chacune de ces facultés a procédé à sa réforme sans consulter les autres facultés ce qui a produit des systèmes d'enseignement très différents. Il y aurait selon les responsables académiques autant de réformes, qu'il y a de facultés, ce qui met à mal la pérennité du nouveau système mis en place.

Les conséquences de cette réforme mal engagée, sont nombreuses pour les étudiants suisses, elles généreraient un surplus de travail pour l'étudiant soit 40 heures en moyenne par semaine et entraîneraient une nouvelle approche de la relation étudiants/professeurs. De plus elles pourraient constituer une sérieuse entrave à la mobilité chez les étudiants suisses car la construction des diplômes de bachelor et master, n'ont pas été suffisamment bien pensés dans une perspective de mobilité.

Les principaux reproches du corps enseignant suisse de l'Université de Lausanne, dénonce un manque d'encadrement dans la mise en place de la réforme de la part des autorités politiques et des recteurs.

---

<sup>1087</sup> *Idem.*

<sup>1088</sup> Contrairement aux pays ayant un système éducatif régi de manière fédérale à l'instar de l'Allemagne ou le Canada, la Suisse n'a pas de ministère fédéral de l'éducation. Pour des raisons historiques, les compétences éducatives sont réparties entre les cantons. La Suisse possède ainsi, vingt-six cantons et vingt-ministres de l'Education.

Si le cas de la Suisse donne la photographie d'une mise en place très coercitive de la réforme venant d'en haut plutôt que de la base, le cas de l'Allemagne s'avère quelque peu différent en raison de la résistance opposée par le corps enseignant qui ne voulait pas remettre en cause, le contenu de son enseignement. Alors même que les recteurs allemands voulaient faire entrer les universités dans la compétition internationale.<sup>1089</sup>

Dès septembre 2003, la ministre fédérale de l'Éducation a invité les *länder* à appliquer la loi B.M.S (Bachelor-Master- System) tout en respectant leur indépendance. Avec le passage au système LMD, les diplômes traditionnels disparaissent à l'instar de la France, l'Allemagne perd deux diplômes, le « Diplom » réservé aux filières techniques, et le « Magister », pour les sciences humaines et sociales<sup>1090</sup>.

La conséquence la plus importante de cette réforme pour l'Allemagne, est la réduction des périodes d'études très longues, le « diplom », ou le « magister », s'obtenait sur une période de 8 ou 9 ans.<sup>1091</sup> Ces nouvelles dispositions ont entraîné en Allemagne une réduction du temps d'études, car entre le bachelor et le master, 5 années sont nécessaires pour finaliser ces périodes d'études, là où l'ancien système éducatif allemand exigeait 3 à 4 années d'études supplémentaires. La conséquence de cette nouvelle adaptation est pointée par de nombreuses critiques émises concernant l'instauration de ce nouveau système. Les cours seraient plus « touffus », « trop scolaires », et seraient un des principaux obstacles empêchant les étudiants allemands de travailler et financer leurs études, alors même que certaines universités ont augmenté leurs frais de scolarité.<sup>1092</sup>

Pour l'instauration du master, la ministre fédérale de l'Éducation et de la Recherche<sup>1093</sup> Annette Schavan demande aux universités d'appliquer elles-mêmes les modalités concernant le master. Il s'ensuit une mise en œuvre très hétérogène certaines universités décident d'appliquer une sélection dès le niveau bachelor en instaurant un *numerus clausus*, alors que d'autres feront le pari de relever le niveau

---

<sup>1089</sup> Marie-Françoise Fave-Bonnet, « *L'université à l'heure de Bologne : bilan d'une décennie* », *Grande Europe* n° 25, octobre 2010. La Documentation française.

<sup>1090</sup> Gaby Reucher, « Bachelor et master pour tous », *Editions Anne le Touzé*, 7 décembre 2010.

<sup>1091</sup> *Idem.*

<sup>1092</sup> *Idem.*

<sup>1093</sup> *Idem.*

d'exigence du master, dans l'objectif de rehausser l'image de marque de leur université<sup>1094</sup>. C'est déjà le cas pour l'Université d'Humboldt-Universität de Berlin, une université d'élite qui tend à imposer un niveau d'exigence plus élevée pour l'obtention du master.

Cette nouvelle application du LMD aura eu aussi pour effet de faire baisser le niveau des étudiants. Ce constat vaut pour les sciences et l'ingénierie, car en Allemagne, on considère aujourd'hui que pour former un ingénieur, il faudrait augmenter la durée des études. Cette réforme en Allemagne n'est pas vue dans l'optique d'une harmonisation des diplômes à l'échelle de l'Europe, mais plutôt comme « *une réduction du temps d'études et la création d'un diplôme bon marché pour des étudiants qui ne poursuivront pas leur études*<sup>1095</sup> »

Lorsqu'un séjour d'étude n'est pas inscrit dans leur cursus, les étudiants allemands ne songent même pas à la mobilité, qui serait considérée à en croire les étudiants allemands comme une perte de temps. « *...ils sont désormais 55% à penser qu'un séjour à l'étranger va leur faire perdre leur temps*<sup>1096</sup> ». Sur une étude menée sur 14000 étudiants en 2009 par l'Institut de recherche supérieur allemand pour le compte du DAAD (German Academic Exchange Service), elle révèle que de 26% d'étudiants en 2009 ayant effectué un séjour à l'étranger, ils ne seraient plus que 25% aujourd'hui, même si des disparités existent entre les filières. En quatre ans, le recours à une période d'études à l'étranger accuse une relative baisse chez les ingénieurs (-6%), les scientifiques (-5%) ainsi que les étudiants en langue les étudiants en médecine (-6%), contrairement aux étudiants en sciences économiques qui sont aujourd'hui encore 33% à effectuer un séjour en mobilité, soit 7% de plus qu'il y a quatre ans.

Sur les 70% des étudiants partis en mobilité pour un semestre environ, 47% d'entre eux seulement prétendent avoir bénéficié de connaissances théoriques, ils ne seront cependant que deux tiers à pouvoir valider leur séjour dans leur université d'origine. En cause selon ces mêmes étudiants interrogés, une mauvaise gestion de leur séjour par leur université d'origine.

---

<sup>1094</sup> Annie Petermann « Discussion autour de la réforme LMD en Allemagne », *Journal Spiral de l'UMB*, 18 décembre 2004.

<sup>1095</sup> Correspondante en Allemagne, Marie Luginsland, « Allemagne : la réforme LMD freine la mobilité des étudiants », *Actu International*, 13 septembre 2011.

<sup>1096</sup> *Idem*.

Si le bilan du processus de Bologne reste très mitigé en Allemagne et en Suisse, il semble toutefois beaucoup moins accepté en Suisse, en cause une réforme précipitée qui s'est faite avec peu de concertation entre le gouvernement fédéral et les vingt-six cantons que comptent la Suisse. La particularité du système éducatif suisse, réside dans la gestion de l'éducation qui incombe à chaque canton, lesquels ont chacun leur propre ministre de l'éducation. Ce particularisme suisse a rendu très complexe l'application du processus de Bologne et de nombreuses universités ont dû créer des premiers et deuxièmes cycles de bachelors et master, qui n'existaient pas dans l'architecture suisse.

Si l'Allemagne paraît mieux s'en accommoder c'est toutefois au prix du sacrifice de la mobilité de ses étudiants et d'un allongement de leur scolarité. Si en Europe de l'Ouest, les conditions d'adaptation ne sont pas optimales, il serait très intéressant de voir quelle a été la situation dans les Etats d'Europe centrale et orientale, qui ont exprimé beaucoup d'engouement à adhérer au processus ?

### **2.3 Les conséquences des réformes en Europe centrale et orientale**

A l'inverse des Etats d'Europe occidentale, l'acceptation du processus de Bologne et la mise en place des réformes dans les Etats européens de l'Est a été accueillie beaucoup plus favorablement et de façon plus sereine qu'en Europe de l'Ouest. Pour ces anciens Etats communistes, l'adhésion à l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur apparaît comme la volonté de s'intégrer à l'Union européenne et devient ainsi un instrument politique qui marque leur volonté de se démarquer de leur ancien système politique. Pour les Pays d'Europe centrale et orientale (PECO) le processus de Bologne devient ainsi « un outil d'intégration à l'UE<sup>1097</sup> ».

---

<sup>1097</sup> Christophe Lips, « Les enjeux du processus de Bologne, entre innovation et tradition », in *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Sous la direction de Thierry Côme, Gilles Rouet, collection l'Europe des Universités, Bruylant, 2011, p.140

Selon Christophe Lips,<sup>1098</sup> si le processus de Bologne connaît certaines difficultés à s'imposer, c'est qu'il est avant tout porteur d'innovation, donc de changements impliquant forcément une rupture avec une certaine tradition. Pour cela, l'auteur distingue trois zones géographiques différentes, avec un degré d'acceptation plus ou moins important du processus. Ainsi, l'auteur constate-t-il, que les Etats d'Europe de l'Ouest, sont plus enclins à rejeter le processus, assimilé à la « marchandisation », le centre de l'Europe, plutôt pour le processus, car il est assimilé à un « instrument porteur de gains économiques futurs <sup>1099</sup> », et enfin l'Est, où l'acceptation du processus de Bologne est un marqueur politique qui traduit la volonté des pays d'Europe de l'Est, à adhérer à l'Union européenne, en même temps que sa démarcation avec son ancien passé communiste.

C'est ainsi que Christophe Lips arrive à la conclusion que le processus de Bologne, trouve une acceptation globale dans le tissu universitaire des pays d'Europe centrale et orientale ou dans les pays d'Europe de l'Est, comparativement aux autres zones géographiques. De plus l'auteur semble avancer l'hypothèse que les Etats qui ont une tradition très forte seraient plus ouverts au changement. Le processus serait ainsi vécu comme un facteur d'innovation et de changements d'où une acceptation plus aisée.<sup>1100</sup>

Aussi, plausible que puisse paraître cette théorie, de plus amples explications doivent venir nourrir ce constat. Il est indéniable que l'engouement de ces Etats, candidats à l'adhésion entre 1994 et 1996, exprimait avant tout la volonté profonde de s'arrimer à l'Union européenne. Cette adhésion, marquait pour eux la fin d'une profonde injustice historique et l'adhésion aux valeurs culturelles et démocratiques de l'Union européenne.

Lorsque Christophe Lips parlait de tradition très ancrée dans ces Etats d'Europe de l'Est, il ne doit pas échapper à tous lecteurs avertis que les systèmes d'enseignement supérieur de ces Etats ont été fortement dominés par cinquante ans de

---

<sup>1098</sup> Maître assistant des Arts et des Lettres à l'Université de Gambie. Il est également membre de l'Institut d'Etudes européennes de Reims. Il prépare une thèse sur le processus de Bologne : « Processus de Bologne et innovation-Nécessités, blocages et implication des acteurs »

<sup>1099</sup> *Idem*, p.140

<sup>1100</sup> *Idem*.p.140



totalitarisme.<sup>1101</sup>C'est ce même totalitarisme qui a façonné pendant près d'un demi-siècle les systèmes d'enseignement supérieur de ces pays, durant lequel ils ont été contraints d'adapter leurs enseignements et leurs formations sous le joug du communisme. Quand le mur de Berlin tombe en 1989, les pays d'Europe de l'Est commencent à regarder vers l'Europe de l'Ouest. Un des premiers programmes européens à destination des pays de l'Est est le programme Tempus, initié en 1990. Son objectif est de soutenir le développement et de contribuer à la modernisation de l'enseignement supérieur dans ces anciens pays socialistes. Tempus<sup>1102</sup> a très vite préparé ces Etats à leur future adhésion à l'Union européenne, car moins de quatre ans après, les premiers Etats d'Europe de l'Est déposaient leur candidature en vue de leur future adhésion.

La « chute de Mur de Berlin » a mis fin à tous les stigmates portés par des décennies de régime totalitaire. Les programmes académiques étaient très longs et « hautement spécialisés <sup>1103</sup> », la priorité était donnée aux sciences théoriques et appliquées, l'apprentissage était essentiellement dominé par la langue russe, et le savoir primait sur les savoir-faire. Le Conseil européen réuni à Strasbourg le 8 et 9 décembre 1989, a réclamé que les Pays d'Europe centrale et orientale (PECO) puissent bénéficier de programmes européens en matière d'éducation. Le 14 décembre 1989,<sup>1104</sup> les ministres européens de l'Education adoptaient les conclusions du Conseil à cet effet. Le second programme Tempus II<sup>1105</sup> a aidé les universités d'Europe de l'Est à identifier leurs priorités. Les premières demandes de ces pays, ont été « l'internationalisation », « la réforme de la gestion et du financement des

---

<sup>1101</sup> L'enseignement Supérieur en Europe, « La dimension externe du Processus de Bologne : l'enseignement supérieur en Europe du Sud-Est et l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur dans le contexte de mondialisation », UNESCO-CEPES, Centre européen pour l'Enseignement supérieur, Vol. XXVIII, n° 3, 2003.

<sup>1102</sup> Initié par la Commission européenne, le premier programme baptisé Tempus I, « Un programme d'assistance », voit le jour en 1990, pour une période de 3 ans de 1990 à 1993.

<sup>1103</sup> Commission européenne Tempus, « Tempus@20. Retrospective du programme Tempus au cours des 20 dernières années, 1990-2010 », Office des publications de l'Union européenne, 2011.p.8

<sup>1104</sup> Conclusions sur les relations avec les pays d'Europe centrale et orientale dans le domaine de l'éducation et de la formation. Journal officiel des communautés européennes, (90), C27.

<sup>1105</sup> Le deuxième programme Tempus, va de 1993-1996

universités » et la « formation des personnels en vue de la mise en œuvre des législations<sup>1106</sup> ».

Les programmes Tempus engagés par la Commission européenne, avec l'aval des hommes politiques européens ont symbolisé une main tendue vers les pays d'Europe de l'Est. Cette époque marque pour les Etats une véritable césure, et la volonté de profonds changements auquel ils aspirent.

En 1999, les anciens pays de l'Est rejoignent le processus de Bologne cette même année, tous acceptent le principe d'adhérer à la construction de l'EEES. Réputés pour être très actifs, ils avaient déjà connaissance de ce projet européen dont ils s'étaient saisis lors de rencontres européennes.<sup>1107</sup>

La rencontre des ministres de l'Enseignement Supérieur a certainement été une très bonne idée, car elle a contribué à renforcer ce sentiment d'appartenance à l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur en construction, alors que la République Tchèque était encore candidate à l'adhésion. Quand le ministre de l'Enseignement supérieur tchèque accepte de recevoir la future Conférence des ministres de l'Education à Prague en 2001, il marque là son approbation au projet politique et sa volonté d'y adhérer pleinement. Le processus de Bologne s'inscrivait certes dans une logique politique d'adhésion à l'Union européenne, mais il était aussi perçu comme la volonté d'intégrer un nouvel outil politique pour moderniser et continuer leur processus de réformes entamées au début des années quatre-vingt-dix, grâce au concours de la Commission européenne.

La majorité des PECO mettent en place la réforme autour de 2004, l'expérience du processus de Bologne pour ces Etats est double, car ils sortent d'une transition politique, d'une remise en cause structurelle profonde de la gestion de leur enseignement.

Mais une des conséquences directes observées au sein de ces Etats relatives au processus de modernisation de leurs systèmes d'enseignement supérieur est la multiplication d'établissements privés apparus à partir des années 1990.<sup>1108</sup> Ils

---

<sup>1106</sup> Commission européenne Tempus, « Tempus@20. Rétrospective du programme.., p.11

<sup>1107</sup> Interview, Eric Froment

<sup>1108</sup> Hans C. Giesecke, « La quête de légitimité pour les nouveaux établissements privés d'enseignement supérieur d'Eur<sup>1108</sup> L'enseignement Supérieur en Europe, « La dimension externe du

absorberaient environ 10% de la population étudiante de ces dits-Etats, en exerçant une sélection très rude à l'entrée. Pourtant le phénomène est loin de se tasser, notamment en Pologne, en Roumanie et en Estonie, et absorberait entre 25 % (Roumanie Estonie), et 40 % (Pologne) aujourd'hui de la population étudiante.<sup>1109</sup>

Le phénomène est très ample dans ces Etats, mais à la différence des universités publiques, ces établissements privés sont de petites tailles, avec un effectif étudiant réduit ne dépassant pas les 1000. Ils disposent en primes d'enseignements limités généralement au niveau master<sup>1110</sup>. Et à l'opposé des universités publiques, ils disposent dans une très large majorité d'un coordonnateur pour Bologne et sont dans l'ensemble mieux renseignés sur le processus que les universités publiques. Cette dichotomie entre universités publiques et privées au sein des PECO, peut être comprise pour les établissements privés comme la volonté de faire table rase des enseignements du passé et de s'ancrer plus rapidement dans une ère de modernisation de leurs enseignements supérieur, intégrant ainsi plus vite ce nouvel outil politique qu'est le processus. Elle souligne entre autre, l'opiniâtreté de ces établissements privés d'appliquer au plus vite les critères et objectifs du processus, en témoigne leur désir de compréhension du processus. Ils marquent ainsi, un intérêt plus grand dans la convergence de l'enseignement supérieur européen comparativement aux établissements publics.

---

Processus de Bologne : l'enseignement supérieur en Europe du Sud-Est et l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur dans le contexte de mondialisation », UNESCO-CEPES, Centre européen pour l'Enseignement supérieur, Vol. XXVIII, n° 3, 2003.

<sup>1108</sup> Initié par la Commission européenne, le premier programme baptisé Tempus I, « Un programme d'assistance », voit le jour en 1990, pour une période de 3 ans de 1990 à 1993.

<sup>1108</sup> Commission européenne Tempus, « Tempus@20. Retrospective du programme Tempus au cours des 20 dernières années, 1990-2010 », Office des publications de l'Union européenne, 2011.p.8

<sup>1108</sup> Conclusions sur les relations avec les pays d'Europe centrale et orientale dans le domaine de l'éducation et de la formation. Journal officiel des communautés européennes, (90), C27.

<sup>1108</sup> Le deuxième programme Tempus, va de 1993-1996

<sup>1108</sup> Commission européenne Tempus, « Tempus@20. Rétrospective du programme.. », p.11

ope Centrale et de l'Est » in « La hausse de la légitimité de la reconnaissance : tendances et évolutions dans l'enseignement supérieur privé en Europe », Unesco-Cepes, Centre européen pour l'enseignement supérieur, Vol.XXXI, n° 1, 2006.

<sup>1109</sup>LazarVlasceanu et Bogdan Voicu, « La mise en œuvre des objectifs de Bologne dans un échantillon d'établissements européens privés d'enseignement supérieur : les résultats d'une étude », L'enseignement Supérieur en Europe, in *La hausse de la légitimité de la reconnaissance : tendances et évolutions dans l'enseignement supérieur privé en Europe*, Unesco-Cepes, Centre européen pour l'enseignement supérieur, Vol.XXXI, n° 1, 2006, p.29

<sup>1110</sup> Idem.

Par contre, pour plus de la moitié des établissements concernés en Pologne, Roumanie et Estonie, peu de dispositions ont été prises en matière de reconnaissance des diplômes. En revanche, la mise en place des deux premiers cycles a été entamée dès 2003-2004 dans le privé et le public, avec 33% pour les établissements privés et environ 36% pour les universités publiques.

La différence notable entre les pays d'Europe de l'Ouest, et des pays d'Europe centrale et orientale réside dans l'acceptation des principes du processus, mais l'impact négatif de Bologne au sein de ces Etats, est la mise en concurrence accrue qui s'est installée entre le privé et le public. Les institutions des deux secteurs, semblent jouer le jeu en matière d'application des réformes, mais quel sera l'avenir de cette mise en compétition qui a pris une ampleur inégalée avec la multiplication des établissements privés ?

Le processus a généré des changements substantiels dans la typologie de l'enseignement supérieur des Etats d'Europe centrale et orientale qui se sont traduits par la création en nombre important d'établissements privés. La Roumanie compte ainsi 67 établissements d'enseignement supérieur privés, contre 55 établissements publics. La Bulgarie en compte 37 établissements publics contre 16 dans le privé. Quant à l'Estonie, elle en compte 12 dans le privé et 12 dans le public<sup>1111</sup>. La particularité de ces établissements privés est qu'ils ont tous été créés à partir de 1989, ce qui coïncide avec la fin de la chute du communisme.

L'appropriation de ce nouvel outil politique apparaît comme un atout supplémentaire pour entrer dans la course de la modernité et vient en complément des programmes Tempus initiés par la Commission européenne. L'engouement de ces Etats à renouer avec les valeurs culturelles de l'Europe occidentale est si grand qu'ils semblent chercher à modéliser au plus vite leur enseignement supérieur. L'ancrage au processus semble leur donner cette possibilité, mais avec la conséquence de voir se créer des établissements privés plus en phase avec les critères et objectifs de Bologne, mais absorbant des effectifs plus faibles. Et des universités

---

<sup>1111</sup> Hans C. Giesecke, « La quête de légitimité pour les nouveaux établissements privés d'enseignement supérieur d'Europe Centrale et de l'Est » in « *La hausse de la légitimité de la reconnaissance : tendances et évolutions dans l'enseignement supérieur privé en Europe* », op.cit.p30

publiques absorbant la plus grande masse d'étudiants. Ce nouveau schéma de l'enseignement supérieur des PECO, ne traduit-il pas une recherche de qualité pour les établissements privés dans ces Etats ?

Mais au-delà des changements opérés en Europe de l'Ouest ou de l'Est, le processus de Bologne est aujourd'hui un outil consolidé et institutionnalisé, qui suscite inquiétudes et émulations au-delà des frontières de l'Europe. Le processus de Bologne a fait bouger les lignes et l'Europe de l'Education s'érige en modèle pour le reste du monde. Le processus de Bologne inquiète en même temps qu'il sert de référent pour certains ensembles du monde. Le Canada semble nourrir une véritable obsession vis-à-vis du processus, alors que la Nouvelle-Zélande et l'Australie tente de s'en inspirer. Cependant, les grandes perdantes de ce nouveau modèle sont les universités africaines, qui obligées de se modéliser pour se conformer à ce nouveau standard européen, peinent à restructurer leur enseignement supérieur. Les Etats du Maghreb ne sont pas en reste, à l'exception de la Tunisie qui tire son épingle du jeu.

### **3 Le processus de Bologne entre émulations et inquiétudes**

Depuis la mise en place du processus de Bologne en 1999, des Etats non signataires du processus de Bologne se sont mis à scruter de très près le développement de cet EEES en devenir. Bien que sa mise en place ne soit toujours pas uniformisée et que des disparités persistent au niveau de son application, il n'empêche que le processus de Bologne « *a des répercussions mondiales sur l'enseignement supérieur*<sup>1112</sup> ». Destiné à devenir un espace concurrentiel et compétitif, l'EEES a pour dessein de devenir un espace attractif pour les étudiants du reste du monde, y compris ceux provenant d'universités nord-américaines. Cette nouvelle donne va profondément changer les relations de coopération et de compétition entre les systèmes européens, nord-américains et les autres régions du monde. Pour continuer à recevoir des étudiants européens aux Etats-Unis, les universités américaines devront « *choisir une politique*

---

<sup>1112</sup> Conseil des ministres de l'Education du Canada, « *Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Processus de Bologne* », préparé pour le Comité des SMA responsables de l'enseignement postsecondaires (SMAEP), par le sous-comité de l'assurance qualité du CMEC, mai 2008, p. 6

*d'équivalence claire et le plus souvent favorable aux étudiants européens souhaitant faire des études graduées aux Etats-Unis* <sup>1113</sup>».

Parti d'une simple curiosité de principe au départ<sup>1114</sup>, le processus a d'abord interrogé les autres parties du monde avant de faire craindre à certains des répercussions importantes sur leur système d'enseignement supérieur. C'est le cas du Canada, qui depuis 2008, sous l'égide de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) et piloté par le Conseil des ministres de l'Education au Canada a mis en place un comité de veille sur les évolutions du processus de Bologne. Ce comité a pour principal rôle de veiller aux éventuelles répercussions du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur canadien. Le Canada craint, à terme, que le processus de Bologne n'ait des répercussions sur son système d'enseignement supérieur en matière de coopération internationale, mais aussi en ce qui concerne l'assurance de la qualité, le transferts des crédits, la mobilité des étudiants et des professeurs, et l'apprentissage<sup>1115</sup>.

Si la position des Etats-Unis face au processus de Bologne peut être qualifiée de passive, ou de « *retarding lead* <sup>1116</sup>» après avoir été une des références mondiales pour l'attrait des meilleurs étudiants étrangers, cette situation s'explique en raison de la complexité de son système décentralisé. Après le 11 septembre 2001, les Etats-Unis ont adopté une politique plus restrictive en matière d'accueil d'étudiants étrangers, lui faisant accuser un retard difficile à rattraper et faisant craindre aux Etats-Unis une réorientation des étudiants notamment chinois et indiens vers l'Europe plutôt que les Etats-Unis.

Cependant, les répercussions du processus de Bologne, se mesurent également au-delà du Canada et des Etats-Unis. L'Australie s'est aussi emparée du sujet en lançant une initiative calquée sur le processus de Bologne en avril 2006 à Brisbane.<sup>1117</sup> L'objectif de l'Australie est de mettre en place, un processus similaire sur la zone

---

<sup>1113</sup> Ambassade de France aux Etats-Unis « Les universités américaines face au processus de Bologne : l'heure des choix », *Bulletins-electronique.com*, *BE Etats-Unis* 179, 2/10/2009. Consultable aussi sur <http://www.bulletins-electroniques.com/actualites/60703.htm>

<sup>1114</sup> Interview Eric Froment, le 25 mai 2011

<sup>1115</sup> Association des universités et collèges du Canada (AUCC), « Le processus de Bologne et ses répercussions pour les universités canadiennes », *Rapport du symposium de 2009 de l'AUCC*, p.3.

<sup>1116</sup> Ambassade de France aux Etats-Unis « Les universités américaines face au... »

<sup>1117</sup> Conseil des ministres de l'Education du Canada, « *Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES)*, .op.cit, p.6



géographique Asie-Pacifique, dans le but de créer des relations bilatérales avec ses principaux partenaires régionaux. Lors de cette réunion, la ministre australienne de l'Enseignement supérieur, Julie Bishop « affirme constater que le processus de Bologne a des effets dans toutes les régions du monde, on ne peut la soupçonner d'une quelconque complaisance<sup>1118</sup> ».

Quant à la Nouvelle-Zélande, cette dernière a déclaré en février 2007 à Wellington vouloir rechercher la meilleure façon de s'aligner sur le processus de Bologne, afin de favoriser la mobilité étudiante et professorale.

Mais force est de constater que le processus de Bologne ne se limite pas aux seuls pays industrialisés et touche aussi les pays du sud, à l'instar des pays du Maghreb, qui ont montré un engouement certain, en tentant de l'imiter. Aidés par la Commission européenne, les Conférences des présidents d'université de France, de Suisse et de Belgique, appuyés par l'Agence universitaire de la francophonie (AUF<sup>1119</sup>), l'Algérie et le Maroc, adoptent le LMD en 2004-2005 ; alors que la Tunisie ne l'introduit qu'en 2006. Si pour la Tunisie cette réforme a été bien acceptée par le corps enseignants et les étudiants, c'est que cette initiative relève d'une décision présidentielle en date du 13 juillet 2005<sup>1120</sup>. A l'inverse, pour le Maroc et l'Algérie, la réforme a été imposée de façon arbitraire par les autorités.<sup>1121</sup> Seule la Tunisie à ce jour semble tirer son épingle du jeu, en réussissant le pari de moderniser son offre de formation et de l'adapter au marché. En revanche, pour l'Algérie et le Maroc, les résultats escomptés sont décevants.

D'autres universités africaines, dans le cadre du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES), ont commencé depuis 2005 à restructurer leurs programmes universitaires et organiser leurs diplômes selon le modèle LMD.<sup>1122</sup>

---

<sup>1118</sup> Jean-Emile Charlier, Sarah Croché, Abdou Karim Ndoye, *Les universités africaines francophones face au LMD*, Bruylant-Academia, 2009, p.61

<sup>1119</sup> Le Bureau d'Afrique de l'Ouest et Maghreb de l'Agence universitaire de la Francophonie, a été inaugurée en 1965, il développe des projets de coopération avec ses 302 établissements d'enseignement supérieur et de recherche membres. Cette représentation représente la zone géographique la plus dense en institutions universitaires et centres de recherche membre de l'AUF.

<sup>1120</sup> Ahmed Ghouati, « Globalisation d'une politique éducative au sud de la méditerranée. Le processus de Bologne au Maghreb », Actes de colloque, mai 2009.

<sup>1121</sup> Idem.

<sup>1122</sup> Les Dossiers, « Eclairages internationaux sur quelques questions d'actualité », Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative, *Secrétariat général de l'évaluation, de la prospective et de la performance*. N° 198, décembre 2010, p.20



En Amérique Latine<sup>1123</sup>, le projet « Tuning Latin America » débuté en 2004, a été créé pour harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur regroupe 19 pays d'Amérique Latine.

Partout dans le monde, le processus de Bologne a bouleversé les règles établies de l'enseignement supérieur. Son influence est si grande, que beaucoup redoutent que d'ici quelques décennies il ne devienne la norme.

Ainsi, nous allons tenter de montrer dans quelles mesures les effets du processus de Bologne éveillent des craintes dans certaines régions du monde. En ce sens, il est très intéressant de se pencher sur le cas du Canada, de l'Australie, et de la Nouvelle-Zélande, qui en dehors des craintes exprimées, ont décidé de réagir très rapidement, en apportant des réponses concrètes aux défis que semblent leur poser le processus de Bologne.

Puis nous nous pencherons, sur l'étude de cas des pays du Maghreb et d'Afrique, pour comprendre quels ont été les effets du processus sur leur système éducatif.

### **3.1 Un processus qui inquiète le cas du Canada**

Cette étude de cas présente un intérêt tout particulier, dès lors que le Canada semble nourrir une véritable « obsession » face au processus de Bologne. Sans comprendre de façon très concrète comment ce processus pourrait nuire au leur système éducatif, les responsables canadiens de l'enseignement supérieur ont posé un œil très attentif depuis 2007 sur l'évolution du processus de Bologne et ses éventuelles interactions sur la mobilité étudiante entre le Canada et l'Europe. « *Il semble, sans que personne ne puisse encore l'affirmer avec certitude, que le processus pourrait nuire à la mobilité des étudiants entre le Canada et l'Europe ainsi qu'aux activités de recrutement à l'étranger des universités canadiennes*<sup>1124</sup> ».

---

<sup>1123</sup> *Idem*, p.20

<sup>1124</sup> Léo Charbonneau, « L'énigme du processus de Bologne. Malgré les profonds effets qu'aura le processus sur l'enseignement supérieur en Europe, ses conséquences pour le Canada demeurent difficile à comprendre », *Canadian Online Publishing Awards, Affaires universitaires*, 9 février 2009.

En 2007 déjà, le Canada obtient le statut d'observateur à la Conférence de Londres,<sup>1125</sup> grâce à l'entremise du ministre canadien des Affaires étrangères, Peter Mac Kay<sup>1126</sup>. Des personnalités canadiennes de haut rang participeront donc à la Conférence de Londres, parmi elles le représentant des Ressources Humaines et du développement des compétences au Canada (RHDSC), le coordonnateur national du Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI), Yves Beaudin, qui y participe en sa qualité d'ancien président du Réseau européen des centres d'information (ENIC), et la vice-présidente aux Affaires internationales, Karen Mc Bride<sup>1127</sup>, qui assiste à titre d'experte dans le cadre de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC)<sup>1128</sup>.

L'implication du ministre canadien des Affaires étrangères est de nature à démontrer que ce sujet dépasse les seules sphères des responsables de l'enseignement supérieur canadiens et permet de mesurer combien il semble préoccuper le Canada.

L'intervention du ministre canadien des Affaires étrangères auprès des responsables de l'enseignement supérieur européen, en l'occurrence les ministres européens de l'enseignement supérieur, interroge d'autant plus quant à la nature de son implication dans un domaine qui ne relève pas directement de sa compétence, du ressort exclusif des provinces. Elles jouissent d'une autonomie totale en matière de décisions et d'orientations politiques et chacune d'entre elle possède son propre ministre de l'éducation.

La question qui se pose est de comprendre, pourquoi la prérogative des négociations pour faire participer le Canada à la Conférence de Londres a été l'œuvre du ministre canadien des Affaires étrangères, plutôt que celle des institutions d'enseignement

---

<sup>1125</sup> Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, « *Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Processus de Bologne* », préparé pour le Comité des SMA responsables de l'enseignement postsecondaires (SMAEP), par le sous-comité de l'assurance qualité du CMEC, mai 2008, p. 6-7

<sup>1126</sup> Peter Mac Kay est membre du cabinet du Premier ministre Stephan Harper. En plus de ses prérogatives, le ministère des Affaires étrangères canadien, supervise aussi le Centre de recherches pour le développement international. (CRDI)

<sup>1127</sup> Sophie Morin, Relations internationales Québec, « *Analyses des impacts de la mondialisation de l'enseignement supérieur : enjeux et défis d'une construction hors du commun* », *Rapport n°6, Laboratoire d'étude sur les politiques publiques et la mondialisation (LEPPM)*, juillet 2008, p.9

<sup>1128</sup> L'association des universités et collèges du Canada (AUCC), est une association à but non lucratif, qui regroupe 97 universités et collèges universitaires publics et privés du Canada. Créée en 1911, l'AUCC défend les intérêts des universités canadiennes en offrant une tribune aux recteurs pour une action collective.

supérieur du Canada, ou du Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC).

La question est certainement à repenser dans un contexte international, car depuis 2004, le Québec s'est doté d'un laboratoire de veille et d'analyse consacré à l'étude des effets de la mondialisation sur le rôle de l'Etat, et sur les politiques publiques au Québec, sur les enjeux d'ordre culturel, économique, environnemental, de santé, d'éducation et de sécurité. Ce laboratoire est un partenariat entre le Ministère des Affaires internationales, qui dépend du ministère des Affaires étrangères et l'Ecole nationale d'administration publique (ENAP).

C'est donc dans cette optique que le ministère des Affaires étrangères canadien a décidé de s'intégrer à cette initiative politique. Pour répondre aux défis que pose le processus de Bologne aux systèmes d'enseignement supérieur canadien, plusieurs acteurs politiques se sont mobilisés pour aider les collèges et universités canadiens à apporter des réponses concrètes aux principaux impacts de l'EEES. Parmi les acteurs politiques engagés dans cette action, figurent le gouvernement fédéral, représenté par le ministère des Affaires étrangères, le Conseil des ministres de l'Education du Canada (CMEC), le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI), et l'Association des universités et des collèges du Canada (ACCC)<sup>1129</sup>.

Depuis la participation du Canada à la Conférence de Londres en 2007, les initiatives se sont multipliées traduisant une volonté soutenue des autorités politiques et institutions d'enseignements supérieurs au Canada de poursuivre à la fois son cheminement dans la compréhension des mécanismes du processus et dans la recherche d'une collaboration toujours plus étroite entre le Canada et ses partenaires européens.

En juin 2008, l'AUCC publie un document intitulé « Déclaration de l'AUCC : les universités canadiennes et le processus de Bologne ». Le décryptage de cette déclaration montre l'intérêt grandissant du Canada à suivre de très près l'évolution de l'EEES, mais il traduit aussi toutes les craintes qu'il semble soulever en matière de défis et d'impacts sur la mobilité étudiante entrante. Quatre engagements sont

---

<sup>1129</sup> David Turpin, Recteur et vice-chancelier de l'Université de Victoria, « Le processus de Bologne et ses répercussions pour les universités canadiennes », *Association des universités et collèges du Canada (AUCC)*, le 22 octobre 2008.

énumérés dans ce document : « *surveiller attentivement la mise en œuvre des réformes et les orientations politiques en Europe, suivre de très près l'action des pays extérieurs au processus de Bologne, poursuivre la sensibilisation de ses établissements membres aux grands enjeux liés au processus de Bologne, maintenir un dialogue politique avec des partenaires européens afin de renforcer la collaboration canado-européenne* <sup>1130</sup>».

La terminologie du vocabulaire employé dans cette déclaration vient confirmer une certaine « obsession », voire une peur irraisonnée de la part des autorités et des institutions canadiennes face au développement de l'EEES. Pour Britta Baron, vice provost et vice-rectrice adjointe aux affaires internationales de l'Université d'Alberta, « *la réaction du Canada ait parfois consisté à évaluer s'il y avait lieu de s'inquiéter du processus de Bologne, le défi intellectuel que représente ce dernier a plutôt frappé l'imaginaire* <sup>1131</sup>».

Entre le 26 et 27 janvier 2009, le Canada décide de convoquer un symposium à Ottawa<sup>1132</sup>, réunissant des experts canadiens et européens de haut rang, parmi eux des australiens, des mexicains et des américains afin d'échanger sur leurs positions respectives sur le développement du processus de Bologne, de tenter de répertorier les répercussions sur les universités canadiennes et de cerner les défis que peut générer l'EEES sur le système éducatif canadien. Ce symposium, financé intégralement par le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international (MAECI), par la Direction générale de l'apprentissage des Ressources humaines et Développement des compétences du Canada (RHDC), et par la Délégation de la Commission européenne au Canada, montre combien le Canada s'investit dans cette problématique<sup>1133</sup>. Ce symposium démontre à nouveau la volonté du Canada et de ses autorités politiques, à comprendre les rouages du processus de Bologne, pour mieux l'appréhender et préparer les universités canadiennes vers l'avenir.

Plusieurs thématiques et points du processus ont été abordés lors de cette rencontre.

---

<sup>1130</sup> Déclaration de l'AUCC sur les universités canadiennes et le processus de Bologne, juin 2008, disponible en ligne sur [www.aucc/\\_pdf/francais/statements/2008/bologna\\_process\\_06\\_20\\_f.pdf](http://www.aucc/_pdf/francais/statements/2008/bologna_process_06_20_f.pdf)

<sup>1131</sup> Association des universités et collèges du Canada (AUCC), « Le processus de Bologne et ses répercussions pour les universités canadiennes », *Rapport du symposium de 2009 de l'AUCC*, p.7.

<sup>1132</sup> Le symposium s'est déroulé du 26 au 27 janvier, au Grand Salon, Etage des congrès, à Ottawa dans la province de l'Ontario.

<sup>1133</sup> *Idem*, p.3

Les points identifiés par les experts canadiens relèvent des points d'achoppement entre le système éducatif canadien et Etats signataires du processus de Bologne. L'objectif de cette rencontre était à la fois d'identifier les défis à surmonter par les universités canadiennes et apporter d'éventuelles solutions aux problèmes posés. Il a d'abord été admis que le processus de Bologne a conduit les établissements d'enseignement supérieur à repenser leur modèle universitaire, en axant leur système sur l'étudiant et non plus sur le corps professoral pour mieux répondre aux demandes du marché de l'emploi.

Parmi les points soulevés, les crédits ECTS (European credit transfert system) et leur transposition entre les universités canadiennes et leurs partenaires européens. Le Canada reconnaît qu'une grande partie de ses universités utilisent déjà les ECTS. Cependant le manque de concertation avec certains partenaires, peuvent laisser le problème en suspens pendant très longtemps si aucun dialogue n'est établi. Pour les européens, les ECTS sont établis selon la charge de travail des étudiants, alors que les canadiens, et les pays nord-américains se basent sur la durée passée par les étudiants en classe.

Pour pallier à ce problème, certaines universités canadiennes tentent de réagir en tenant compte des deux systèmes<sup>1134</sup>. Dans ce sens, l'Université of British Columbia, a fait adopter le système européen et canadien à la fois.

En ce qui concerne le supplément de diplômes décrété par la Convention de Lisbonne, puis repris par le processus de Bologne, les experts canadiens ont jugé ce critère sans fondement, puisqu'il permet uniquement de décrire les compétences obtenus dans le cadre d'un diplôme. Le Canada s'est refusé à cette éventualité, considérant que leurs diplômes étaient eux-mêmes les traducteurs des compétences obtenus par les étudiants et reconnus internationalement.

Pour ce qui est des doctorats conjoints, le mécanisme de préparation de ce diplôme au Canada diffère de la façon de faire en Europe. Au Canada, la préparation à la thèse comprend deux années de cours, suivis d'examens de synthèse, puis de la rédaction de la thèse. Dans ce contexte, le Canada reconnaît qu'il existe bien des

---

<sup>1134</sup> Léo Charbonneau, « L'énigme du processus de Bologne. Malgré les profonds effets qu'aura le processus sur l'enseignement supérieur en Europe, ses conséquences pour le Canada demeurent difficile à comprendre », *Canadian Online Publishing Awards, Affaires universitaires*, 9 février 2009.

difficultés à développer des partenariats avec les européens, compte tenu du modèle de trois ans retenus par le processus de Bologne. Pour pallier à ces différences culturelles, les experts canadiens proposent que des programmes conjoints pour le doctorat puissent être conclus, entre les deux parties en proposant de superviser conjointement des programmes de doctorat dans le cadre de leur recherche commune<sup>1135</sup>.

Si le processus de Bologne inquiète sur bien des aspects les canadiens, il est en revanche une source d'émulation pour la zone du Sud-Est pacifique, en particulier pour l'Australie.

### **3.2 Un processus qui fait des émules, la zone du Sud-Est Pacifique, le cas de l'Australie**

Si le processus de Bologne a inspiré bien des craintes pour le Canada, qui a peur de se voir distancé par les pays signataires du processus de Bologne, ce n'est pas le cas de l'Australie, qui s'est montrée très proactive face à la perspective de ce nouvel Espace Européen de l'Enseignement Supérieur.

L'Australie qui a ratifié la Convention de Lisbonne depuis 2002<sup>1136</sup>, s'est trouvée à l'avant-garde pour imiter le processus de Bologne. Dès avril 2006, l'Australie lance une initiative à Brisbane pour tenter d'établir un processus en Asie-Pacifique calqué sur le processus de Bologne<sup>1137</sup>. Les universités en Amérique du Nord, semblent être à l'affût de ce processus européen et de ses impacts sur leur système d'enseignement supérieur. Pourtant aucune stratégie commune ne s'est encore affirmée. Aux Etats-Unis, les universités ont conscience qu'elles pourraient un jour se faire devancer, en raison de l'avancée de l'EEES, qui risque de devenir en moins de vingt-ans « le

---

<sup>1135</sup> Association des universités et collèges du Canada (AUCC), « Le processus de Bologne.., in op.cit, p.13

<sup>1136</sup> Association des universités et collèges du Canada (AUCC), « Le processus de.., in op.cit, p.6

<sup>1137</sup> Conseil des ministres de l'Education du Canada, « *Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES).Processus de Bologne* », préparé pour le Comité des SMA responsables de l'enseignement postsecondaires (SMAEP), par le sous-comité de l'assurance qualité du CMEC, mai 2008, p. 6

modèle dominant »<sup>1138</sup>. Un rapport américain, daté de mai 2008, intitulé « The Bologna Club: What US higher education can learn from a decade of European construction? », s'est voulu assez préventif sur la question. Cependant, malgré ce cette mise en garde, les Etats-Unis campent toujours sur une position d'attentisme et les Etats d'Amérique du Nord, notamment les Etats-Unis demeurent assez réservés et individualistes. Les Etats-Unis ont longtemps dominés la scène internationale en matière d'attrait et d'accueil d'étudiants étrangers. C'est peut être, cette position privilégiée qui explique en partie le *statuquo* des Etats-Unis face au processus. Pourtant quand la déclaration de Bologne a été signée en 1999, les Etats-Unis ont fait preuve d'une certaine curiosité et se sont intéressés à ce processus naissant<sup>1139</sup>. Mais, ils n'avaient pas fait montre d'inquiétudes particulières à ce sujet. Considérant leur avance en la matière bien supérieure à celle de l'Europe, les Etats-Unis n'ont pas considéré le processus de Bologne comme « un danger<sup>1140</sup> ».

A l'inverse, l'Australie s'est très vite distinguée de ses partenaires nord-américains et à commencer à s'intéresser au processus dès 2005<sup>1141</sup>. Il est intéressant de comprendre pourquoi l'Australie a réagi avec plus de vigueur aux avancées de l'EEES, comparativement aux autres Etats non membres qui sont restés plus distants. L'explication la plus plausible est que l'Australie a toujours eu un enseignement supérieur orienté à l'international. Ce constat avait d'ailleurs été maintes fois émis par le ministre français de l'enseignement supérieur, pendant les préparatifs de la Sorbonne<sup>1142</sup>. Il est rapporté à cette période, que Claude Allègre ne parlait que de l'Australie comme exemple à suivre et imiter.

Très portée vers l'international en ce qui concerne son enseignement supérieur, l'Australie a toujours accordé une très grande importance à la mobilité, à la

---

<sup>1138</sup> Les Dossiers, « Eclairages internationaux sur quelques questions d'actualité », Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative, *Secrétariat général de l'évaluation, de la prospective et de la performance*. N° 198, décembre 2010, p.19.

<sup>1139</sup> Interview Eric Froment.

<sup>1140</sup> *Idem*.

<sup>1141</sup> Sophie Morin, Relations internationales Québec, « Analyses des impacts de la mondialisation de l'enseignement supérieur : enjeux et défis d'une construction hors du commun », *Rapport n°6, Laboratoire d'étude sur les politiques publiques et la mondialisation (LEPPM)*, juillet 2008, p.8

<sup>1142</sup> Pauline Ravinet « La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne : Entre chemin de traverse et sentier de dépendance », thèse de doctorat dirigée par Pierre Muller, *IEP de Paris*, soutenue en 2007.



reconnaissance des diplômes, la compétitivité et la coopération internationale<sup>1143</sup>, notamment avec la région Asie-Pacifique, qui sont ses partenaires régionaux. Même si les étudiants chinois et indiens choisiront plus naturellement l’Australie, le Canada ou les Etats-Unis, la zone Europe à tout de même attiré plus d’étudiants chinois en Europe que par le passé<sup>1144</sup>.

Mais l’Australie a aussi des atouts, elle dispose d’un cadre de qualification compatible avec le processus de Bologne et elle participe activement aux activités de l’Asia Pacific Education Forum sur la mobilité internationale des étudiants et la coopération en matière de recherche. Depuis un certain temps, les universités de la région Europe, et d’Amérique du Nord ont les yeux rivés sur l’inépuisable réservoir d’étudiants venant de Chine, d’Inde, et des régions de la zone Asie-Pacifique<sup>1145</sup>.

En avril 2006, à Brisbane, l’Australie tente de réagir en organisant une rencontre réunissant vingt-sept ministres de l’Enseignement supérieur de la région Asie-Pacifique présidée par la ministre australienne Julie Bishop. L’objectif de cette rencontre était de contribuer à créer des relations bilatérales entre l’Australie et l’ensemble de ses partenaires<sup>1146</sup>.

L’Australie affirme son intention de créer un espace de l’enseignement supérieur calqué sur le processus de Bologne avec ses partenaires régionaux. A l’issue de cette rencontre, le communiqué de Brisbane est signé par l’ensemble des ministres de l’enseignement supérieur, qui se sont accordés sur plusieurs objectifs, celui d’accroître la mobilité des étudiants, et la compatibilité des qualifications sur la base de transfert de compétences. Le communiqué a rappelé que la mobilité et les échanges doivent participer à une meilleure compréhension mutuelle entre les peuples et l’enseignement doit être garant d’un facteur de paix et de stabilité pour l’ensemble de la région.

Les pays de la zone Asie-Pacifique, se sont également engagés à collaborer dans le domaine de l’assurance qualité, de la reconnaissance des qualifications, et des

---

<sup>1143</sup> Sophie Morin, Relations internationales Québec, « Analyses des impacts de la mondialisation.. », in *op.cit*, p.8

<sup>1144</sup> Jean-Emile Charlier, Sarah Croché, Abdou Karim Ndoeye, *Les universités africaines francophones face au LMD*, Bruylant-Academia, 2009, p.60

<sup>1145</sup> *Idem*, p.60

<sup>1146</sup> Voir le Communiqué de Brisbane-Asie-Pacifique Education Ministers’ Meeting, avril 2006.

compétences techniques.<sup>1147</sup> Bien des points énumérés dans le communiqué de Brisbane semblent ainsi très nettement inspirés des communiqués du processus de Bologne. Cependant si l’Australie est l’instigatrice de cette réunion, c’est que son dessein est bien de créer un espace de l’enseignement supérieur, calqué sur l’Espace Européen de l’Enseignement Supérieur (EEES). Il demeure toutefois une différence de taille. L’Australie, a pris cette initiative politique avant tout pour contrer les avancées de l’EEES, qui commençait à faire sentir ses impacts sur les Etats non signataires du processus de Bologne. Car pour l’Australie, l’accueil d’étudiants étrangers représente le quatrième secteur d’activités en termes d’exportation de son pays. Elle devait donc réagir, si elle voulait continuer à recevoir le contingent d’étudiants venants d’Inde ou de Chine. L’Australie étant un pays anglophone, les cours en anglais restent très prisés de la part de ces étudiants étrangers.

En outre, si la réaction des australiens a été aussi prompte, c’est qu’ils ont été très sensibles aux effets du processus de Bologne. De l’aveu même de la ministre australienne de l’Enseignement supérieur, elle ne voulait pas que son pays soit dépassé par les Européens, c’est pourquoi, l’Australie a décidé de s’aligner très rapidement sur le processus de Bologne.

Ainsi, en 2008, l’Université de Melbourne adoptera un modèle qui s’aligne sur les « *meilleures pratiques européennes et asiatiques, ainsi que les traditions nord-américaines*<sup>1148</sup> ». Le premier diplôme général de l’Université de Melbourne, se résume à un diplôme sur trois ans, suivi par un diplôme post-universitaire professionnel de deux ans.

Dès lors, nous pouvons affirmer que l’Australie a réussi à se démarquer de ses partenaires nord-américains, en appliquant le processus de Bologne à l’échelle de la région Asie-Pacifique, contrairement au Canada, qui scrute de façon attentive le processus, en tentant d’adapter son système éducatif aux éventuels impacts de l’EEES. Cependant, les Etats d’Amérique du Nord, ont encore la capacité à résister aux avancées du processus de Bologne contrairement aux pays du Sud. Pour espérer rester dans la course, ces derniers ont également dû adopter le processus de Bologne

---

<sup>1147</sup> Jean-Emile Charlier, Sarah Croché, Abdou Karim Ndoye, *Les universités africaines..,op.cit*, p.60

<sup>1148</sup> Les Dossiers, « Eclairages internationaux sur quelques questions d’actualité, .op.cit, p.20

comme référence, mais dont les effets sont plus désastreux en raison de la fragilité de leur système d'enseignement supérieur, qui a bien du mal à faire face à la mondialisation de l'enseignement supérieur. Même s'il leur est difficile de rivaliser avec les pays industrialisés, les universités d'Afrique, ont tout de même fait elles aussi le pari d'entrer dans la course en adoptant les critères du processus de Bologne, mais à un prix beaucoup plus élevé.

### **3.3 Un processus qui pose problème : le cas des universités maghrébines**

Depuis 2004, les pays du Maghreb se sont engagés dans le processus de Bologne en raison de leur désir de s'aligner sur une offre de formation plus adaptée aux réalités économiques liées à la mondialisation de l'enseignement supérieur. Ainsi, le LMD a-t-il été mis en œuvre en Algérie et au Maroc dès 2004, et en 2005 pour la Tunisie.

Réunis dans le cadre d'un séminaire en novembre 2004 à Marseille, l'Association des universités francophones (AUF), appuyée par les Conférences de présidents d'universités de Suisse, de France, et de Belgique francophone, à l'initiative de l'Union européenne (UE<sup>1149</sup>), et des représentants académiques de ces trois pays. L'objectif de ce séminaire était d'engager une réflexion sur la façon dont les universités du Maghreb pouvaient appréhender cette réforme, et d'en faire « un modèle référent d'une mutation réussie » pour qu'ils puissent « exporter leurs propres savoir-faire vers les pays du Sud ». Ces trois Etats du Maghreb devaient servir de laboratoire pour le reste des Etats du sud. Ce qui implique, que l'Algérie, le Maroc, et la Tunisie, une fois leurs réformes parachevées devaient servir d'exemple et de relais politique dans l'élargissement plus au Sud du processus de Bologne.

Lors d'un deuxième séminaire à Tunis en décembre 2006<sup>1150</sup>, les responsables politiques présents lors de cette rencontre ont estimé que les résultats de l'élargissement ont été jugés positifs : « *La synthèse de cette session pourrait s'avérer très brève et se résumer à cette seule idée : la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement supérieur dans nos différents pays semble bien engagée partout ; elle ne risque plus,*

---

<sup>1149</sup> Ahmed Ghouati, « Globalisation d'une politique éducative au sud de la méditerranée. Le processus de Bologne au Maghreb », Actes de colloque, mai 2009.

<sup>1150</sup> *Idem.*

désormais, d'être freinée dans son élan. A ce titre, l'avancée entre Marseille et Tunis est incontestable. La réforme de Bologne est désormais un fait non seulement dans 45 pays du territoire européen, mais aussi sur l'ensemble du pourtour méditerranéen, du Maghreb à l'Égypte en passant par le Liban<sup>1151</sup> ».

Si le bilan est décrit comme positif pour les responsables politiques, la réalité traduit un tout autre discours auprès du personnel enseignant, étudiants, tout au moins pour le Maroc et l'Algérie où la réforme a été adoptée de façon arbitraire, sans le consentement préalable des principaux acteurs concernés. En Algérie des manifestations sporadiques d'étudiants ont eu lieu peu après l'annonce de l'entrée en vigueur du LMD, de l'aveu d'un professeur de Lycée<sup>1152</sup>, étudiante à l'époque, la réforme a été imposée sans concertation ni avec le corps enseignants, ni avec les étudiants. « Personne ne semblait préparer, surtout que nous ne comprenions pas l'objectif de cette réforme, elle nous est tombée dessus ».

Et le Maroc n'est pas en reste, malgré les moyens matériels et humains mis en œuvre pour l'application de cette réforme, les choses sont loin d'être simple pour le Maroc.

La Tunisie, à l'inverse du Maroc et de l'Algérie, semble toutefois tirer son épingle du jeu, même si la réforme a été adoptée suite à une décision présidentielle en date du 13 juillet 2005. La mobilité a été le catalyseur de cette réforme, et le système d'enseignement supérieur tunisien a été très vite uniformisé ce qui donne plus de facilités aux étudiants tunisiens de changer d'établissements. En outre, cette réforme leur permet de poursuivre plus facilement leurs études à l'étranger<sup>1153</sup>.

Quatre mois, après l'introduction de la réforme en Tunisie, un représentant tunisien affirme avec beaucoup d'optimisme que cette réforme est accueillie avec succès en Tunisie, aussi bien de la part du corps enseignant que des étudiants. « *Un premier pari gagné concerne l'adhésion des établissements et des enseignants, le volontarisme des établissements et la pertinence de la méthode retenue. Les premiers résultats apparaissent prometteurs ; le paysage de l'enseignement supérieur se modifie d'ores et déjà. Ainsi, des modifications significatives sont à noter dans l'organisation des formations. (..) la réforme*

---

<sup>1151</sup> Pascal Level, délégué de la CPU de Bruxelles, décembre 2006.

<sup>1152</sup> Interview Soumiya Tchambaz, professeur de sciences naturelles au Lycée Muslim Mahiedine Hussein Dey, Alger, le 20 juillet 2013.

<sup>1153</sup> Tarek Hafid, « Universités : au Maghreb, une réforme LMD à tâtons », Jeune Afrique, le 4 mai 2012

*contribue progressivement à la modification de la structure de l'offre de formation (...), ainsi qu'à la rénovation des pratiques pédagogiques, à l'amélioration de l'accompagnement de l'étudiant, à l'évolution des procédures d'habilitation et d'évaluation ...L'excellence de la formation, la qualité de l'enseignement, le niveau des études élevées, l'accès aux langues, la maîtrise des nouvelles technologies, la formation des compétences et de l'élite* <sup>1154</sup>».

Si pour la Tunisie, l'application Du LMD semble un succès, c'est que la réforme n'a pas été imposée, contrairement à l'Algérie et le Maroc. En Algérie le corps professoral ne semble pas accepter ce nouveau processus d'uniformisation des pratiques qu'ils jugent inadapté à la réalité universitaire en Algérie. « *Ce qui peut présenter un danger imminent pour l'avenir du pays et de la postérité si le LMD n'est pas repensé* <sup>1155</sup>».

Jugé trop rigide, le système LMD a eu des répercussions très négatives sur le système d'enseignement supérieur algérien, car au lieu de relever la qualité de l'enseignement, ce dernier a contribué à l'affaiblir. En cause les systèmes de compensations établis au sein des cursus. Ainsi des matières fondamentales peuvent être compensées par d'autres mineures. Ces réformes ont également entraîné une surcharge de travail pour les enseignants et les étudiants au grand dam du corps professoral. Si les résultats semblent beaucoup mieux acceptés en Tunisie, elle ne doit pas cacher une autre réalité commune aux trois pays, la gestion des universités n'est pas collégiale et ces dernières sont sous le contrôle des instances politiques.

Le LMD avait-il vocation à s'appliquer aux universités du Maghreb ? La réponse est clairement non pour certains, car les orientations d'un processus européen ne sont pas compatibles avec des systèmes éducatifs très fragilisés par nombre de carences. En l'absence de concertations, les universités du Maghreb vont-elles devoir malgré tout se conformer à ces nouvelles normes avec le risque de fragiliser encore un peu plus leur système éducatif ?

---

<sup>1154</sup> Ahmed Ghouati, « Globalisation d'une politique éducative au sud de la méditerranée. Le processus de Bologne au Maghreb », Actes de colloque, mai 2009.

<sup>1155</sup> Collectif pour l'abolition de la Précarité dans l'enseignement supérieur, la Recherche et ailleurs (PAPERA), Le LMD importé dans les universités algériennes : annonce d'un échec attendu, 5 août 2010. Disponible sur le site [www.collectif-papera.org/actu/LESRdans](http://www.collectif-papera.org/actu/LESRdans) le monde/Algérie (consulté le 20 juillet 2013).

Il est cependant difficile d'apporter un jugement définitif quand bien des questions restent ouvertes. En outre, il est certainement trop tôt pour tirer un bilan définitif de cette affirmation et de la situation de ces universités, surtout quand très peu d'études ont été conduites sur le sujet.

En 2013, l'EEES est encore inachevé et pourtant son modèle s'exporte déjà à travers le monde. Conçu pour rivaliser avec les systèmes d'enseignement supérieur notamment d'Amérique du Nord, il semblerait au moins que ce pari semble en passe d'être gagné. Même si les Etats-Unis adoptent toujours une attitude attentiste face à l'évolution de cet ensemble éducatif européen. Leur réaction n'est pas figée dans le temps et risque bien à terme d'évoluer. En témoignent, les réactions suscitées au Canada, en Amérique latine dans la région du Sud-est-Pacifique en Afrique du Nord. Certains ont déjà pris la décision de se calquer sur le processus européen, d'autres en empruntent les caractéristiques, alors qu'un Etat comme le Canada craint de devoir adapter son système d'enseignement supérieur à celui de l'Europe, pour continuer à attirer davantage les étudiants du monde entier.

S'il a été l'expression d'une volonté, parfois contestée en Europe et au sein des Etats signataires, c'est en partie parce qu'il a été la conséquence d'un profond changement du paysage et de l'architecture des systèmes d'enseignement supérieur au sein de l'Espace européen, il est aujourd'hui un outil de référence qui a le mérite d'exister.<sup>1156</sup> Et quinze ans après la déclaration de la Sorbonne, personne n'aurait pu imaginer où allait conduire le projet de réforme du ministre français. Cet espace doit encore être perfectible car il a réussi à donner aux Etats signataires une visibilité internationale en termes de diplômes et de qualité d'enseignement. Certes des déséquilibres persistent au sein de cet EEES, la simple adhésion à cet espace montre cependant l'aptitude de ces Etats à moderniser davantage leur système d'enseignement supérieur et à s'inscrire dans la compétition mondiale.

Nous devons à présent attendre la nouvelle échéance de 2020 pour constater si l'EEES remplira ou non ces nouveaux objectifs, parmi eux celui de porter la mobilité étudiante à 20%. Sachant que cette dernière a faibli entre 2008-2009 dans plusieurs

---

<sup>1156</sup> Interview, Jean-Pierre Koroliski, le 6 juillet 2012.

Etats de l'Union européenne, y compris la France<sup>1157</sup>, la crise actuelle ne risque-t-elle pas de freiner ce nouvel objectif ?

---

<sup>1157</sup>La moyenne est de 14% actuellement dans les Etats de l'Union européenne et d'environ 12% pour la France.



## ***Conclusion générale***

Au terme de ce travail, il ressort que le domaine de l'éducation a connu un cheminement semé d'embûches qui a pu progresser en partie grâce à la volonté d'acteurs européens qui avaient « *foi en l'éducation* ». <sup>1158</sup> Du ressort exclusif des Etats, l'éducation reste à ce jour un des rares domaines qui n'ait pas été arrimé au champ communautaire. Très méfiant de cette prérogative, chaque Etat membre a cherché « *à préserver son système éducatif comme partie intégrante de son identité* » <sup>1159</sup>, au risque de mettre en difficulté le sens même de la dimension européenne de l'éducation. Eminemment politique, ce domaine n'a pu progresser qu'en dehors du champ communautaire.

Le projet de mise en place d'une Université européenne dès 1958 dans le cadre du traité Euratom en est un bel exemple. Alors qu'il a été décidé la création d'une institution universitaire européenne entre les six Etats membres, le Sommet de Bonn du 18 juillet 1961 exclura de façon définitive ce projet du cadre supranational.

En juillet 1972, la Commission européenne confie à Henri Janne le soin de préparer un rapport « *sur les dimensions principales d'une politique communautaire en matière d'éducation* ». <sup>1160</sup> Remis en février 1973 à la Commission européenne, les recommandations de ce rapport ne seront jamais appliquées, et pour cause : les réticences et les craintes des Etats ont fait plier la Commission qui a décidé d'enterrer le rapport <sup>1161</sup>.

Des progrès significatifs ont pourtant été enregistrés dans le traité de Maastricht, accordant à l'enseignement supérieur une vraie place dans ce nouveau traité contenue dans les articles 126 : « *encourager la coopération entre les Etats membres en respectant pleinement la responsabilité des Etats pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité* <sup>1162</sup> *culturelle et linguistique* et 127 « *des actions d'encouragements à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions*

---

<sup>1158</sup> Interview AndrisBarblan, le 29 août 2002.

<sup>1159</sup> Francien Vaniscotte, *Les écoles de l'Europe, Systèmes éducatifs et dimension européenne*, INRP, 1996, p.12

<sup>1160</sup> Pépin Luce, *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation-Un exemple*, Office des publications officielles des communautés européennes, 2006, p.65.

<sup>1161</sup> *Idem*.

<sup>1162</sup> Souligné par nous.

*législatives et règlementaires des Etats membres* ». L'analyse lexicologique de ces deux articles présente déjà les limites de l'entrée de l'éducation dans le champ communautaire. Elle souligne par ailleurs, la défiance constante des Etats membres à cadrer l'action communautaire. Le principe de subsidiarité a été soigneusement pensé pour éviter que l'action communautaire ne se substitue aux prérogatives nationales. Il s'est ainsi constitué en dernier rempart afin de donner une garantie aux Etats membres de disposer de leur entière gouvernance en termes d'éducation. Le traité de Maastricht a posé le principe qu'il ne pourrait y avoir de « *curriculumms communs, ou de programme aux contenus identiques* ». <sup>1163</sup>

Comment, alors construire l'Europe de l'Education dans une réalité européenne complexe, entre ambiguïté affichée et désir de renforcer la coopération ? Le vœu pieu des uns et des autres de renforcer la citoyenneté européenne, de respecter la diversité des systèmes éducatifs ont été autant de façons de masquer le manque de courage politique des Etats membres et des institutions européennes. Ce domaine pourtant a démontré qu'il ne pouvait se construire sans une confiance engagée entre les Etats membres. La solution est à rechercher ailleurs, hors du champ d'action communautaire. La construction d'une Europe des universités ne peut se bâtir sur une dimension superficielle. Parce que l'Europe des universités doit constituer « *l'un des socles en tous cas, nécessaire pour la construction européenne* <sup>1164</sup> », parce qu'elle a « *pour mission de former les cadres européens de demain, de renforcer la citoyenneté européenne, de favoriser le dialogue et la compréhension interculturelle entre les citoyens, l'Europe des universités reste la voie la plus appropriée pour atteindre cet objectif et contraindre les systèmes éducatifs européens d'enseignement supérieur à remplir les conditions de formations dont l'Europe a besoin à l'aune de ce XXIe siècle* ». <sup>1165</sup>

Et parce que « *l'Europe des universités ne se décrète pas...l'action des Communautés et des Etats n'est pas essentielle* », <sup>1166</sup> selon Christian Philip. <sup>1167</sup> La responsabilité alors reposerait sur la seule volonté des universités européennes. Pour atteindre cet objectif, elles doivent développer elles-mêmes leurs réseaux et leurs liens pour

---

<sup>1163</sup> Francien Vaniscotte, *Les écoles de l'Europe, Systèmes éducatifs et dimension européenne, op.cit.*, p.12

<sup>1164</sup> Christian Philip, *L'enseignement supérieur et la dimension européenne*, Economica, 1989, p.95

<sup>1165</sup> *Idem.*

<sup>1166</sup> *Idem.*

<sup>1167</sup> Directeur des enseignements supérieurs, Professeur à l'Université Jean Moulin, Lyon III.

renforcer la mobilité étudiante et enseignante. Ces actions exigent bien sûr le soutien financier des Etats membres et de la Commission européenne, qui n'est pas un frein en soi selon Christian Philip, car les établissements « *savent souvent trouver certains moyens, et pas seulement des moyens publics pour développer leur action* ». <sup>1168</sup> Le cadre national ou le cadre communautaire n'étant pas contre ces actions, « *ce qui n'est pas inscrit dans les traités, n'est pas interdit* <sup>1169</sup> » aucune entrave ne pourrait empêcher d'atteindre cet objectif si la volonté des institutions est présente et forte. « *Mais, l'Europe des universités se fera, j'en suis vraiment persuadé, par l'intermédiaire des établissements ou ne se fera pas* <sup>1170</sup> ».

Ainsi au travers de cette contribution, dans la période définie par notre champ d'étude nous avons montré le rôle de la France ou d'acteurs français ayant apporté une contribution importante à la construction de l'EEES, tout en pointant les faiblesses de la France quand il se devait.

Cependant, ce constat un peu hâtif ne doit pas nous faire oublier quelques inconvénients liés à cette étude. Ce travail de recherche n'offre pas de caractère linéaire, car les points les plus saillants retenus ici font écho à des moments clés de la politique de coopération universitaire française sur le plan européen. D'autre part, le caractère unilatéral et parfois le manque d'éléments comparatifs, doit nous conduire à la prudence afin d'apprécier les résultats avec une certaine relativité. Enfin pour finir, les axes de recherches sont très larges pour ce domaine et font appel à de nombreux champs disciplinaires. Nous n'avons pas la prétention de l'exhaustivité et de nombreux angles d'approches n'ont pu être étudiés.

Si la France a certes joué un rôle essentiel dans la construction de l'EEES, ce constat élogieux ne doit cependant pas nous faire oublier que c'est aussi la France, par le biais de la politique conduite par le Général de Gaulle entre 1958 et 1969 qui a mis fin au projet de l'Université européenne. Il a ainsi mis en échec le projet d'une Europe de l'Education qui était en train de se bâtir aux côtés d'une Europe économique dans le cadre du traité Euratom. La France affichera très nettement sa

---

<sup>1168</sup> Christian Philip, *L'enseignement supérieur et la dimension européenne*, op.cit. p.95-96

<sup>1169</sup> Allusion faite par Jacques René Rabier pour justifier la position prise par Jean Monnet dans le cadre de la politique d'information au sein de la CECA.

<sup>1170</sup> Christian Philip, *L'enseignement supérieur et la dimension européenne*, op.cit, p.95-96

position dans le cadre du Plan Fouchet en février 1961 en demandant que la question de l'Université européenne se règle non plus à un niveau communautaire mais intergouvernemental.<sup>1171</sup> Le Sommet de Bonn du 18 juillet 1961, exclura de façon définitive le projet de mettre sur pied une université européenne sur le plan supranational.

Le refus français de mettre en place une université européenne tient à la conception politique du Général de Gaulle à l'égard de la construction européenne. Farouchement opposé à la CECA et à la CED,<sup>1172</sup> il finira tout de même par signer les traités de Rome « *considérant que le Marché commun serait bon pour l'économie française*<sup>1173</sup> ». Mais celui-ci rejettera en bloc le projet d'une université européenne qu'il considère inspirée d'une conception supranationale : « *le gouvernement français veut soustraire l'université à l'autorité directe des institutions de Bruxelles car la reconnaître ce serait admettre que les traités européens pourraient être utilisés, sans que de nouvelles conventions entre les six soient nécessaires, pour ouvrir de nouveaux domaines à la politique de coopération européenne*<sup>1174</sup> ». D'autre part, le Général de Gaulle ne supportait pas qu'une institution universitaire européenne puisse faire concurrence aux universités françaises et par voie de conséquence aux diplômes français. Mais au-delà de cette conception gaulliste, une grande majorité du corps académique français constitué de doyens d'universités pour la plupart refuseront de la même façon qu'une université européenne voit le jour.

La France a été le seul Etat des Six à s'opposer farouchement à ce projet et en y regardant de plus près, cette dernière a imposé sa vision politique dans le domaine de l'éducation. En allant au-delà de ce qui était inscrit dans le traité Euratom, la politique française incarnée par le général de Gaulle a mis fin au projet de communautariser l'éducation. Cette décision politique historique fusse-t-elle négative pour les répercussions de ce domaine démontre toute l'influence et le poids politique de la France dans la construction européenne.

---

<sup>1171</sup>Palayret Jean-Marie, *Une université pour l'Europe, préhistoire de l'institut universitaire de Florence (1948-1976)*, Instituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1996, p.116

<sup>1172</sup> Pierre Gerbet, *La construction de l'Europe*, Imprimerie nationale 1983, p.240

<sup>1173</sup> Idem, p.240

<sup>1174</sup> Palayret Jean Marie, *Une université pour l'Europe, op.cit*, p.67

Mais à l'opposé de la vision politique du général de Gaulle, un autre français, Jean Monnet, « père fondateur » de la construction européenne et fédéraliste convaincu a aussi réussi à imposer sa vision politique au sein du traité de la CECA et des autres Communautés européennes en développant une politique d'information. Convaincu que le monde universitaire devait être associé au projet de la CECA, Jean Monnet chargera un de ses proches collaborateurs, Jacques Rabier, de développer ce projet et de l'étendre aux autres communautés. Fidèle à la méthode Jean-Monnet,<sup>1175</sup> Jacques Rabier continuera à développer cette politique en y associant d'autres acteurs français comme Paul Collowald, Jacques Moreau et Jacqueline Lastenouse. L'influence de ces acteurs français a été essentielle dans la mesure où ils ont instauré un continuum de l'esprit insufflé par Jean Monnet et de sa vision politique de l'éducation. C'est de cette philosophie que s'inspirera Jacqueline Lastenouse dans les années quatre-vingt-dix pour mettre au point l'Action Jean Monnet destinée à créer des chaires et des modules dédiés à l'intégration européenne. Cette action est née de la réflexion et de la volonté de cet acteur français de donner plus de sens à l'intégration européenne grâce aux concours des institutions universitaires. Depuis, l'Action Jean Monnet n'a cessé de se développer, en 1998 des centres d'excellence Jean-Monnet sont nés et depuis 2007, l'Action Jean Monnet est devenue un programme communautaire qui s'étend aujourd'hui au-delà des frontières de l'Europe. Trente ans après la politique d'information, l'intérêt de Jean Monnet pour le monde académique ne s'est pas éteint. Le lien entre la politique d'information et l'Action Jean Monnet semble évident et Jacqueline Lastenouse revendique fièrement son héritage. Au vu de ce constat, la conclusion qui s'impose est que la politique d'information est d'essence française et que sa contribution a été notable et effective dans la construction de l'Europe de l'éducation. A ce jour, le nom de Jacqueline Lastenouse est associé à l'Action Jean-Monnet et sa notoriété pour l'action qu'elle a menée dépasse les seules frontières de l'Europe<sup>1176</sup>. Le triptyque Monnet-Rabier-

---

<sup>1175</sup> Se référer au chapitre 1, Partie I.

<sup>1176</sup> Les 7 et 8 septembre 2009, nous avons assisté à une Conférence à la Commission européenne dédié aux 20 ans de l'Action Jean-Monnet. Durant ces deux jours, nous avons pu mesurer la notoriété de Jacqueline Lastenouse en lien avec l'Action Jean-Monnet. En guise de conclusion, un participant avait dit que l'Action Jean-Monnet est à jamais liée au nom de Jacqueline Lastenouse qui a été prononcé autant de fois que celui de Jean Monnet.

Lastenouse peut ainsi être associé à l'influence et à la volonté d'acteurs français qui avaient foi en l'éducation et dont les résultats ne sont plus à démontrer.

Pourtant, si cette recherche a pu démontrer dans une certaine mesure le rôle de la France et de ses acteurs dans la contribution effective d'une politique européenne en matière d'enseignement supérieur, nous avons constaté en filigrane de cette étude, à plusieurs moments clés de l'histoire de la coopération universitaire française des points d'achoppements avec l'Allemagne. De ce constat est ainsi né un questionnement : l'Allemagne a-t-elle été une alliée de poids pour la France dans l'histoire de la construction de l'EEES<sup>1177</sup> ? Ce constat, peut-il s'appuyer en l'état sur le rôle moteur joué par la France et l'Allemagne dans la construction européenne ? Le couple franco-allemand a-t-il aussi fonctionné dans le domaine de l'éducation ?

Il est difficile de répondre de façon aisée à cette interrogation, car le rôle joué par les acteurs français recensés dans la construction d'une Europe de l'éducation, l'a été en grande majorité à titre autonome. Cependant il est intéressant de comprendre s'ils ont-ils pu être influencés à un degré ou à un autre par la politique de rapprochement entre les deux Etats moteurs de la construction européenne ?

La toute première approche de l'influence française dans l'émergence de cette politique universitaire remonterait à l'UEO dès 1958. Le Directeur des Affaires culturelles, le Comte Reynald de Simony et Jean Martin, fonctionnaire au sein du Comité des universités, sont tous deux français. Lors de la préparation de cette deuxième conférence de Dijon en 1959, une concertation aurait eu lieu entre le directeur, son fonctionnaire, ainsi que Marcel Bouchard, recteur de l'Université de Dijon pour que la Conférence ait lieu en France. Cette information informelle nous a été confirmée par Raymond Georis<sup>1178</sup> qui travaillait aux côtés de Jean Martin. Cette

---

<sup>1177</sup> Rappelons que l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), est une des finalités de la politique éducative de l'enseignement supérieur européen. Ainsi, lorsque l'on parle ici de la construction de l'EEES, cela induit toutes les initiatives prises dans ce domaine du début des années soixante à nos jours.

<sup>1178</sup> Au moment où nous l'interviewons, Raymond Georis semble être sûr de cette information. Il nous a alors affirmé que s'il n'y avait pas eu cette concertation entre les trois hommes, la conférence n'aurait jamais eu lieu en France. Jean Martin, le Comte de Simony et le recteur de l'Université étaient tous trois originaires de la même région, ce qui a motivé d'autant plus leur choix. De plus, le recteur Bouchard voulait donner à son université une aura internationale. Très fière de recevoir la deuxième conférence



première manifestation de l'influence française permettra à la France de se placer en tant qu'Etat central dans l'émergence d'une politique universitaire européenne au côté de l'Allemagne.

A la Conférence de Dijon tenue en septembre 1959, les recteurs et présidents d'universités français imposent aux conférences européennes leur vision politique de la coopération universitaire européenne<sup>1179</sup>. Ils souhaitaient de façon unanime la constitution d'une structure permanente représentée par des membres du monde académique. A l'inverse, l'Allemagne exigeait que cette structure naissante englobe aussi des représentants gouvernementaux, une forme d'instance calquée sur l'UEO. Quant aux Etats nordiques et à la Grande-Bretagne, ces derniers réclamaient au contraire que la future CRE soit abritée par le Conseil de l'Europe. D'après négociations ont ainsi été engagées entre les conférences de recteurs. La France a pu finalement faire valoir sa position grâce à l'appui apporté par la conférence allemande, qui a fini par se rallier à l'avis de ces homologues français.

Avant 1955, la coopération universitaire suivait l'axe germano-anglais et reposait sur des échanges bilatéraux entre les deux Etats. L'implication très forte de la Grande-Bretagne au lendemain de la Seconde Guerre a fait de cet Etat, un Etat très influent et actif dans ce domaine. Ce qui lui a valu de recevoir en 1955 à Cambridge la première conférence des recteurs européens.

La décision allemande de septembre 1959 va ainsi modifier en profondeur l'axe d'influence de cette coopération naissante ainsi passet-on de « *de l'axe germano-britannique à l'axe Paris-Bonn, et ce pour très longtemps* ». <sup>1180</sup> La Grande-Bretagne perd alors son *leadership* et grâce au concours de la France durant cette deuxième conférence, on passe progressivement d'un dialogue universitaire entre l'Allemagne de l'Ouest et la Grande-Bretagne à l'émergence d'une politique universitaire européenne<sup>1181</sup>.

---

dans son université, le recteur Marcel Bouchard a engagé des frais de réhabilitation et a particulièrement soigné l'accueil de ses invités.

<sup>1179</sup> Voir le préambule.

<sup>1180</sup> Interview AndrisBarblan, le 29 août 2002.

<sup>1181</sup>Gacem Rachida, « La Conférence Permanente des recteurs et vice-chanceliers européens de 1959 à 2001, entre collaboration et coopération en Europe », Mémoire de D.E.A sous la direction d'Elisabeth du Réau, Politiques nationales et politiques européennes des Etats de l'Union européenne, Paris III, septembre 2003. p.45



Le revirement opéré par les Allemands à la Conférence de Dijon est-il à rapprocher de la réconciliation franco-allemande, qui est en train de se concrétiser entre le Général de Gaulle et le Chancelier Konrad Adenauer entre 1958 et 1969 ? Pour Andris Barblan, Secrétaire général de la Conférence des recteurs européens, la réponse est clairement positive. L'évidence du rapprochement des conférences allemandes et françaises, tiendrait-il alors au changement de cap politique qui se dessine entre les deux Etats ?

Cette remarque se vérifie à nouveau lors des négociations autour de l'Université européenne. La position allemande était diamétralement opposée à celle de la France. Et pourtant quand le Général de Gaulle répond à l'Italie suite à la Conférence de Bonn du 18 juillet 1961, en disant qu'il ne peut accepter le titre d'université pour cette future institution naissante « *mais justement pour cette raison, il nous paraît que cet organisme doit porter le titre d'Institut d'études supérieures..* », le Chancelier Adenauer répond qu'il est d'accord avec le Général « *Je suis d'accord sur ce point, mais il semble qu'il faut encore réfléchir* <sup>1182</sup> ». L'appui apporté par le chancelier allemand au général de Gaulle a profondément irrité le Premier ministre italien Amintore Fanfani. Cette « condescendance des Grands <sup>1183</sup> » est-elle à rechercher dans les rapports naissants entre le Général de Gaulle et le Chancelier Adenauer. Le 14 septembre 1958, le Général de Gaulle reçoit le chancelier de l'Allemagne fédérale Konrad Adenauer, ce dernier est reçu dans sa demeure familiale de Colombey-les-deux-Églises, où pour la première fois, un chef d'Etat étranger est reçu. <sup>1184</sup>

A partir de ce moment, le Général de Gaulle et le chancelier Adenauer, se rencontreront plus de quinze fois entre 1958 à 1963 et dans un courrier rédigé par de Gaulle à Adenauer adressé le 6 mars 1959, le général écrira « *je suis convaincu que les contacts personnels que nous avons établi l'un avec l'autre sont d'un grand prix. J'ai confiance que notre étroite coopération contribuera à la solution des graves problèmes qui se posent* <sup>1185</sup> ».

---

<sup>1182</sup>Palayret Jean-Marie, *op.cit*, p.123

<sup>1183</sup> Souligné par nous. Les Grands désignant ici l'Allemagne fédérale et la France.

<sup>1184</sup> Maurice Vaisse, *La Grandeur, politique étrangère du général de Gaulle 1958-1969*, Editions Fayard 1998.

<sup>1185</sup>*Idem*, p.229

Si des divergences existent bien entre les deux hommes, notamment dans la construction européenne, bien des désaccords apparaissent entre les deux Etats, quant à l'éventuelle entrée de la Grande-Bretagne dans le marché commun ou l'extension de la PAC au marché commun. Le Général de Gaulle finit par obtenir des concessions de l'Allemagne sur la politique agricole commune chère à la France. Si l'Allemagne cède aussi facilement à la France, c'est que cette dernière se sait diminuée. Le général de Gaulle le sait et joue de cette supériorité française face à l'Allemagne. « *De Gaulle célèbre l'ancrage de l'Allemagne de l'Ouest à l'Europe, mais il entend bien qu'elle ait un statut inférieur à celui de la France*<sup>1186</sup> ». L'Allemagne se sait diminuée et a besoin de retrouver une légitimité internationale et européenne. En cela le chancelier allemand comprend qu'il ne peut compter que sur la France. D'où des rapports qui se dessinent dans l'axe franco-allemand comme clairement favorables à la France.

C'est ce même rapport de force que l'on retrouve lors des négociations sur l'Université européenne lorsque le chancelier fait des concessions au général.

Pendant la crise universitaire de Mai 1968, Edgar Faure, en charge de la réforme de l'Université française semblerait s'être inspiré des réformes allemandes afin de prendre la mesure des réformes en France. La Loi d'orientation de novembre 1968 a notamment été influencée par les propositions de réformes de la Conférence d'Allemagne de l'Ouest en 1967.<sup>1187</sup> Les archives du Ministère de l'Education nationale montrent qu'Edgar Faure se serait inspiré des méthodes d'enseignement de l'Allemagne de l'Ouest pour asseoir sa réforme<sup>1188</sup>. Ce regard porté par le ministre français sur les réformes en Allemagne fédérale témoigne de l'intérêt porté par la France à cet Etat. Cependant, toujours selon les archives françaises de l'Education nationale, son successeur Olivier Guichard ira plus loin dans sa démarche, en demandant au conseiller culturel français basé à l'ambassade de France à Bonn d'opérer une discrète surveillance des futures réformes de l'enseignement supérieur

---

<sup>1186</sup>*Idem*, p.233

<sup>1187</sup>Palayret Jean-Marie, *Une université..*, op.cit, p.162

<sup>1188</sup> Conseil de l'Europe, *Méthodes d'enseignement et d'examen à l'université en République fédérale d'Allemagne. Déficiences du système actuel et propositions d'amélioration formulées dans le contexte de l'agitation estudiantine de réforme*. Comité de l'Enseignement supérieur et de la recherche, étude préparée par Jürgen Halberstadt, Université de Marburg. Conseil de l'Europe, Strasbourg le 5 novembre 1969. CCC/ESR (69) 24.

qui sont en passe d'être préparées et discutées en Allemagne fédérale, depuis la nomination du nouveau Ministre de l'Éducation et de la Science, le Professeur Leussink le 30 octobre 1969<sup>1189</sup>. Ainsi de janvier 1970 à juillet 1970, Olivier Guichard suivra avec une attention toute particulière, les discussions opérées autour de ces réformes. Un rapport d'une vingtaine de pages remis au ministre français de l'Éducation nationale met en exergue dans le moindre détail toutes les propositions émises par le gouvernement fédéral, des relations entre le *Bund* et les *länder* sur le plan de l'éducation, y compris le budget consacré aux futures réformes qui se préparent en Allemagne<sup>1190</sup>.

Cette constante proximité, montre tout au moins du côté de la partie française une forme de rivalité de la France à l'égard de l'Allemagne fédérale en matière d'éducation. La France semble toujours vouloir s'inspirer de ce que fait l'Allemagne, comme si l'Allemagne devenait le modèle à suivre ou le modèle dont la France devait s'inspirer. Ce constat revêt un intérêt certain, et ouvre de vraies perspectives sur l'éventuel rôle que l'Allemagne fédérale aurait fait peser sur les réformes de l'enseignement supérieur français. Mais au-delà de cette hypothèse, si la France a porté un intérêt accru aux réformes allemandes en matière d'éducation, cette attention particulière de la France à l'égard de son partenaire européen, n'est-elle pas à rechercher dans la relation du couple franco-allemand ou dans les dispositions prises dans le cadre de l'Élysée en vertu du volet culturel et éducation ?

D'autre part, cette équation ne vient-elle pas mettre en exergue l'équilibre que la France tente d'avoir avec l'Allemagne ? Cette interrogation demeure et mériterait qu'elle soit davantage développée dans une étude ultérieure.

Le dernier point d'achoppement qui se vérifie entre l'Allemagne et la France se situe en 1998 lorsque Claude Allègre prend l'initiative de lancer le projet de réforme européenne. L'Allemagne se retrouve à nouveau au côté de la France pour lancer cette grande réforme européenne. Pour Claude Allègre, avoir l'Allemagne comme

---

<sup>1189</sup> ANF-EN, Rapport rédigé par le conseiller scientifique l'Ambassade de France à Bonn. Ce rapport s'intitule « Enseignement et recherche, préparation d'une réforme : Un actif mois de juin », juillet 1970. Ce rapport n'indique pas qui est le destinataire, mais les précédentes communications consultées autour de ce sujet nous laisse penser qu'il doit être adressé aux Ministres des Affaires étrangères françaises et de l'Éducation nationale.

<sup>1190</sup> *Idem.*

partenaire de départ pour lancer ce projet de réforme est très certainement une gageure politique pour donner à ce projet européen de réforme un poids incontestable. Même si les deux hommes se sont rencontrés avant 1998, lors des Carnegie group et partageaient de vraies convictions quant à des problèmes communs relatifs à leur système d'enseignement supérieur, il n'empêche que le poids de la France et de l'Allemagne confère à ce projet politique une crédibilité indéniable.

Cependant, la France a-t-elle été le seul partenaire phare de cette réforme ou a-t-elle été au contraire aidée par les autres Etats présents à la Sorbonne ? Si effectivement, l'idée de base émane bien de Claude Allègre, les résultats aboutis de cette recherche ont montré une réalité plus complexe. Tout d'abord, tous les Etats présents à la Sorbonne rencontraient de vraies difficultés au niveau de leur enseignement supérieur. La situation particulière de l'Italie montre que Luigi Berlinguer avait débuté des réformes de l'enseignement supérieur dès son investiture en 1996<sup>1191</sup>, mais que ces dernières n'ont pas toutes été toutes finalisées.

D'autre part, l'Italie était engagée dans une phase de réforme qui concernait de nombreux aspects de la politique italienne<sup>1192</sup>. Quand les trois ministres se rencontrent (France, Allemagne, Italie), c'est avant tout pour partager de vraies problèmes communs au niveau de leur système éducatif respectif. Le prétexte du « levier européen » semble alors être la meilleure option pour préparer des réformes internes et moderniser les systèmes européens afin de rivaliser avec la concurrence des pays émergents et les traditionnels concurrents de la zone d'Amérique du Nord. Si la genèse de la mise en place de l'EEES n'est pas encore un objet d'études qui suscite l'intérêt des chercheurs, davantage préoccupés par l'engouement des effets du processus, le rôle du ministre français a cependant été moteur dans le lancement de ce projet. Pourtant peu d'ouvrages font référence au rôle effectif de Claude Allègre. Ce que retient souvent la littérature générale est que la déclaration de la Sorbonne se résume à l'initiative de Claude Allègre, sans toutefois chercher à mettre

---

<sup>1191</sup> Donatella Palomba, « Le processus de Bologne en Italie » in *Politiques d'éducation et de formation, analyses et comparaisons internationales*, Institut Européen d'éducation et de Politique sociale (IEPS), Paris, 12/2004/3, p. 54.

<sup>1192</sup> *Idem.*

en évidence le cheminement de ce projet politique. Cependant, en réduisant le rôle de Claude Allègre à celui de simple initiative, cela tend à minorer son rôle voir à l'éluider. D'ailleurs ne parle-t-on pas du processus de Bologne plutôt que du processus Sorbonne-Bologne ? Or, la Sorbonne a été le socle de ce processus. Sans la déclaration de Paris, qui repose entièrement sur le ministre français et son équipe ministérielle, la déclaration de Bologne n'aurait jamais eu lieu. Pourtant, aujourd'hui, tout à chacun ne parle que du processus de Bologne. D'où vient ce raccourci, a-t-on cherché à effacer, voir à faire oublier le rôle de la France dans l'émergence de ce processus ?

Pour Vincent Courtillot, interrogé sur la question, la réponse ne fait plus de doute<sup>1193</sup>. « *On a cherché pour des raisons politiques à effacer le rôle joué par la France, qui devenait très gênant pour certains et qui restait surtout associé au nom de Claude Allègre* ». <sup>1194</sup>

Mais que dire du rôle de l'Italie qui n'a pas été ici suffisamment mis en avant, et qui pourtant a été crucial, car si la déclaration de la Sorbonne a été le socle de ce processus et que son essence est bel et bien française. Il ne doit pas être oublié ici, que si la déclaration de la Sorbonne n'est pas restée lettre morte, c'est en raison de l'implication et de la volonté du ministre italien de l'éducation à continuer de porter ce projet politique. Pourquoi l'Italie et pas l'Allemagne ? Après la Sorbonne, l'axe politique qui semble se dégager est l'axe franco-italien. Ce nouvel axe fort du projet s'explique par la gestion politique de l'éducation en Italie et en France. Les deux Etats présentent des similitudes au niveau de leur gouvernance, ils sont tous les deux des Etats centralisés, contrairement à l'Allemagne, Etat fédéral dont la gestion de l'éducation incombe à chacun des *länder*. Ainsi, de part cette particularité, l'Allemagne ne pouvait abriter la prochaine conférence qui devait asseoir le processus. C'est donc l'Italie qui décide de reprendre le flambeau, même si à Bologne Luigi Berlinguer est remplacé par Ortenzo Zechino, qui devient le nouveau ministre de l'Education en charge de l'enseignement supérieur. Par cette décision politique, l'Italie devient un acteur majeur du lancement du processus. La contribution de l'Italie vient ainsi minorer le rôle prépondérant acquis par la France à la Sorbonne et

---

<sup>1193</sup> Interview Vincent Courtillot

<sup>1194</sup> *Idem.*

les deux Etats se trouvent sur un pied d'égalité. Cet axe franco-italien devient ainsi le socle du processus Sorbonne-Bologne. En effet, si l'Italie n'avait pas donné son aval pour donner cette nouvelle impulsion au processus qui se mettait en route, serions-nous aujourd'hui parvenu à ce résultat ? L'Angleterre qui a joué un rôle très marginal à la Sorbonne aurait-elle pu abriter la suite des négociations ? La réponse semble peu évidente, car Tessa Blackstone, la ministre de l'Enseignement supérieur n'a pas participé aux négociations entre les 3 ministres,<sup>1195</sup> la seule entrevue que le ministre français aurait eue avec elle, se situait un mois avant la Sorbonne et cette rencontre consistait à lui présenter le projet.<sup>1196</sup>D'autre part, les nombreux écrits sur la Conférence de Paris décrivent l'attitude de l'Angleterre comme un Etat très en retrait des négociations et confirment son rôle marginal. Le retrait de l'Angleterre s'explique par le fait que le système anglais était très proche de ce que les négociateurs de Paris envisageaient de proposer.

D'autre part, la rapidité de Luigi Berlinguer à donner son accord à Paris en mai 1998 pour la suite des négociations montre l'entier engagement de l'Italie au travers de son ministre de l'Education. Cet engagement est soutenu avec vivacité par son successeur et la Conférence des recteurs italiens (CRI), qui accueilleront à Bologne 29 Etats. Toutefois, ne perdons pas de vue que toutes ces réformes étaient avant tout motivées par la volonté de réformer en profondeur les systèmes éducatifs avant sur un plan national. Rappelons à ce sujet, que l'Italie est un pays qui se débat dans de problèmes plus conséquents que l'Allemagne ou la France au niveau de son enseignement supérieur, et que Luigi Berlinguer a grandement besoin du niveau européen pour continuer les réformes qu'il a déjà engagé en 1996. Cette précipitation de l'Italie est certainement motivée à ce moment-là par le cadre national plus qu'euro péen. Cependant, la ville de Bologne où se déroulent les négociations en juin 1999, a déjà abrité un événement de taille en 1988, où la *Magna Charta Universitum*<sup>1197</sup> à l'initiative du recteur de l'Université de Bologne a été signée. Ce

---

<sup>1195</sup> Voir le travail de Sarah Croché et Pauline Ravinet.

<sup>1196</sup> Propos recueillis auprès de Laure Meynadier, qui a fait le déplacement à Londres avec le ministre français à Londres pour rencontrer Tessa Blackstone.

<sup>1197</sup> L'idée de la Charte universitaire a été lancée en 1986, par le recteur de l'Université de Bologne. Réunis sous l'égide de la CRE, le 18 septembre 1988 pour fêter les 900<sup>ème</sup> anniversaire de l'Université de Bologne, les recteurs ont signé ce jour-là cette charte rappelant que les universités européennes



texte ratifié à Bologne sous l'égide de la CRE en septembre 1988 par de nombreuses universités européennes proclame les principes fondamentaux qui doivent soutenir dans le présent et le futur la vocation de l'université. Ainsi en accueillant onze ans plus tard les négociations à Bologne en juin 1999, qui vont donner l'impulsion au processus de Bologne, l'Italie devient un acteur de premier plan dans les impulsions données en matière de politique européenne pour d'enseignement supérieur. Elle montre tout son engagement et sa volonté politique à devenir un acteur incontournable dans la mise en place de ce processus. La position et le rôle joué par l'Italie sont-ils suffisant à expliquer le fait que l'on parle aujourd'hui du processus de Bologne, plutôt que du processus Sorbonne-Bologne ? Car si Bologne matérialise le continuum de la déclaration de Paris, l'influence politique de la France continue de s'étendre jusque la déclaration de Bologne, où le ministre français continue d'asseoir son influence. En effet, à Bologne la Conférence des recteurs italiens ainsi que le nouveau ministre italien, ont tenté de réintégrer la Commission européenne à la Conférence de Bologne, au motif que cette dernière avait toute légitimité à y participer. Claude Allègre ainsi que son homologue Allemand s'y étaient farouchement opposés, et cette position a été partagée par de nombreux participants, qui voulaient que le processus se fasse sans l'appui de la Commission européenne. A Prague en 2001, l'influence française disparaît au même titre que tout l'élan politique qui a accompagné le processus. La nouvelle génération de ministres qui reprend le flambeau, n'ont plus la même verve politique. Ce n'est pourtant qu'au départ de Claude Allègre que la Commission européenne revient habilement dans le giron du processus pour en prendre le contrôle.

Est-il pour autant légitime d'affirmer que l'influence de Claude Allègre a été entière sur le processus ? On peut dire que l'influence du ministre français s'étend de la déclaration de la Sorbonne à celle de Bologne puis jusqu'à la Conférence de Prague<sup>1198</sup>. Ainsi, la mise à l'écart de la Commission européenne n'a duré qu'un

---

doivent être autonomes et indépendantes de tout pouvoir politique, économique et idéologique. La charte encourage la mobilité, l'équivalence des titres et les échanges d'informations entre les universités et les politiques de recherche. Signé en 1988 par 80 universités, la Magna Charta Universitatum comptait en 2010 660 universités de 78 pays.

<sup>1198</sup> Interview Vincent Courtillot



temps, ce qui a peut-être vécu comme un semi échec pour le ministre, lui qui voulait voir le processus piloté par les universités. La Commission européenne est déjà présente à Bologne par son financement. De nombreuses publicités à l'effigie de la Commission européenne sont présentes. Claude Allègre avait espéré que ce processus après Bologne soit piloté par les institutions universitaires. Il n'en sera rien. Ce sont les ministres de l'Education des Etats signataires qui reprennent le relais. Et dès 2001, la Commission européenne s'affiche comme un partenaire incontournable pour piloter le processus. Elle retrouve après le départ de Claude Allègre, une légitimité politique qu'elle justifie par son implication. Cependant, la force de Claude Allègre aura été de tenir tête à la Commission européenne, de mener son projet européen sans son aval. Ce qui de ce côté-là, a été un succès que l'on peut qualifier de planétaire aujourd'hui, car le processus de Bologne, suscite craintes et intérêts auprès d'Etats comme le Canada, l'Australie, la Nouvelle Zélande, les Etats d'Amérique Latine et jusqu'à l'Afrique.

Aujourd'hui le processus de Bologne, devenu depuis 2010 l'EEES irrigue de par son influence toutes les régions du monde. De l'Amérique du Nord à l'Amérique Latine, la zone du Sud-est-Pacifique à l'Afrique, ce nouveau modèle européen est semble-t-il en train de s'ériger en véritable norme mondiale. Devenu un modèle que l'on tente d'imiter ou de calquer, il a depuis sa mise en place profondément changé la structure et le paysage de l'Enseignement supérieur des 47 Etats signataires, mais aussi de ceux qui tentent aujourd'hui de s'approprier ses normes. L'Europe qui craignait tant de se voir concurrencer par les autres régions du monde n'est-elle pas en passe de relever le défi, en devenant à son tour grâce à l'EEES une force de conviction en imposant de nouvelles normes en matière d'enseignement supérieur ?

Il est certainement trop tôt encore pour donner un jugement définitif à cette hypothèse. Les ministres européens en charge de l'enseignement supérieur s'étaient donné pour objectif que l'avènement de l'EEES aurait lieu à l'horizon 2010. Pourtant une décennie plus tard, les ministres des Etats signataires réunis à Louvain et Louvain-La-neuve les 28 et 29 avril 2009 en Belgique pour faire le bilan de l'avancée du processus, ne reconnaissent qu'à demi-mots que l'échéance prévue n'a pu être respectée. Il faut en effet se référer au préambule du communiqué de

Louvain<sup>1199</sup> pour comprendre qu'une nouvelle échéance est prévue pour l'EEES à l'aube 2020. On peut ainsi lire dans le communiqué final de Louvain « *Nous ministres chargés de l'enseignement supérieur., et établir les priorités de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) au cours des dix prochaines années.* » « *Au cours de la décennie 2010-2020, il est essentiel que l'enseignement supérieur apporte son concours à une Europe de la connaissance* »<sup>1200</sup>.

L'engouement suscité par ce processus dès le début n'a certainement pas permis d'envisager et de mesurer avec objectivité les obstacles et les limites que laissait supposer sa mise en place. Selon Jean-Pierre Koroliski, il aurait été « *fort naïf de penser que l'EEES serait achevé pour 2010, c'est un outil qui a le mérite d'exister mais qui doit encore être perfectible* »<sup>1201</sup>.

Pourtant en mars 2009, la Commission européenne publiait un rapport sur l'état des avancées du processus de Bologne<sup>1202</sup> au sein des Etats signataires, un mois avant la tenue de la prochaine réunion de Louvain/Louvain-la-Neuve en avril 2009. Ce rapport laissait entrevoir un certain optimisme sur la tenue de l'échéance et les progrès réalisés par l'ensemble des Etats signataires étaient jugés très satisfaisants pour tenir l'objectif de 2010. « *Ce rapport montre clairement que nous sommes sur la bonne voie pour atteindre l'objectif central de création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur en 2010. Des réformes significatives ont permis d'aller dans le sens d'une plus grande convergence des différentes structures éducatives en Europe*<sup>1203</sup>... ».

Si le rapport, fait état de la crise financière internationale à laquelle se trouvent confrontés les Etats signataires, il n'en mentionne pas pour autant qu'elle constitue un frein à la date butoir de l'EEES, mais qu'elle relève d'un simple défi que les Etats signataires devaient relever. « *Le Processus décennal de Bologne arrive à son terme à*

---

<sup>1199</sup> Communiqué de la Conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Louvain et Louvain-la-Neuve, le 28 et 29 avril 2009. « Processus de Bologne 2020- L'espace européen de l'enseignement supérieur au cours de la prochaine décennie ».

<sup>1200</sup> *Idem*.

<sup>1201</sup> Entretien avec l'auteur le 6 juillet 2012.

<sup>1202</sup> Agence exécutive Education, Audiovisuel et culture, « L'enseignement supérieur en Europe 2009 : les avancées du processus de Bologne, *Eurydice*, mars 2009.

<sup>1203</sup> *Idem*. p.3

*l'heure ou l'Europe, comme le reste du monde, est confrontée à des défis sans précédent, du fait de la crise... ».*<sup>1204</sup>

Mais ce rapport révèle surtout que l'application des principaux objectifs et critères ont été mise en application de façon très pléthorique d'un Etat à un autre avec des aménagements propres à leur marché du travail ou à leur propre législation nationale.

Plus de dix ans après la mise en place du processus de Bologne, un premier constat s'impose et ce dernier est de taille. Sa mise en application n'est pas homogène d'un Etat à un autre, pas plus que son rythme d'application. De nature intergouvernementale, sans base juridique, le processus de Bologne n'impose aucune contrainte aux Etats signataires. La seule obligation, qui repose sur les Etats signataires du processus de Bologne, est de signer la Convention de Lisbonne et d'y adhérer pleinement.<sup>1205</sup> Ainsi, la mise en œuvre du processus de Bologne, dépend-t-il en grande partie des spécificités nationales et locales de chaque Etat, mais aussi de la volonté et de l'implication des acteurs dans le processus.<sup>1206</sup>

Les approches de la mise en œuvre diffèrent aussi en raison des priorités gouvernementales ou de celles des responsables d'universités dans l'application de leurs réformes qui dépendent des particularismes de chacun des systèmes européens. D'où, une « mise en œuvre différenciée<sup>1207</sup> » d'un Etat à un autre d'après Marie-Françoise Fave-Bonnet.

Dans son dernier rapport, paru en mars 2010<sup>1208</sup>, l'Association européenne de l'Université (EUA), estimait que 95% des établissements d'enseignement supérieur ont adopté la structure des trois cycles établie par le processus, contre 53% en 2003.

---

<sup>1204</sup>*Idem.*, p.3

<sup>1205</sup> Convention conjointe signée entre le Conseil de l'Europe et l'UNESCO sur la reconnaissance des diplômes et qualifications de la région Europe. Elle est signée le 11 avril 1997, et précède la Déclaration de Bologne.

<sup>1206</sup> Thierry Côme, « Le processus de Bologne : d'une diversité faire une force », in *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Sous la direction de Thierry Côme, Gilles Rouet, collection l'Europe des Universités, Bruylant, 2011, p.371

<sup>1207</sup> Marie-Françoise Fave-Bonnet, « L'université à l'heure de Bologne : ...,op.cit

<sup>1208</sup>Andrée Sursock & Hanne Schmidt, Trends 2010 : "A Decade of change in European Higher Education", mars 2010, EUA

En France, pays centralisé les réformes mettant en vigueur le LMD ont été imposées par le haut, dès 2002, lors des contrats quadriennaux<sup>1209</sup>.

Contrairement à l'Allemagne, Etat fédéral, où l'éducation est gérée de façon très autonome par les *länder*, la mise en place de la réforme s'est heurtée d'une part à la volonté des recteurs qui entrevoyaient dans cette réforme, une chance d'inscrire les universités allemandes dans la compétitivité internationale, et d'autre part aux universitaires qui voulaient au contraire défendre leurs enseignements et leurs disciplines<sup>1210</sup>.

Après plus de dix ans, en quoi le processus de Bologne a-t-il modifié en profondeur le paysage français de l'enseignement supérieur ?

L'instauration du LMD en France a contribué sans conteste à transformer l'enseignement supérieur français. L'Université française a vu disparaître deux de ses diplômes, le DEUG<sup>1211</sup> et la Maîtrise, ce qui a conduit à l'allongement de la scolarité de deux à trois ans pour l'obtention du premier grade. Dans le même temps, la disparition du DEUG a très certainement contribué à accentuer la sélection universitaire à partir du niveau licence.<sup>1212</sup> Et l'instauration du Master a vocation à devenir à terme, le grade unique des études universitaires post-licence.<sup>1213</sup> Si l'Etat reste garant de la notion de diplôme national, en revanche le dispositif d'habilitation des projets de diplômes est profondément modifié. Le grand changement opéré est que le Ministère de l'enseignement supérieur ne s'exprime plus sur la conformité des maquettes nationales ou sur le contenu des cursus, mais plutôt sur la qualité des projets de formation dont la cohérence est validée par une évaluation périodique. Ce nouveau changement est à rapprocher à une plus large autonomie que le Ministère a octroyée aux universités depuis la loi LRU et en cohérence avec la qualité des projets de formation<sup>1214</sup>.

---

<sup>1209</sup> Voir chapitre 2, partie II.

<sup>1210</sup> Marie-Françoise Fave-Bonnet, « L'université à l'heure de Bologne : bilan d'une décennie », *Grande Europe* n° 25, octobre 2010. La Documentation française.

<sup>1211</sup> Diplôme d'études universitaires générales.

<sup>1212</sup> Christophe Charles, historien et président de l'Association de réflexions sur les enseignements supérieurs et le recherche (Areser), et Charle Soulié, sociologue à Paris VIII, « Universités : quel bilan du processus de Bologne ? », *l'Humanité des débats, table ronde*, le 11 mai 2012.

<sup>1213</sup> Thierry Malan, « La mise en place du processus de Bologne en France », *Politiques d'éducation et de formation, Analyse et comparaisons internationales*, Paris, 12/2004/3, p.27

<sup>1214</sup> *Idem*.

Mais si une décennie après la mise en place de l'EEES, les systèmes éducatifs des Etats signataires s'en sont trouvés profondément modifiés, les effets produits par l'EEES sont aujourd'hui palpables dans la mesure où les nouveaux standards européens en matière d'enseignement supérieur sont devenus une référence par delà le monde. Prévu pour englober les seuls Etats européens, l'engouement qu'il a suscité a été au-delà de toutes espérances. Pour éviter à cet espace éducatif européen d'intégrer davantage de membres, les ministres de l'Education ont exigé que les frontières de cet espace soient définies aux seuls Etats signataires de la Convention de Lisbonne afin de mettre un frein à d'éventuelles candidatures. Pourtant, l'EEES englobe des Etats qui ne font pas parties de l'Europe, la Turquie en 2001,<sup>1215</sup> l'Arménie, l'Azerbaïdjan et la Géorgie en 2005.<sup>1216</sup> En cette même année 2005, la candidature d'Israël est rejetée par les ministres de l'Education au même titre que celle du Kosovo et du Kazakhstan parce qu'ils n'étaient pas signataires de la Convention de Lisbonne. Le Kazakhstan a été admis en 2010<sup>1217</sup>, après avoir signé la Convention de Lisbonne en 2006. Ce dernier Etat vient clôturer la liste définitive des Etats signataires de l'EEES.

La particularité de cet EEES est qu'il se définit comme un espace éducatif européen, or la composition des Etats signataires montre qu'il englobe plusieurs sous-ensembles, les Etats membres de l'Union européenne, les Etats<sup>1218</sup> de l'Association européenne de libre-échange (AELE), la Suisse Etat non membre de l'UE, et le reste sont les Etats signataires de la Convention de Lisbonne. L'EEES est devenu une forme de « patchwork » d'Etats, qui déborde les frontières de l'Europe géographique et de l'Europe continentale pour s'étendre jusqu'à l'Asie avec l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, le Kazakhstan et la Turquie dont une partie de son territoire est ancré à ce continent.

Le terme « dimension externe » du processus intervient pour la toute première fois à la Conférence ministérielle de Berlin en 2003 durant laquelle les ministres rappellent qu'« ils encouragent la coopération avec les autres régions du monde en accueillant les

---

<sup>1215</sup> La Turquie a intégré le processus en 2001 à la Conférence de Prague.

<sup>1216</sup> Ces trois Etats du continent asiatique ont intégré le processus en 2005 à la Conférence de Bergen.

<sup>1217</sup> Dernier Etat à avoir été admis dans l'EEES Lors de la Déclaration de Budapest en 2010, après avoir signé la Convention de Lisbonne en mars 2010.

<sup>1218</sup> Islande, Lichtenstein, Norvège.

représentants de ces régions aux séminaires et conférences organisées dans le cadre du processus de Bologne <sup>1219</sup>». L'énonciation de cette dimension internationale est de nature à démontrer que le processus commence à produire « *des effets hors de l'espace européen* <sup>1220</sup>». Ces effets hors de la zone Europe ont toutefois été palpables bien avant l'échéance 2003, quand l'Australie dépose sa candidature en 2001 pour adhérer au processus, candidature à laquelle les ministres européens n'ont pas donné suite. Toutefois, ce constat appuie l'idée que ce processus est entré dans une phase d'internationalisation. L'Australie, pays de la taille d'un semi-continent à su tirer profit de la dimension internationale de son enseignement supérieur qui représente le fer de lance de ses exportations de services<sup>1221</sup>. En espérant adhérer à cet espace éducatif européen, l'Australie espérait renforcer davantage cette dimension et tirer profit des nouveaux standards européens pour attirer davantage d'étudiants. Les ministres européens n'ont souligné cette « dimension externe », qu'à partir de 2003 à Berlin, car les sommets précédents étaient consacrés à la gestion des points urgents à régler, parmi eux « *la résolution des problèmes de pouvoir qui ont longuement risqué de faire chavirer le processus* <sup>1222</sup>».

C'est aussi lors de cette conférence, que les ministres accueillent des observateurs d'Amérique Latine, dont l'objectif est de créer en collaboration avec leurs homologues européens un espace euro-latino-américain.

La dimension internationale du processus est à nouveau rappelée par les ministres de l'enseignement supérieur à la Conférence de Londres en 2007 « *Nous nous réjouissons que dans de nombreuses parties du monde, les réformes de Bologne aient créé un intérêt considérable et suscité des discussions entre partenaires européens et internationaux sur toute une gamme de questions. Celles-ci incluent la reconnaissance des qualifications, les avantages de la coopération fondée sur le partenariat, la confiance la compréhension mutuelle,*

---

<sup>1219</sup> Communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement Supérieur, *Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur*, Berlin le 19 septembre 2003.

<sup>1220</sup> Jean-Emile Charlier et Sarah Croché, « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », *Revue française de Pédagogie*, juillet, août, septembre 2010, 79

<sup>1221</sup> L'Australie concentre 7% de tous les étudiants de second cycle du monde. Elle se situe en 5<sup>e</sup> position derrière les Etats-Unis, le Royaume-Uni, la France et l'Allemagne. L'éducation constitue le 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> rang des exportations de services, avec un revenu de 18,5 milliards de dollars australiens générés par les frais d'inscriptions et les dépenses des étudiants et de leur famille.

<sup>1222</sup> Jean-Emile Charlier et Sarah Croché, « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », *op.cit.*p.79



*et les valeurs sous-jacentes du Processus de Bologne. Par ailleurs, nous prenons acte des efforts accomplis dans certains pays d'autres parties du monde pour rapprocher d'avantage leur système d'enseignement supérieur des principes énoncés dans le processus de Bologne* <sup>1223</sup>».

Londres marque ainsi un tournant dans l'énonciation internationaliste du processus de Bologne, qui tend à imposer ses marques aux autres régions du monde et à imposer ses standards à ces dernières. Pour renforcer cette dimension internationale du processus un premier « forum politique de Bologne » se met en place en 2009 à la Conférence de Louvain, pour permettre un dialogue entre les Etats de l'EEES et les autres régions du monde. Ce forum a été suivi par deux autres forums politiques à Vienne en 2010 et à Bucarest en 2012. Ils ont abouti à une déclaration qui marque la volonté des Etats signataires de renforcer la coopération entre l'EEES et autres régions du monde, en proposant des projets concrets, des échanges de bonnes pratiques et la mise en place de projets concrets<sup>1224</sup>. Ce nouvel outil démontre que l'EEES est un processus « mouvant » et innovant qui tente de répondre à des demandes ou des préoccupations qui se pose à lui. L'optique de ce forum politique est clairement destinée à favoriser et renforcer d'avantage ce nouveau modèle européen au reste du monde. Il démontre aussi sa volonté de s'imposer et de s'ériger en modèle.

Comment expliquer aujourd'hui le succès de l'EEES vers le reste du monde et avant lui celui du processus de Bologne ?

De nombreuses organisations internationales suivent ou accompagnent le processus de Bologne dans ses effets et la mise en place de ses standards. L'information est ainsi relayée par ces mêmes organisations qui font la promotion de ses bonnes pratiques et des résultats affichés, parmi elles la Commission européenne qui tente de promouvoir le processus dans certaines régions du monde, notamment celle des pays du Sud de la Méditerranée.<sup>1225</sup> Citons encore l'UNESCO qui diffuse les

---

<sup>1223</sup> Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, *Vers l'Espace européen de l'Enseignement Supérieur : Répondre aux défis de la mondialisation*, Londres les 18 et 19 avril 2007.

<sup>1224</sup> Voir site du Ministère de l'Enseignement supérieur français.

<sup>1225</sup> Voir chapitre 4) a, partie II.



informations à ses Etats membres des différentes conventions, ou encore l'OCDE, qui fait le bilan des systèmes éducatifs européens.<sup>1226</sup>

Depuis la mise en place du processus de Bologne, tous les ensembles du monde ont eu les yeux rivés sur les réformes européennes. Le sentiment que quelque chose d'innovant était en train de se produire en Europe a aiguisé la curiosité<sup>1227</sup> de nombreux de régions du monde. Le plus étonnant, est que cet espace éducatif européen s'est mis en place pour contrer les faiblesses des systèmes d'enseignement supérieur européens et les faire converger vers des standards requis. Or, l'Europe qui hier craignait de se voir devancer et concurrencer par ses concurrents traditionnels et les Etats émergents se trouve aujourd'hui dans une position inverse.

Quand le processus ne suscite pas de craintes, c'est le cas du Canada<sup>1228</sup>, il fait des émules au point d'être imité comme ce fut le cas en Amérique Latine qui a décidé de créer un espace euro-latin-américain avec la création de l'UEALC (Unión Europea, America Latina y el Caribe). Acté en novembre 2000, conjointement avec les ministres européens de l'éducation de l'Union européenne, d'Amérique Latine et des Caraïbes<sup>1229</sup> réunis en conférence ministérielle à Paris, cet espace éducatif mixte est destiné à faciliter la mobilité enseignante et étudiante, l'échange de connaissance. Les outils empruntés au processus de Bologne, sont le système de crédits permettant la reconnaissance des périodes d'études réalisées à l'étranger. Entre 2002 et 2004 un plan d'action a été mis en place, de nouvelles procédures et normes ont été intégrées telles la qualité ou l'évaluation, empruntant un nouveau palier au processus de Bologne. Depuis, cette date ce nouvel espace est mis en place, et à la Conférence de Berlin les ministres de l'éducation étaient conviés à titre d'observateurs d'Amérique Latine.

En Asie, le processus est imité dans certaines de ces caractéristiques notamment dans les transferts et la capitalisation des crédits, avec l'University Mobility in Asia and

---

<sup>1226</sup> OCDE, *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 : Mondialisation*, OCDE, 2011.

<sup>1227</sup> Interview Eric Froment.

<sup>1228</sup> Voir Chapitre 4) C.

<sup>1229</sup> Jean-Emile Charlier et Sarah Croché, *Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices*, Education et Sociétés n° 12/2003/2, p.24

Pacific (UMAP)<sup>1230</sup>, qui a mis en place des crédits hérités du modèle du programme Erasmus, son objectif étant de renforcer la mobilité dans la région.

Sans revenir sur les références empruntées au processus en Amérique du Nord,<sup>1231</sup> qui sont tout aussi nombreuses et largement développées ultérieurement, ces exemples permettent de souligner l'importance aujourd'hui pris par le processus de Bologne. Décidé, imité, craint l'EEES n'est-il pas en train de devenir la norme mondiale de l'Enseignement supérieur, « *qui va faire de l'Europe un phare pour le reste du monde*<sup>1232</sup> » ?

---

<sup>1230</sup>Mobilité inter-universitaire au sein de la région Asie-Pacifique.

<sup>1231</sup> Voir Chapitre 4) C.

<sup>1232</sup> Sarah Croché, Jean-Emile Charlier, « Bologne dix ans après », in *Le processus de Bologne et ses effets*, Education et Sociétés, 2009/2, p.6

## *Sources primaires*

### **Archives :**

#### **Archives nationales françaises de Fontainebleau : Education nationale**

ANF-EN, Note à l'attention de Monsieur le Chef de Cabinet pour le Service universitaire des relations avec l'étranger et l'Outre-Mer. Cette note, ne mentionne pas qui en est l'auteur, elle n'est pas datée, mais elle doit avoir été rédigée aux alentours de **juin 1959**, date à partir de laquelle le ministre néerlandais de l'éducation nationale, a commencé à alerter ses homologues européens sur l'urgence de se réunir. Fonds 19771257/14

ANF-EN. Note adressée à l'attention du ministre français de l'Education nationale, par le Directeur Adjoint de l'enseignement supérieur, Maurice Bayen. Dans cette note, Maurice Bayen, fait le compte rendu, de sa visite à Laye où il devait rejoindre un groupe de travail pour préparer la première réunion des ministres européens de l'Education de la zone UEO. Note rédigée **le 10 juin 1959** par Maurice Bayen, et reçue le 16 juin par le ministre français de l'Education nationale. Fonds 19771257/14

ANF-EN. Courrier adressé par Hendirik Jan Reinink, Directeur des Beaux-Arts, et des relations culturelles au Ministère de l'éducation nationale à la Haye, à Jeanne Laurent, sous directrice au Service Universitaire des relations avec l'étranger et l'Outre-Mer. La Haye **le 20 juin 1959**. Fonds 19771257/14

ANF-EN. Ministère de l'éducation nationale. Service Universitaire des relations avec l'étranger et l'Outre-Mer. Note à l'attention de Monsieur François, Inspecteur général de l'Instruction publique, rédigé par G. Santelli, à Paris **le 30 juin 1959**. Fonds 19771257/14

ANF-EN. Note à l'attention du Monsieur le chef du Cabinet du Ministère de l'Education nationale, de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger. Cette note n'est pas datée, mais elle a été rédigée durant le mandat d'André Boulloche, ministre de l'Education nationale (du 8 janvier 1959 au 23 décembre 1959). Selon, les précisions des dates mentionnées sur cette note, elle a très probablement été rédigée au mois de **juillet 1959**. Note n° 10541. Fonds 19771257/14.

ANF-EN. Ministère de l'Education nationale. Note relative aux organisations internationales dont les activités intéressent le Ministère de l'Education nationale. Cette note n'est pas datée, et ne fait pas mention de la personne qui l'a rédigée. Cependant, elle est adressée au Ministre de l'Education André Boulloche, qui demanda à son Directeur de Cabinet, de lui faire un bref historique de toutes les

organisations internationales existantes et traitant de l'éducation. Cette note, doit avoir été rédigée avant la première Conférence des ministres européens de l'Éducation qui s'est tenue à La Haye **le 12 et 13 novembre 1959**. Fonds 19771257/14

ANF-EN, Ministère de l'Éducation nationale. Note sur la Conférence des ministres européens de l'enseignement à La Haye (12-13 novembre 1959). Note rédigée par Stéphane Hessel Directeur de la coopération avec la Communauté et l'étranger, pour la Direction de la coopération. Paris **le 18 novembre 1959**. Fonds 19771257/14

ANF-EN Lettre du Comte de Simony, Directeur des Affaires culturelles de l'UEO, adressée à un recteur français, dont le nom n'est pas mentionné. Cette correspondance est classée confidentielle. Londres, **le 1<sup>er</sup> décembre 1959**. Fonds 19771257/14.

ANF-EN Document classé confidentiel « Instructions à la délégation française pour la réunion de Rome des **22 et 23 novembre 1963** sur l'Université européenne de Florence, le 15 novembre 1963. Fonds 19870191/37

ANF-EN Note du Ministère des Affaires étrangères françaises, Direction des Affaires politiques Europe. Sur cette note est apposée la mention « Secret ». Compte rendu de la Commission interministérielle pour la coopération franco-allemande, Compte rendu de la réunion du 16 mars 1964, Paris **le 24 mars 1964**. Fonds 19870191/36.

ANF- EN, Note du Ministère de l'éducation nationale rédigée par le Directeur de la coopération Jean Auba, le **9 février 1966**, à Paris, Direction de la coopération, Accord Culturel franco-belge, Fonds 19870191/36.

ANF-EN. Programmes d'échanges culturels, scientifiques et techniques entre la république française et la République populaire de Pologne pour les années **1966,1967**. Fonds 19870191/36

ANF-EN, Note rédigée par le Directeur de la coopération, Jean Knapp, sur les relations franco-danoises, **le 26 septembre 1966** à Paris. Fonds 19870191/36

ANF-EN, Ministère de l'éducation nationale, le Secrétaire d'Etat, note au sujet de l'entretien avec Monsieur Toussaint, Ministre de l'éducation nationale du Royaume de Belgique. Paris **le 22 juillet 1966**. Fonds 19870191/36.

ANF-EN. Note sur les relations franco-polonaises en date du **26 janvier 1967**, Ministère de l'éducation nationale, Direction de la coopération, Bureau des Accords Culturels. Fonds 19870191/36

ANF-EN, ce document mentionne seulement, le lieu et la date de la rencontre, qui intervient **le 14 septembre 1967** au Québec. Ce document stipule seulement, qu'il s'agit d'un procès-verbal, entre Alain Peyrefitte, le premier ministre du Québec, le

vice-président du Conseil, ministre de la justice et de l'éducation, du ministre d'Etat à l'éducation.

ANF-EN, Ministère des Affaires étrangères, Direction générale des Relations culturelles, entretiens entre Alain Peyrefitte et Monsieur Goppel à Bonn, **le 12 et 13 juillet 1967**. Fonds 19870191/36

ANF-EN Note adressée par la Direction de la Coopération, sous-direction des Accords internationaux et des échanges universitaires, Jean. Knapp directeur de la coopération, à Monsieur le Secrétaire général. Fonds 19870191/37

ANF-EN. Note adressée par la Direction de la Coopération, sous-direction des accords internationaux et des échanges universitaires, au Secrétaire Général du Ministre de l'Education. Fonds 19870191/37

ANF-EN. Organisation européenne de Coopération économique, Bureau du Personnel scientifique et technique, « Compte rendu succinct d'une réunion officieuse sur les rapports existants entre l'expansion économique et les investissements consacrés à l'enseignement », in *Budgets enseignement et expansion économique*, **Paris, mai 1960**. Fonds 19771257/17

ANF-EN. Rapport provisoire présenté par le « Plan de développement de l'enseignement en relation avec la croissance économique ». Ce rapport provisoire, est un document de travail établi par Raymond Poignant, maître des requêtes au Conseil d'Etat français, et rapporteur général de la Commission du Plan d'équipement scolaire, universitaire, et sportif au Commissariat général du Plan. Ce document de travail, servira à présenter à la Conférence de Washington le **16 et 20 octobre 1961**, le cas de la France en concernant l'évolution des effectifs scolaires, en fonction de l'évolution sociale, démographique et économique de la France. Ce présent rapport, servira de support aux besoins de la France en matière d'investissements liés dans le cadre de la Commission de l'équipement scolaire et universitaire. Fonds 19771257/17

ANF-EN Troisième Conférence des Ministres responsables des problèmes de l'éducation, Rome octobre 1962. Ce document, sous forme de rapport est classé confidentiel. Il émane du Conseil des Ministres européens de l'Education siégeant au Conseil de l'Europe. Il a pour intitulé « l'investissement dans l'enseignement », et récapitule les travaux entrepris jusque-là par l'OCDE dans le domaine des dépenses d'enseignement. Strasbourg, **le 16 août 1962**, p.1. Fonds 19771257/17

ANF-EN. Lodovico, Secrétaire générale du Conseil de l'Europe, Quatrième Conférence des Ministres européens de l'éducation, Londres, avril 1964, Activités nationales et internationales dans les domaines couverts par les résolutions des

Conférences des Ministres européens de l'éducation, p. 1, Strasbourg **le 2 mars 1964**.  
Fonds 19870191/37

ANF-EN Ministère de l'éducation nationale Direction de l'enseignement supérieur, sous-direction des affaires communes. Bureau des études générales. Compte rendu de la réunion du 27 août 1968, relative à la réforme universitaire. **Paris le 29 août 1968**.

ANF-EN. « Présentation de trois rapport sur certaines incidences scolaire ». Ministre de l'Education du Luxembourg, Jean Dupong, ce document n'est pas daté. C'est un document préparatif à la conférence des Ministres de l'éducation pour la sixième conférence des ministres de l'éducation en **1969**. Il devait être présenté à cette conférence, aux ministres présents. Fonds 19771257/26

ANF-EN Note adressée par Luciano Bolis, au Chef de la Division chargé de la Conférence des ministres de l'Education, à Monsieur R. Rifflet, Chef de Cabinet du Président Rey des Communautés européennes à la direction générale des relations extérieures de la Commission européenne. Fonds 199771257/30

ANF-EN, note à l'attention de M. le président, rédigée par Jean Knapp Directeur de la coopération au sein du ministère de l'éducation nationale, en date du 6 mai 1969, rapporte une conversation en date du 2 avril 1969 à Strasbourg entre Jean Knapp et Peter Smithers, Secrétaire général du Conseil de l'Europe, en vue de la préparation de l'ordre du jour de la sixième conférence des ministres européens de l'Education, **en 1969** à Versailles. Fonds, 19771257/26

ANF- EN. Discours prononcé par Olivier Guichard, ministre français de l'Education nationale, à l'Institut néerlandais des relations internationales, **le 27 novembre 1969**. Fonds 19870192/1

### **Archives nationales françaises du Ministère des Affaires étrangères :**

AMAE, Ambassade de la République fédérale d'Allemagne à Paris. Aide-mémoire sur la position allemande sur la création d'un institut européen, Paris **le 24/04/1958**  
bobine P 7517

AMAE, télégramme rédigé à Bruxelles, par le représentant français auprès des Communautés européennes, Monsieur Carbonnel, de Bruxelles, **le 3 mai 1958**, A l'attention du Cabinet du secrétaire d'Etat, direction économique, Europe et relations culturelles, de la part de Carbonnel.,

AMAE, Direction politique Europe, Sous-Direction des Organisations européennes, Note pour le Président, cette note n'est pas signée, mais elle doit certainement avoir été rédigée par Monsieur Carbonnel, le représentant permanent de la France, auprès des Communautés européennes, **le 16 mai 1958**.

AMAE, Direction Politique Europe, Sous-Direction des Organisations européennes, **le 16 mai 1958**, note pour le président, doit provenir de représentant français auprès des Communautés européennes.

AMAE, Coopération politique européennes, Universités européennes, 1958-1959, Note rédigée par le représentant permanent de la France auprès des Communautés européennes Monsieur Carbonnel, à Monsieur le Ministre des Affaires étrangères-Direction Europe-, **Bruxelles le 23 mai 1958**

AMAE, Carbonnel, Note du représentant Permanent de la France auprès des Communautés européennes, adressée au Ministre des Affaires étrangères français, Direction Europe, Bruxelles, **le 23 mai 1958**.

AMAE, Représentation permanente de la France auprès des Communautés européennes, le représentant permanent de la France auprès des Communautés européennes, Monsieur Carbonnel, adresse un résumé d'une discussion qui a eu lieu au Cabinet des Ministres à Bruxelles en date du 20 mai 1958, à Monsieur le Ministre des Affaires étrangères, Direction Europe, **Bruxelles le 23 mai 1958**, bobine 7517

AMAE, lettre **du 27 mai 1958** rédigée par Monsieur Roger Seydoux, Directeur général des Affaires Culturelles et techniques, à Monsieur Alain Peyrefitte, Sous-Directeur des Organisations Européennes au département. Bobine 7517

AMAE, Ministère des Affaires étrangères, Direction des Affaires culturelles et techniques, note adressée par Roger Seydoux, Directeur des Affaires Culturelles et techniques, **le 28 mai 1958**. Participaient à cette réunion, Roger Seydoux, Directeur des Affaires culturelles, Maurice Bayen, Directeur adjoint de l'enseignement supérieur, Albert Kirmann, Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, Georges Vedel, Professeur de la Faculté de Droit, Pierre Renouvin, Doyen de la faculté des lettres, Jacques Chapsal, Directeur de l'Institut des Sciences politiques, Henri Baissas, Directeur adjoint du Centre Nucléaire de Saclay, Monsieur Goldchmidh, Chef de Service et de l'enseignement des œuvres, Monsieur Charpentrat, Adjoint au Service de l'Enseignement, Monsieur Alain Peyrefitte Ministère des Affaires étrangères à la Direction Europe, Monsieur François Poncet, Ministère des Affaires étrangères.

AMAE, Réunion **du 4 juin 1958** au Bureau de Monsieur Seydoux.

AMAE, Réunion **du 4 juin 1958**, autour de la question de « L'Université Européenne », qui a réuni des doyens et représentants d'institutions françaises, pour débattre de la question, et donner leur avis, qui seront ensuite examinés par le Ministère des Affaires étrangères, quelques jours après la tenue de cette réunion.



AMAE, Propos tenus par Monsieur Seydoux Directeur des Affaires générales techniques, lors de la réunion tenue **le 4 juin 1958**, au Cabinet du Ministère des Affaires étrangères pour discuter avec le monde académique et le politique des différents échanges de vues, sur la nature que pourrait revêtir ce projet d'Université européennes

AMAE, Projet d'Université Européenne, Position de la délégation allemande, Bruxelles **le 13 juin 1958**.

AMAE, Lettre de l'Association des instituts d'études européennes AIEE, basé à Genève, adressée aux Conseils des Communautés européennes, en date **du 14 juin 1958**, adressée aux trois conseils des communautés.

AMAE, Présidence du Conseil français, Comité technique Interministérielles pour les questions relatives à l'application du traité instituant la Communauté européenne de l'Energie Atomique. Compte rendu de la réunion du 6 juin 1958, Paris **le 18 juin 1958**.

AMAE, Présidence du Conseil, le Comité Technique Interministériel, pour les questions relatives au Traité instituant la Communauté européenne de l'Energie Atomique, Compte rendu du 6 juin 1958, Paris, **le 18 juin 1958**. 7517

AMAE, Note des relations extérieures sur l'enseignement nucléaire, sur l'accueil des étudiants sur le site de Saclay, **le 23 juin 1958**, bobine 175

AMAE, Note du ministère des Affaires étrangères, Service juridique, Paris **le 23 juin 1958**.

AMAE, Renseignement nucléaire, Relations extérieures, **le 23 juin 1958**

AMAE, Télégramme à l'arrivée de Luxembourg, **le 24 juin 1958**, de la part de Guyon, destiné au Ministère des affaires étrangères.

AMAE, extrait du projet de procès-verbal de la session des conseils tenue à Bruxelles, **le 1er et 2 juillet 1958**. Point 6 : échanges de vues au sujet de la question de l'Université européenne.

AMAE, Note adressée à la Direction des Affaires culturelles et techniques, enseignement et œuvres, où est précisé que la France ne peut indéfiniment jouer le blocage quant à la création ou non d'une université européenne. Note en date **du 30 septembre 1958**.

AMAE, note adressé par Gaston Berger, au Ministre des affaires étrangères françaises

AMAE, projet d'université européenne, défini par les Conseils et les deux Commission, ce document intitulé « Université européenne », n'est pas daté, et ne comporte aucune indication quant à l'émission de cette note. 7517

## **Archives du Conseil de l'Europe :**

Conseil de l'Europe, Troisième Conférence des ministres responsables des problèmes de l'éducation. Comité des Hauts Fonctionnaires. Les liens entre les ministres de l'Éducation et les organisations de coopération européenne, notamment le Conseil de l'Europe. Confidentiel. CME/HF (62) 7, Strasbourg le 22 mars 1962.

Conseil de l'Europe, *La crise actuelle de la société européenne*, Strasbourg **le 23 septembre 1968**. Doc 2432

Chiffres données par Edmond Nessler représentant la France, Rapporteur de la Commission des questions politiques à l'Assemblée consultative du Conseil de l'Europe en date **du 24 septembre 1969**, rapport de la Commission et de la culture et de l'éducation Doc. 2442

Conseil de l'Europe, *Méthodes d'enseignement et d'examens à l'université en République fédérale d'Allemagne. Déficiences du système actuel et propositions d'amélioration formulées dans le contexte de l'agitation estudiantine de réforme*. Comité de l'Enseignement supérieur et de la recherche, étude préparée par Jürgen Halberstadt, Université de Marburg. Conseil de l'Europe, Strasbourg le 5 novembre 1969. CCC/ESR (69) 24.

Diversification de l'enseignement post-secondaire, République Fédérale d'Allemagne, l'enseignement post-secondaire dans les Länder de la République fédérale d'Allemagne, quelques faits et tendances. Rapport présenté par la Délégation de la République Fédérale d'Allemagne, Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche, Strasbourg, **le 16 février 1970**, p.6. CCR/ESR (70) 25.

Compte rendu du stage gouvernemental sous les auspices du Conseil de l'Europe sur « *les réformes et la planification de l'enseignement supérieur et de la Recherche en R.F.A, en date du 14 au 19 septembre 1970 à Bonn-Bad Godesberg* » CCR/ESR (70) 25.

Lettre de Catherine Lalumière, Secrétaire général du Conseil de l'Europe, à l'attention de Federico Mayor, Directeur général de l'UNESCO, Strasbourg le **30 octobre 1992**.

## **Archives UNESCO :**

Lettre de Federico Mayor, Directeur général de l'UNESCO, en réponse au courrier de Catherine Lalumière. Le 28 décembre 1992.

Conférence générale, Vingt-septième session, Coopération avec le Conseil de l'Europe pour l'élaboration d'une éventuelle convention conjointe sur la mobilité académique et la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur. Paris **le 26 octobre 1993**. 27C/132

## Archives CRE :

*Les archives de la CRE, sont des archives internes, elles ne font pas l'objet de cote ou de numérotation.*

L'origine et l'indépendance de la troisième conférence des recteurs européens à Göttingen, propos tenus par Marcel Bouchard, le Recteur de Dijon, Paris **le 14 mai 1964.**

Procès-verbal de la séance de Bureau, relation avec le CESR, Genève **le 25 juin 1966.**

Note rédigée le 25 mars 1980 par le Professeur Gerrit Vossers, Président de la CRE en 1980. Cette note intitulée *Réunion de Sofia, juin 1980, Ministres de l'éducation*, s'adresse à toutes les conférences nationales et aux membres du Comité permanent de la CRE. Elle reprend l'historique de la CRE, et ses relations avec les universités d'Europe orientale dans le but de préparer la future Conférence des ministres de l'éducation de la région UNESCO, prévue à Sofia du 12 au 21 juin 1980. **Note du 25 mars 1980.**

CRE, 87<sup>e</sup> séance du Comité, Groupe de travail conjoint de la CRE et de la Confédération, Genève **le 19 novembre 1998.**

CRE, 87<sup>e</sup> séance du Comité, Groupe de travail conjoint de la CRE et de la Confédération, point 3, Genève le 5 décembre 1998.

Correspondance du Président Keneth à destination des membres de la CRE. Cette correspondance fait part du vote de membres de la CRE, en rapport avec la fusion de la CRE/Confédération. **Genève, le 27 novembre 2001.**

## Conventions du Conseil de l'Europe :

*Statuts du Conseil de l'Europe*, Londres le 5 mai 1949. (Disponible en ligne : <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/001.htm>).

*Convention culturelle européenne*, Paris le 19 décembre 1954. (Disponible en ligne : <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/018.htm>).

*Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires*, signée à Paris le 11 décembre 1953. (Disponible en ligne : <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/015.htm>).

*Convention européenne sur l'équivalence des périodes d'études universitaires*, Paris, le 15 décembre 1956. (Disponible en ligne : <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/021.htm>).

*Convention européenne sur la reconnaissance académique des qualifications universitaires*, Paris, le 14 décembre 1959. (Disponible en ligne : <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/032.htm>).

*Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne*, Lisbonne, le 11 décembre 1997. (Disponible en ligne : <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/165.htm>).

*Rapport explicatif sur la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne*, STE n° 165. (Disponible en ligne : <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/165.htm>).

#### **Autres conventions et déclarations :**

Convention de Salamanque, le 29 et 30 mars 2001. *Message de Salamanque, bâtir l'Espace européen de l'enseignement supérieur européen*, (Disponible en ligne : [www.cicic.ca/Docs/Bologna/Salamanca2001.fr](http://www.cicic.ca/Docs/Bologna/Salamanca2001.fr)).

Déclaration de l'AUCC sur les universités canadiennes et le processus de Bologne, juin 2008, disponible en ligne sur [www.aucc/\\_pdf/francais/statements/2008/bologna\\_process\\_06\\_20\\_f.pdf](http://www.aucc/_pdf/francais/statements/2008/bologna_process_06_20_f.pdf)

Brisbane Communiqué-Asie-Pacifique Education Minister's Meeting, avril 2006.

#### **Arrêts de la Cour de justice européenne :**

Arrêt Françoise Gravier contre Ville de Liège du 13 février 1985, affaire 293/83, Rec, 1985, 1985, p.593, conclusions M. J. Mischo.

Arrêt Vincent Blaizot contre Université de Liège et autres du 2 février 1988, affaire 24/88, Rec, 1988, p. 379, conclusions Sir Gordon Slynn.

#### **Documents relatifs au processus Sorbonne-Bologne<sup>1233</sup>**

**Tous les communiqués des ministres en charge de l'Enseignement supérieur sont disponibles sur le site : [www.ehea.info/](http://www.ehea.info/)**

*Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*, Paris 25 mai 1998. (Déclaration de la Sorbonne).

*Déclaration commune des ministres européens de l'éducation*, Bologne, 19 juin 1999. (Déclaration de Bologne)

---

<sup>1233</sup> Tel que cela a été annoncé dans le cadre de ce travail, nous continuerons à parler du processus Sorbonne-Bologne.

*Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Communiqué de la Conférence des ministres de l'enseignement supérieur, Prague, 19 mai 2001. (Communiqué de Prague).

*Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur*, Communiqué de la Conférence des ministres chargés de l'Enseignement Supérieur, Berlin le 19 septembre 2003. (Communiqué de Berlin).

*L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur-Réaliser les objectifs*, Communiqué de la Conférence des ministres chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen 19-20 mai 2005. (Communiqué de Bergen).

*Vers l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur :répondre aux défis de la mondialisation*, Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Londres 17-18 mai 2007. (Communiqué de Londres).

*Processus de Bologne 2020- l'Espace Européen de l'Enseignement supérieur au cours de la prochaine décennie*, Communiqué de la Conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Louvain et Louvain-la-Neuve, 28 et 29 avril 2009. (Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve).

*Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*, March 11 and 12, 2010.(Declaration of Budapest-Vienna)<sup>1234</sup>.

*Making the most of our potential : Consolidating the European Higher Education Area*, Bucharest 26 and 27 April 2012. (Communiqué of Bucharest).<sup>1235</sup>

## **Conseils européens et "Présidence française de l'Union européenne**

Conclusions de la Présidence, *Conseil européens de Lisbonne*, 23 et 24 mars 2010.

Conclusions de la Présidence, *Conseil européen de Barcelone*, 15 et 16 mars 2002.

La Présidence française de l'Union européenne : Bilan pour l'éducation et la formation. (Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid23429/la-presidence-francaise-de-l-union-europeenne-bilan-education->).

Présidence française de l'Union européenne, Secrétariat général aux Affaires européennes. « Bilan et perspectives. Une Europe qui agit pour répondre aux défis d'aujourd'hui », Présidence française du Conseil de l'Union européenne, 1<sup>er</sup> juillet/31 décembre 2008. Education et formation, enseignement supérieur. Bilan et perspectives. (Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid23429/la-presidence-francaise-de-l-union-europeenne-bilan-education->)

---

<sup>1234</sup> Version disponible uniquement en anglais.

<sup>1235</sup> Version disponible uniquement en anglais.

**Lois nationales, arrêtés, décrets et ordonnance en rapport avec l'enseignement supérieur :**

Ordonnance n° 59-45 **du 6 janvier 1959**, portant prolongation de la scolarité obligatoire. Dans l'article 1 de cette ordonnance, stipule que : « L'instruction est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans révolu pour les enfants des deux sexes français et étrangers qui atteindront l'âge de 6 ans au 1<sup>er</sup> janvier 1959.

Loi d'orientation de l'Enseignement Supérieur, dite Loi Edgar Faure. Loi n° 68-978 **du 12 novembre 1968**.

Loi d'orientation sur l'éducation, n°89-486 **du 10 juillet 1989**. Journal officiel, 14 juillet 1989.

Arrêté **du 26 mai 1992** relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise

Arrêté Bayrou, en date **du 9 avril 1997**, relatif aux diplômes universitaires généraux à la licence et la maîtrise.

Arrête **du 17 novembre 1999**, relatif à la licence professionnelle, texte paru au Journal officiel de la République française, page 17401.

Décret n° 2002-481 du 8 avril 2002. Journal Officiel n° 84 **du 10 avril 2002**.

Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002. Journal Officiel n° 84 **du 10 avril 2002**.

Arrêté **du 23 avril 2002** relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence, contenu dans le titre II Organisation des enseignements, Article 20 et 21 ;

Arrêté du 30 avril 2002, relatif aux grades de Licence. Journal Officiel, n°101 **du 30 avril 2002**.

Circulaire rédigé par Jean-Marc Monteil, **le 14 novembre 2002** à destination des présidents d'universités. Cette circulaire a été rédigée sous la délégation de Jack Lang.

Loi de programme pour la recherche, adoptée par le gouvernement de Dominique de Villepin. Loi n° 2006-450 **du 18 avril 2006**

Loi n° 2007-1199 **du 10 août 2007** relative aux libertés et responsabilités des universités, donnant aux universités une autonomie plus large de la gestion de leurs ressources humaines et budgétaires. Cette loi dote aussi les universités françaises d'une nouvelle prérogative, celle de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants.



## Rapports nationaux :

Jacques Attali. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Ministère de l'Enseignement supérieur, février 1998. Site Web du Ministère de l'Éducation nationale disponible sur le site : <http://www.education.gouv.fr/forum/attali.htm> (Page consultée le 23 septembre 2012)

Claude Pair, *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, ancien recteur d'académie, **octobre 2001**. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée Nationale pour l'Union européenne sur *l'Enseignement supérieur en Europe*, présenté par Michel Herbillon, député, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le **17 novembre 2004**.

Isabelle Chênerie *Petite histoire de l'évaluation de l'enseignement supérieur dans les universités*, professeur en électronique à l'université Paul Sabatier Toulouse 3, Vice-présidente déléguée au TICE, à l'évaluation et à la cellule universitaire de pédagogie, **février 2005**.

SOULAS Josette, DESCAMPS Bibiane, MORAUX Marie-France, SAUVANNET Philippe, WICKER Brigitte, *La mise en place du LMD (Licence, master, doctorat)*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, **juin 2005**.

Mission d'évaluation et de contrôle sur la gouvernance des universités dans le contexte de la Loi organique relative aux lois de finances *Pour une politique universitaire rénovée : gouvernance, contrat, évaluation, orientation*, Rapport d'information n° 3160, **juin 2006**.

Jean-Richard Cytermann, Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, « *La mise en place de pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES)* », Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, **septembre 2007**.

Rapport national du groupe de suivi français pour le processus de Bologne, *Bologna process, template for national reports : 2007, 2009*. Rapport rédigé par Héléne Lagier, le **28 octobre 2008**.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, « *Prévisions des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées 2008 à 2017* », Note d'information n° 08.32, **novembre 2008**.



Les Dossiers, *Eclairages internationaux sur quelques questions d'actualité*, Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Secrétariat général de l'évaluation, de la prospective et de la performance. N° 198, **décembre 2010**.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, « *Prévisions des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées 2008 à 2017* », Note d'information n° 08.32, **novembre 2008**.

Cour des Comptes, « *La réussite en licence : le plan du ministère et l'action des universités* », Rapport public annuel, **février 2012**.

### **Rapports de la Commission européenne :**

Rapport fait au nom de la Commission politique « sur la politique de la jeunesse et de l'éducation dans le cadre des Communautés européennes ». Communautés européennes. Parlement européen. Documents de séance, 1971-1972, 2 février 1972. Document 232/71.

Henri Janne, *Pour une politique communautaire de l'éducation, Introduction, Une mission prospective* Bulletin des communautés européennes, supplément 10/73

*Bilan et perspectives de l'activité du groupe « Enseignement et éducation »*, communication du Commissaire Altiero Spinelli aux membres de la Commission, 24 novembre 1972, SEC(72) 4250.

### **Livres Blancs de la Commission européenne**

Livre blanc « *Croissance, compétitivité, emploi* », Com (93) 700, décembre 1993.

Livre blanc sur l'éducation et la formation « *Enseigner et apprendre vers la société cognitive* », Com (95) 590, 1995

### **Résolutions européennes :**

Résolution du Parlement Européen, du 7 octobre 1969. Journal officiel des Communautés européennes n° c139 du 28 octobre 1969.

Résolution concernant la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres, adoptée par l'Assemblée parlementaire du lors de la séance du 7 octobre 1969.

Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil, du 9 février 1976, comportant un programme d'action en matière d'éducation. *Journal officiel des Communautés européennes*, n° C 38, 19 février 1976. JO C 38 du 19.2.1976

Résolution du Conseil des Ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil, du 13 décembre 1976, concernant les mesures à prendre en vue d'améliorer la préparation des jeunes à l'activité professionnelle et de faciliter leur passage de l'éducation à la vie active.

Communication faite par la Commission au Conseil le 29 septembre 1978 sur l'admission des étudiants des états membres dans les établissements de l'enseignement supérieur.

373<sup>e</sup> session du Conseil (« éducation »), Bruxelles le 10 décembre 1975, président M. Franco Maria Malfatti, ministre italien de l'instruction civique, communication à la presse, Conseil des communautés, secrétariat général, 1491/75 (presse 146).

Rapport général du comité de l'éducation, approuvé quant au fond par le Conseil et les ministres de l'éducation, réunis au sein du Conseil lors de la Session du 27 juin 1980.

Rapport de P. Gaiotti de Biase sur un programme communautaire dans le secteur de l'éducation (doc.1-0329/81), adopté le 11 mars 1982, et le rapport de N. Nery sur l'enseignement supérieur dans la communauté (doc.1-1351/83), adopté le 13 mars 1984.

*Actions communes pour la croissance et l'emploi : le programme communautaire de Lisbonne*, COM(2005)330 final, Bruxelles le 20 juillet 2005.

Lors du Conseil du 24 septembre 1998, le Conseil a voté une recommandation n° 98/561/CE relative à la coopération européenne visant à la garantie de la qualité de l'enseignement supérieur.

Résolution des Ministres de l'Education du 16 novembre 1971, in textes *relatifs « à la politique européenne de l'éducation »*. Office des publications des Communautés européennes, Luxembourg. 3<sup>ème</sup> Edition.

Conseil, Education, Jeunesse et Culture « Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des Etats membres réunis au sein du Conseil le 21 novembre 2008, concernant la mobilité des jeunes », Journal officiel de l'Union européenne. C320/6, le 16/12/2008.

Communiqué sur le Conseil Education, Jeunesse et Culture (EJC), des 21 et 22 novembre 2008 à Bruxelles. Education et Formation. Présidence française de l'Union européenne 2008.

Commission européenne Tempus, « Tempus@20. Rétrospective du programme Tempus au cours des 20 dernières années, 1990-2010 », Office des publications de l'Union européenne, 2011.p.8

Décision n° 1298/2008/CE du Parlement européen et du Conseil du 16 décembre 2008, établissant le programme d'Action Erasmus Mundus 2009-2013, destiné à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et à promouvoir la compréhension interculturelle par la coopération avec des pays tiers. *Journal officiel de l'Union européenne* du 14/112/2008, L 340/83.

### **Traités européens :**

*Traité instituant la Communauté européenne du charbon et de l'acier.* Il est signé à Paris, le 18 avril 1951 entre la France, l'Allemagne, la Belgique, l'Italie, le Luxembourg et les Pays-Bas. Il entre en vigueur, le 23 juillet 1952, avec une durée de vie limitée de 50 ans. Le traité a expiré le 23 juillet 2002. Il n'est pas inscrit au journal officiel.

*Traité instituant la Communauté européenne de l'énergie atomique (CEEa) ou Euratom,* est signé en mars 1957 entre les six Etats membres. Il entrera en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 1958. Il s'inscrit dans le traité de Rome, au côté de la Communauté économique européenne (CEE). Version consolidée du traité instituant la Communauté européenne de l'énergie atomique. *Journal officiel de l'Union européenne* (2010/C 84/01)

*Acte Unique Européen.* *Journal officiel des Communautés européennes*, n° L169/1, le 29 juin 1987.

*Traité sur l'Union européenne, Maastricht, 7 février 1992.* *Journal officiel des Communautés européennes (JOCE)*. 29/07/1992, n° C191, p.37-38.

*Traité d'Amsterdam, modifiant le traité sur l'Union européenne,* *Journal officiel des Communautés européennes (JOCE)*, n° C 340 du 10 novembre 1997, p.30.

## Sources orales :

### Liste des personnes interviewées : sources orales.

BARBLAN Andris, Secrétaire général de la CRE, de 1976 à 2001, interview réalisée le 29 août 2002 au siège de la CRE à Genève.

COLLOWALD Paul, interview réalisée par le Service Commun de Presse et d'Information des Communautés européennes à partir de 1958, Centre virtuel de la Connaissance sur l'Europe (CVCE), Sanem, 27 et 28 juin 2002. (Disponible sur le site : [www.cvce.eu/.../interview\\_de\\_paul\\_collowald\\_les\\_origines\\_de\\_sa\\_vocation/](http://www.cvce.eu/.../interview_de_paul_collowald_les_origines_de_sa_vocation/))

COURTILLOT Vincent, Directeur de la Recherche et des Etudes doctorales au sein de Ministère de l'Education nationale au Cabinet de Lionel Jospin de 1989-1992, puis Conseiller Spécial de Claude Allègre de 1997-2002, puis Directeur de l'IPGP, interview réalisée le 6 juillet à l'IPGP. Interview réalisée le 6 juillet 2011 à l'IPGP.

CYTERMANN Jean- Richard, chef de service et sous-directeur au sein des différents ministères de l'Education nationale de 1982-1990, en 1998, il est nommé Directeur Adjoint du Cabinet de Claude Allègre, depuis 2007, il est Directeur Adjoint à la Direction générale de la recherche et de l'innovation. Interview réalisée le 9 mai 2012 à l'IGAENER (Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche).

DEMICHEL Francine, Professeur de Droit à Paris VIII, Présidente de l'Université de Paris VIII de 1987-1991, puis de 1991-1993, Directrice de l'Enseignement supérieur dans le Cabinet de Lionel Jospin, Directrice de l'enseignement supérieur auprès de Claude Allègre, de 1997-2000. Interview réalisée le 30 juin 2011 à Paris.

DEMICHEL Francine et du Réau Elisabeth, interview réalisée le 23 novembre 2011 au Centre Bièvre à Paris III.

FROMENT Eric, Ancien membre de la CRE de 1994-1998, Délégué général de la CPU de 1998-2000, Président de l'EUA de 2001-2005, depuis 2007, Conseiller aux Affaires internationales à l'AERES, interview réalisée le 25 mai 2011, au siège de l'AERES

GUILLOT Didier, Adjoint au Maire de Paris, chargé de la vie étudiante, Vice-président de l'Association des Villes universitaires de France. Interview réalisée le 30 janvier 2013.

GELLINI Claudia, Ajointe au Département Reconnaissance des Diplômes au Centre Enic-Naric. Interview réalisée le 19 juillet 2012 au CIEP (Centre international d'études pédagogiques) à son bureau à Sèvres.

GEORIS Raymond, ancien Secrétaire général de la Fondation Européenne de la Culture, de 1967 à 1995, interview réalisée le 29 avril 2003, au 23 Avenue de la Concorde à Bruxelles.

GOUZY Jean Pierre, Vice-Président de la Maison Europe depuis 1978, interview réalisée le 31 janvier 2011 à son bureau à la Maison Europe.

HAMON Enora, Secrétaire générale de la Confédération étudiante, interview réalisée le 14 avril 2011 à Paris.

KNUDSEN Inge, ancienne Directrice de la Confédération des Conférences de recteurs, puis Senior Programme Manager pour l'UEA en 2001, interview réalisée le 29 avril 2003 au Siège de l'EUA.

KOROLISKI Jean-Pierre, Directeur Adjoint de l'Enseignement supérieur en 1998 dans le Cabinet Allègre, actuellement Inspecteur général au sein du Ministère de l'Education nationale, entretien réalisé le 6 juillet 2012 à son bureau à Paris.

LASTENOUSE Jacqueline, Chef de la Division de l'Information universitaire et de la jeunesse de 1973-2001, de 1990-2001, Chef de Division pour l'Action Jean Monnet à la Commission européenne. Depuis 2001, Directeur honoraire de la Commission européenne. Interview réalisée le 16 septembre 2006, à Bruxelles.

LASTENOUSE Jacqueline, Directeur honoraire de la Commission européenne, Propos recueillis à Bruxelles le 17 juillet 2012, par Christine Manigand, et Anne Dulphy. (Disponible sur le site : [www.histoire-politique.fr/index.php?numero=15&rub=portrait](http://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=15&rub=portrait)).

MEYNADIER Laure, Conseillère de Claude Allègre de 1998-2002, Actuellement Professeur et Directrice de l'Ecole Doctorale, à l'IPGP, interview réalisée le 16 juin 2011 à son domicile.

MOUSSAKOVA Svetla, Professeur d'université à Paris III, Interview réalisée le 05 février 2013 à Paris III.

NOBLINS-BLANC Françoise, Chargée de mission auprès du CEVU à Paris III, interview réalisée le 12 juillet 2011 dans son bureau à Paris III.

RABIER Jacques René, Interview réalisée par les activités du Service de Presse et d'information des Communautés européennes, Luxembourg, Sanem, 8 février 2002. (Disponible sur le site : [www.cvce.eu/.../interview\\_jacques\\_rene\\_rabier\\_la\\_methode\\_de\\_travail](http://www.cvce.eu/.../interview_jacques_rene_rabier_la_methode_de_travail)).

RABIER Jacques René Entretien, recueilli par Euronews, le 18 novembre 2008. (Disponible sur le site : [www.feuronews.com/2008/11/18/](http://www.feuronews.com/2008/11/18/)).

RABIER Jacques René, Directeur Honoraire à la Commission européenne, interview réalisée par téléphone en octobre 2009.

REAU (du) Elisabeth, Professeur d'Histoire à l'Université Paris III, aujourd'hui Professeur Emérite, interview réalisée le 22 juillet 2011 à Paris.

SAINT GIRONS (de) Bernard, Ancien Directeur d'académie, ancien président d'université, ancien Directeur de l'Enseignement supérieur (DGES) 1<sup>er</sup> Vice-président de la CPU de 1997-1998, depuis 2007 Président du PRES Paris-Est, interview réalisée le 16 avril 2012 au PRES Université Paris Est à Champ sur Marne

TCHAMBAZ Soumiya, professeur de sciences naturelles au Lycée Muslim Mahiedine Hussein Dey, Alger, le 20 juillet 2013. Interview réalisée par téléphone.

## **Bibliographie :**

### **Ouvrages généraux sur la construction européenne :**

BOSSUAT Gérard, *La France et l'aide au développement, du traité de Rome à nos jours*, Paris, IGPDE, CHEFF, 2013

BOSSUAT Gérard, *La France et la construction de l'unité européenne de 1919 à nos jours*, Armand Colin, 2012

BOSSUAT Gérard, *Histoire de l'Union européenne : Fondations, élargissements, avenir*, Belin Sup, 2004

BOSSUAT Gérard, *Les fondateurs de l'Europe*, Belin Sup , 2001.

BURBAN Jean- Louis, *Le Conseil de l'Europe, Que sais-je*, 1996,

DEFRANCE Corine et PFEIL Ulrich, (sous la direction de) *Le traité de l'Elysée et les relations franco-allemandes, 1945-1963-2003*, CNRS Editions, Paris 2012

DEFRANCE Corine, *La politique culturelle de la France sur la rive gauche du Rhin, 1945-1955*, Strasbourg, 1994.

FONTAINE Pascal, *Jean-Monnet- Un grand dessein pour l'Europe*, Luxembourg, Office des publications des Communautés européennes, 1988.

GERBET Pierre, *La construction de l'Europe*, Collection dirigée par Jean-Baptiste Duroselle, Membre de l'Institut d'histoire des relations internationales contemporaines, Armand Colin, 4<sup>ème</sup> édition, 2007.

MOUSSAKOVA Svetla, *L'Europe à l'épreuve : convergences et transformations des modèles*, sous la direction de Marc Dusautoy, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, mai 2001.

MOUSSAKOVA Svetla, *Le miroir identitaire, histoire de la construction culturelle de l'Europe, transferts et politiques culturels en Bulgarie*, Presses Sorbonne Nouvelle, Juillet 2007.

PFEIL Ulrich, *Histoire Franco-Allemande, vol. X. Entre guerre froide et intégration européenne. Reconstruction et rapprochement, 1945-1963*, Villeneuve d'Ascq 2012.

REAU Elisabeth (du), DUSAUTOY Marc, LAGNY Michèle et MOUSSAKOVA Svetla, *L'Europe en mutation. De la guerre froide à nos jours*, Paris, Hachette 2001.

REAU Elisabeth (du), *L'Europe en construction. Le second XX<sup>e</sup> siècle*, Hachette 2007.

REAU Elisabeth (du), *Penser et construire l'Europe*, Nantes éditions du Temps, 2007.



REAU Elisabeth (du), *L'idée d'Europe au XX<sup>e</sup> siècle*, Bruxelles Complexe, 3<sup>ème</sup> édition, 2008.

SIRINELLI Jean-François, *Les vingt décisives de 1965-1985*, Pluriel, mars 2012

SOUTOU Georges Henri, *L'alliance incertaine, les rapports politico-stratégiques franco-allemands 1954-1996*, Fayard 1996.

VAN ACKERE Patrice, *Union de l'Europe occidentale, Que sais-je*, Presses universitaires de France, décembre 1995

WINOCK Michel, *Le siècle des intellectuels*, Paris, Seuil, 1997

### **Ouvrages spécialisés sur l'enseignement supérieur européen :**

ALLEGRE Claude, *Peut-on encore sauver l'Europe ?*, Plon 2011.

ALLEGRE Claude, *Vous avez dit matière grise*, Plon 2006

ALLEGRE Claude, *Toute vérité est bonne à dire*, Fayard Laffont, 2000.

ALLEGRE Claude, *L'âge des savoirs, pour une renaissance de l'université*, Editions Gallimard, 1993.

ALLIÉS Christian et TROQUET Michel, « Universalité ou spécialisation ? », *Politique et gestion de l'enseignement supérieur*, 1/2004, n° 16, p. 57.72

BELLOC Bernard et MOURRIER Pierre-François, *L'académie au pays du capital. Points de vue sur deux systèmes universitaires aux Etats-Unis : la Californie et le Wisconsin*. L'Innovation politique, novembre 2010.

BOURDIN Joël Sénateur, « Enseignement supérieur le défi des classements », les Rapports du Sénat, N° 442, 2007-2008.

BOURDON Muriel, *L'Europe des universitaires*, Presses universitaires de Grenoble, mars 2012.

BOUSQUET Antoine, *Education et formation dans l'Union européenne. Un espace de coopération*. Collection Réflexe Europe, La documentation Française, Paris 1998.

CAPLAT Guy : *Le Haut fonctionnaire chargé de l'histoire de l'éducation. Bilan des activités et perspectives de l'institution. Liaison avec la Mission des archives*. Rapport de l'IGAEN, 30 novembre 1974.

CHARBONNEAU Léo, « L'énigme du processus de Bologne. Malgré les profonds effets qu'aura le processus sur l'enseignement supérieur en Europe, ses conséquences

pour le Canada demeurent difficile à comprendre », *Canadian Online Publishing Awards*, Affaires universitaires, 9 février 2009.

CAMPUS France, « La mobilité des étudiants d'Europe », *Les notes de Campus France*, n° 37, mai 2012

CHARLE Christophe, historien et président de l'Association de réflexions sur les enseignements supérieurs et le recherche (Areser), et SOULIÉ Charles, sociologue à Paris VIII, « *Universités : quel bilan du processus de Bologne ?* », l'Humanité des débats, table ronde, le 11 mai 2012.

CHARLE Christophe, VERGER Jacques, *Histoire des universités, XIIe-XXIe siècle*, PUF, août 2012.

CHARLIER Jean-Émile, CROCHÉ Sarah, NDOYE Abdou Karim, *Les universités africaines francophones face au LMD*, Bruylant-Academia, 2009.

CHARLIER Jean-Emile et CROCHE Sarah, « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre 2010, p.79.

CÔME Thierry, ROUET Gilles (Sous la direction de), *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, collection l'Europe des universités. Editions Bruylant, 2011.

CRE, Conférence Permanente des recteurs, des présidents et vice-chancelier des universités européennes, *Actes de la IVe Assemblée générale tenue à Genève du 3 au 6 septembre 1969*, CRE 1971

CRE, Conférence Permanente des recteurs, des présidents et vice-chancelier des universités européennes, *Actes de la VIIe Assemblée générale tenue à Helsinki du 12 au 17 août 1979*, Volume II,

CRE, Conférence Permanente des recteurs, des présidents et vice-chancelier des universités européennes, *CRE information, Vingt ans après*, n° 47, 3ème trimestre, 1979

CRE, Conférence Permanente des recteurs, des présidents et vice-chancelier des universités européennes, *Actes de la VIIIe Assemblée générale tenue à Helsinki du 12 au 17 août 1979*, Volume I, CRE 1980.

CRE, Conférence Permanente des recteurs, des présidents et vice-chancelier des universités européennes, *40ème anniversaire*, CRE-action, n°115, 1999

CROCHÉ Sarah, *Le pilotage du processus de Bologne*, Académia Bruylant, 2010.

CYTERMANN Jean-Richard (dossier réalisé par), *Universités et grandes écoles, Problèmes politiques et sociaux*, La documentation française, n° 936, mai 2007.

DAVIDENKOFF Emmanuel et KAHN Sylvain, *Les universités françaises sont-elles solubles dans la mondialisation ?*, Hachette littératures 2006.

DEROUET Jean-Louis et NORMAND Romuald (Sous la direction de), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, Institut national de recherche pédagogique, 2007.

EVEN Pascal, « Commission politique scientifique, compte rendu de la réunion du 29 janvier 2007 », Conseil supérieur des Archives.

FAURE Edgar, Discours à l'Assemblée nationale française prononcé le 24 juillet 1968, Débats parlementaires, 1<sup>ere</sup> séance du mercredi 24 juillet 1968. *Journal officiel de la République française*, débats parlementaires, compte-rendu intégral, 16<sup>es</sup> séance, 24 juillet 1968.

FISHER Didier, *L'histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*. Flammarion 2000.

FOULON (le) Marie-Laure et Jean- Maurice MONTRÉMY (de), *L'Europe des universités*, Découvertes Gallimard, juin 2008.

FRAZIER Carole, *L'éducation et la communauté européenne*, CNRS éditions, 1995.

GHOUATI Ahmed, « Globalisation d'une politique éducative au Sud de la Méditerranée. Le processus de Bologne au Maghreb », Actes de colloques, 11 et 13 mai 2009. ( Disponible sur le site : [www.comsol.univ-bpclermont.fr/rubrique58html](http://www.comsol.univ-bpclermont.fr/rubrique58html)), (consulté le 30 juin 2013).

GIESECKE Hans C, « La quête de légitimité pour les nouveaux établissements privés d'enseignement supérieur d'Europe Centrale et de l'Est » in « *La hausse de la légitimité de la reconnaissance : tendances et évolutions dans l'enseignement supérieur privé en Europe* », Unesco-Cepes, Centre européen pour l'enseignement supérieur, Vol.XXXI, n° 1, 2006.

GORGA Adriana, *Les jeux de la qualité, Impacts sur les politiques de la vie académiques en Suisse et en Roumanie*, Academia Bruylant, 2011.

HARFI Mohamed et MATHIEU Claude, *Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs*, La Documentation française, horizons stratégiques, 2006/1 n°1, p.28-42.

HANHART Siegfried, GORGA Adriana, BROYON Marie-Anne et OGAY Tania (Sous la direction de), *De la comparaison en Education, Hommage à Soledad Perez*, L'harmattan, 2008.

HOUGARDY Norbert, rapporteur. *Rapport fait au nom de la Commission politique, sur la politique de la jeunesse et de l'éducation dans le cadre des Communautés européennes*.

Communautés européennes, Parlement Européen. Documents de séances, 1971-1972.  
Document 232/71, 2 février 1972

HUTMACHER Walo, Expert international à l'Université de Genève, « Vers une intégration des politiques éducatives en Europe », in *L'Europe de l'éducation : entre management et politique ?*, sous la Direction de Jean Louis Derouet et Romuald Normand, p.9, INRP, 2007

HYWEL CERI Jones, « L'éducation tout au long de la vie : où va la stratégie de Lisbonne », in *Education et formation en Europe : converger sans harmoniser ? Lisbonne à mi-parcours, Politiques d'éducation et de formation, analyses et comparaisons internationales*, 2005/2 n°14, p.28.

JANSEN Thomas, « L'importance du traité franco-allemand dans le cadre du processus d'intégration européenne », in *L'Allemagne et la France- Une entente unique pour l'Europe*, sous la direction de Stephan Martens, l'Harmattan, 2004.

LASTENOUSE Jacqueline, *La Commission européenne et l'étude de l'intégration européenne dans les universités*. Contribution de l'auteure en hommage au Professeur Bart de Schutter, Président du Comité de Liaison des Conférences nationales des recteurs et présidents d'université des pays membres de la Communauté européenne de 1986 à 1987. 2002

LAWN Martin et NÓVOA Antoniό, *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. L'Harmattan, 2005.

LEROY Michel, *Universités, enquête sur le grand chambardement*, Editions Autrement, Paris 2011

LIPS Christophe, « Les enjeux du processus de Bologne, entre innovation et tradition », in *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Sous la direction de Thierry Côme, Gilles Rouet, collection l'Europe des Universités, Bruylant, 2011, p.140

MUSSELIN Christine, MIGNOT-GÉRARD Stéphanie, « Chacun cherche son LMD. L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles », Rapport d'enquête CSO-ESEN, Paris, 2002.

MASSIT-FOLLEA Françoise et EPINETTE Françoise, *L'Europe des universités, l'enseignement supérieur en mutation*, Les études de la Documentation Française, août 1992.

MORIN Sophie, « Analyses des impacts de la mondialisation de l'enseignement supérieur : enjeux et défis d'une construction hors du commun », Relations internationales Québec, Rapport n°6, Laboratoire d'étude sur les politiques publiques et la mondialisation (LEPPM), juillet 2008.

MUSSELIN Christine, FROMENT Eric, et OTTENWAELTER Marie Odile entretiens, *Le processus de Bologne : quels enjeux européens* ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.p.99-110

OBATON Viviane, *La promotion de l'identité culturelle européenne depuis 1946*, Euryopa, 1997

OCDE, *Le facteur résiduel et le progrès économique*, Groupe d'études sur les aspects de l'enseignement, OCDE, Paris, 1964.

OCDE, *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 : Mondialisation*, OCDE, 2011

OURAOUI Mehdi, *Les grands discours de l'Europe, 1918-2008*, Editions Complexe, Paris 2008.

PALAYRET Jean Marie, *Une université pour l'Europe, préhistoire de l'institut universitaire de Florence (1948-1976)* Instituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1996,

PELLETIER Benjamin, « L'Europe en crise et la fuite des cerveaux », *Gestion des crises interculturelles*, 9 octobre 2011.

PEPIN Luce, *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation-Un exemple*, Office des publications officielles des communautés européennes, 2006.

PFEIL Ulrich, *La construction d'une espace scientifique commun ? La France, la RFA et l'Europe après le « choc du Spoutnik »*, Bruxelles, 2012.

RAVINET Pauline, « *Les rendez-vous manqués des fondateurs de l'Europe avec l'enseignement supérieur* », in *Politiques européennes*, sous la direction de Renaud Dehousse, Sciences Po. Les Presses, octobre 2009.

RENOLIET Jean Jacques, *L'UNESCO oublié, la Société des Nations et la coopération intellectuelle*, (1919-1946), Publications de la Sorbonne, 1999.

RUBERTI Antonio, « *Les universités européennes dans le système recherche/formation : identité et coopération* », in *Savoir Education Formation*, n°2 1994, p.405.

SARKOZY Nicolas, Président de la République, lettre de mission adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, le 5 juillet 2007.

SERBANESCU-LESTRADE, « *La mise en œuvre du processus de Bologne en France et en Allemagne. (Représentations des acteurs)*, Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), Strasbourg 2007.

SIRINELLI Jean-François, *Les baby-boomers. Une génération 1945-1969*. Hachette littératures, 2003

SURSOCK Andrée & Hanne SCHMIDT Hanne, *Trends 2010: "A Decade of change in European Higher Education"*, mars 2010, EUA.

STEGER Hanns-Albert, *L'Europe des universités, Historique de la Conférence Permanente des recteurs et vice-chanceliers des universités européennes, 1948-1962*, Tome 1, La Conférence des recteurs de l'Allemagne occidentale, 1964.

TURPIN David, Recteur et vice-chancelier de l'Université de Victoria, « Le processus de Bologne et ses répercussions pour les universités canadiennes », Association des universités et collèges du Canada (AUCC), le 22 octobre 2008.

UNESCO-CEPES, *L'enseignement Supérieur en Europe*, « La dimension externe du Processus de Bologne : l'enseignement supérieur en Europe du Sud-Est et l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur dans le contexte de mondialisation », UNESCO-CEPES, Centre européen pour l'Enseignement supérieur, Vol. XXVIII, n° 3, 2003.

VANISCOTTE Francine, *Les écoles de l'Europe, systèmes éducatifs et dimension européenne*, Institut national de recherche pédagogique, 1996.

VAN ZANTEN Agnès, Directrice de recherches. Observatoire sociologique du changement. Fondation nationale des sciences politiques. « Régulation des systèmes éducatifs entre globalisation et localisation », in *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, sous la direction de Jean-Louis Derouet et Romuald Normand

VLASCEANU Lazar et VOICU Bogdan, « La mise en œuvre des objectifs de Bologne dans un échantillon d'établissements européens privés d'enseignement supérieur : les résultats d'une étude », *L'enseignement Supérieur en Europe*, in *La hausse de la légitimité de la reconnaissance : tendances et évolutions dans l'enseignement supérieur privé en Europe*, Unesco-Cepes, Centre européen pour l'enseignement supérieur, Vol. XXI, n° 1, 2006, p.29

Western European Union Secrétariat Général, (sous la direction de), *Traité de Bruxelles, Brussels Treaty, Union de l'Europe occidentale*, Cureven Press, 1969.

### **Communications dans des ouvrages collectifs :**

BACHOUD Andrée, « Les élites intellectuelles et l'Europe : espace et représentations culturelles », in *Les identités européennes au XX<sup>e</sup> siècle. Diversités, convergences et solidarités*, sous la direction de Frank Robert et le concours de Bossuat Gérard, Publications de la Sorbonne, 2004.

CHARLIER Jean-Émile, CROCHÉ Sarah, « Bologne dix ans après », in *Le processus de Bologne et ses effets*, *Educations et Sociétés*, n° 24, 2009/, p.5-27.



CHARLIER Jean- Émile, « Faire du processus de Bologne un objet d'analyse », in *Le processus de Bologne et ses effets, Education et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, INRP, 2009/2, n°24, p.109.

CHARLIER Jean- Émile, « Repères pour analyser le processus de Bologne », in *De la comparaison en éducation, hommage à Soledad Perez*, sous la direction de Hanhart Siegfried, Gorga Adriana, Broyon Marie-Anne et Ogay Tania, L'harmattan 2008.

COME Thierry, « Le processus de Bologne : d'une diversité faire une force », in *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Sous la direction de Thierry Côme, Gilles Rouet, collection l'Europe des Universités, Bruylant, 2011.

DELACROIX- MIARD Héléne, « La notion du couple franco-allemand et sa mise en scène dans les sommets » in *L'Allemagne et la France- Une entente unique pour l'Europe*, sous la direction de Stephan Martens, l'Harmattan, 2004.

Donatella Palomba, « Le processus de Bologne en Italie », in *Politiques d'éducation et de formation, analyses et comparaisons internationales*, Institut Européen d'éducation et de Politique sociale (IEPS), Paris, 12/2004/3,

LIPS Christophe, « Les enjeux du processus de Bologne, entre innovation et tradition », in *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Sous la direction de Thierry Côme, Gilles Rouet, collection l'Europe des Universités, Bruylant, 2011.

MANFRED Hans et PFEIL Ulrich, « Les acteurs culturels et la coopération franco-allemande : formes, objectifs, influences », *Le traité de l'Elysée et les relations franco-allemandes, 1945-1963-2003*, sous la direction DEFRANCE Corinne et PFEIL Ulrich, CNRS Editions, Paris 2005

RÉAU (du) Elisabeth, « Les relations entre le Conseil de l'Europe et l'Union de l'Europe occidentale (UEO), des temps de guerre froide aux perspectives contemporaines » Université Paris III, in *Jalons pour une histoire du Conseil de l'Europe*, Actes du colloque de Strasbourg (8-10 juin 1995), textes réunis par BITSCH Marie-Thérèse, Editions scientifiques européennes, 1997.

ROUET Gilles, « Instrumentalisations économiques et politiques du processus de Bologne », in *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Sous la direction de Thierry Côme, Gilles Rouet, collection l'Europe des Universités, Bruylant, 2011.

VILLANUEVA Julio, « l'université de masse », in *La VIIe Assemblée générale, Helsinki* CRE 1979.



### **Ouvrages universitaires non publiés et outils de travail :**

GACEM Rachida, « La Conférence Permanente des recteurs et vice-chanceliers européens de 1959 à 2001, entre collaboration et coopération en Europe », Mémoire de D.E.A, politiques nationales et politiques européennes des Etats de l'Union européenne, sous la direction d'Elisabeth du Réau, Paris III.

MAULET Léa « L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : Histoire d'un projet dénaturé », Mémoire de séminaire sous la direction de Dufourt Daniel, Université Lumière Lyon 2, Institut d'études Politiques de Lyon, Sciences, Pouvoir et Société, soutenu le 8 septembre 2010.

PINI Sara, « Européanisation et discours public : la réforme universitaire en France et en Italie », Mémoire de master, sciences politiques, sous la direction de Renaud Dehousse, Paris, Institut d'Etudes Politiques, 4 octobre 2007.

RABIER Jacques René, *L'Information des européens et l'intégration européenne*, cours donné par l'auteur à l'Université Libre de Bruxelles, les 17 et 18 février 1965.

RAVINET Pauline, « La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne : Entre chemin de traverse et sentier de dépendance ». Thèse doctorale de Sciences Po, sous la direction de Pierre Muller, soutenue le 10 décembre 2007.

### **Outils de travaux et dictionnaires :**

DULPHY Anne et alii, (sous la direction de), *Dictionnaire critique de l'Union européenne*, Armand Colin, Paris 2008.

EURYDICE, « L'enseignement supérieur en Europe 2009 : les avancées du processus de Bologne », Agence exécutive Education, Audiovisuel et culture, mars 2009.

EURYDICE, « Focus sur l'enseignement supérieur en 2010. L'impact sur le processus de Bologne », Agence exécutive « Education, Audiovisuel et culture », février 2010.

FARGE Arlette, *Le goût de l'archive*, Editions du Seuil, septembre 1989

GASPARD Pierre, *Guide du chercheur*, Directeur du Service d'histoire de l'éducation. INRP-ENS. Ce document n'est pas daté.

FERREOL Gilles et alii, *Dictionnaire de l'Union européenne*, Armand Colin, Paris, novembre 2000.

NOBLINS-BLANC Françoise, « Le LMD comment l'appréhender », et « Petit lexique du LMD », fascicules rédigés par le CEVU de Paris III, 2002.

### Articles dans périodiques et presse :

BAYER Caroline, PECH Marie Estelle, « Les jeunes de plus en plus tentés par l'appel du grand large », *Le Figaro*, 14 avril 2013.

BOURDIEU Pierre et CHARLES Christophe, « Un ministre ne fait pas le printemps », *Le Monde*, samedi 8 avril 2000.

BRAFMAN Nathalie, « Geneviève Fioraso : Notre objectif, faire disparaître 5800 spécialités de master. », *Le Monde de l'éducation*, 30 janvier 2013. (Disponible en ligne sur : <http://www.lemonde.fr/.../2013/.../30/genevieve-fioraso-notre-objectif-faire-disparaitre>). (consulté le 29 mars 2013)

BRIZARD Caroline, « Etudiants : la contagion », *Le Nouvel Observateur*, 15-21 novembre 2007, p.72-73

COCQ François, « Education ; la mobilisation s'amplifie contre la mise en concurrence et la marchandisation du savoir », Blog Parti de Gauche, Jeudi 12 mars 2010. (consulté le 26 mai 2013).

CROCHÉ Sarah, « L'université circonscrite par Bologne. Quand l'Europe impose sa définition de la bonne institution, du bon enseignement et de la bonne science en réseau », *Emulations* n°6, octobre 2009, p.6.

DOSSIER-Familial, « Licence professionnelle, un atout pour trouver un emploi », mardi 2 février 2010, (Disponible sur le site : [dossierfamilial.com](http://dossierfamilial.com)), (consulté le 15 juin 2013)

DUPIOT Charlie, « Erasmus passe son année, mais après », *Libération*, 5 octobre 2012. (Disponible en ligne sur : [http://www.liberation.fr/.../2012/10/.../erasmus-passe-son-annee-mais-apres\\_85](http://www.liberation.fr/.../2012/10/.../erasmus-passe-son-annee-mais-apres_85)). (consulté le 29 mai 2013)

FAVE-BONNET Marie-Françoise « L'université à l'heure de Bologne : bilan d'une décennie », *Grande Europe* n° 25, octobre 2010. La Documentation française. (Disponible en ligne sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/...europe/l-universite...l-heure-de-bologne>). (consulté le 15 juin 2013)

GALLOIS Christian, « Espagne : le chômage record (20,3%) dope l'exode des cerveaux », disponible en ligne sur : *Latin reporters.com* (consulté le 5 avril 2013)

GARCIA Sandrine « L'enseignement supérieur face au marché » ; *Grande Europe* n°25, octobre 2010. *La Documentation française*.

GUEDON Marie-José, « Orientation de l'enseignement supérieur », *Vie Culturelle, Enseignement, Tendances* n°63, février 1970

GUIBERT Nathalie, « Le mastaire », nouveau diplôme à bac + 5 devrait remplacer le DESS et le DEA », *Le Monde*, le 5 février 2002. (consulté le 23 mars 2013)

GUICHARD Guillaume, « Face à la situation économique, la jeunesse du pays cherche à partir. Le phénomène se concentre sur les plus qualifiés », *Le figaro.fr*, le 19 octobre 2011.

GUICHARD Olivier, « L'éducation et l'Europe », *Le Monde*, le 28 octobre 1971.

HUGUES Bastien, « La coûteuse présidence de l'Union européenne », article mis en ligne sur [www.lefigaro.fr](http://www.lefigaro.fr), le 26/10/2009. (consulté le 4 avril 2013)

JACQUÉ Philippe, « La crise économique touche de plein fouet les universités européennes », *Le Monde*, le 21 janvier 2011.

JOFFRIN Laurent, « Les universités dans le train de la grève », *Libération*, 9 novembre 2007. (Disponible en ligne sur : <http://www.liberation.fr/evenement/>). (consulté le 23 mars 2013)

L.D, « *Le Master, taille pour l'emploi* », *20 minutes*, jeudi 21 mars 2013, p16.

LUGINSLAND Marie, Correspondante en Allemagne « Allemagne : la réforme LMD freine la mobilité des étudiants », *Actu International*, 13 septembre 2011. (Disponible en ligne sur : <http://www.letudiant.fr>). (consulté le 23 mars 2013)

MAAD Assma, « Les anglais renoncent aux études jugées trop chères », *le figaro.fr*, le 6 novembre 2010, consultable en ligne sur le site [www.letudiant.lefigaro.fr](http://www.letudiant.lefigaro.fr)

MAGNAUDEIX Mathieu, « Les étudiants britanniques se révoltent contre des études hors de prix », *Mediapart*, 27 novembre 2010. (consulté le 15 juin 2013)

MOREL Sandrine, « En Espagne, la fuite des cerveaux face à la crise », *Le Monde*, 20 mai 2013.

NAFTI Sarah, « *Le Master, taille pour l'emploi* », *20 minutes*, jeudi 21 mars 2013, p15.

PETERMANN Annie, « Discussion autour de la réforme LMD en Allemagne », *Journal S.P.I.R.A.L de l'UMB*, 18 décembre 2004. (Disponible en ligne sur : <http://www.uni.asso.fr>), (consulté le 23 mars 2013)

POL Patricia, « La passion de l'excellence dans l'enseignement supérieur en Allemagne, en Espagne, et en France », *Repères*, n° 14, mai 2012.

RAFENBERG Marina, « En Grèce la fuite des jeunes cerveaux continue », *Agence France Presse*, 4 août 2011.

RIPOCHE Bruno, « Grèce, une fuite des cerveaux d'ampleur catastrophique », *France Ouest*, 15 avril 2013, disponible sur : [www.globsservateur.blogs.ouest-france/.../15/grece-l-hemoragie-/](http://www.globsservateur.blogs.ouest-france/.../15/grece-l-hemoragie-/) (consulté le 15 avril 2013).

TAREK Hafid, « Universités : au Maghreb, une réforme LMD à tâtons », *Jeune Afrique*, le 4 mai 2012

### **Sites internet et blogs :**

AZAM Geneviève, du processus de Bologne à la loi LRU, une catastrophe annoncée, vidéo disponible sur : [france.attac.org/archives/spip.php?article9755](http://france.attac.org/archives/spip.php?article9755)(consulté le 15 juin 2013)

ARRUDA Carolina Carvalho, *La réforme sous la loupe. L'application du processus de Bologne à l'Université de Bologne*, Fédération des associations d'étudiants à l'Université de Lausanne, (Disponible sur : [www3.unil.ch/wpmu/fae/2011/La-reforme-sous-la-loupe\\_pdf](http://www3.unil.ch/wpmu/fae/2011/La-reforme-sous-la-loupe_pdf) (consulté le 23 mars 2013)

AUDIER Henri Edouard, membre du Bureau national (BN) du Syndicat national des chercheurs scientifiques SNCS-FSU, « *Analyse et propositions sur la situation des doctorants* », 29 janvier 2009. (Disponible sur : [blog.educpros.fr/henriaudier](http://blog.educpros.fr/henriaudier)). (consulté le 4 avril 2013).

Ambassade de France aux Etats-Unis « Les universités américaines face au processus de Bologne : l'heure des choix », *Bulletins-electronique.com*, BE Etats-Unis 179, 2/10/2009. Consultable aussi sur <http://www.bulletins-electroniques.com/actualites/60703.htm>(consulté le 15 juin 2013)

Conseil des ministres de l'Education du Canada, « Espace Européen de l'Enseignement Supérieur Européen (EEES) », processus de Bologne, préparé par le Comité des SMA responsable de l'Enseignement postsecondaire, et par le Sous-comité de l'Assurance qualité du CMEC. (Disponible sur le site [www : cici.ca](http://www.cici.ca)), (consulté le 23 juin 2013).

Collectif pour l'abolition de la Précarité dans l'enseignement supérieur, la Recherche et ailleurs (PAPERA), Le LMD importé dans les universités algériennes : annonce d'un échec attendu, 5 août 2010. Disponible sur le site [www.collectif-papera.org/actu/LESRdans](http://www.collectif-papera.org/actu/LESRdans) le monde/Algérie (consulté le 20 juillet 2013).

La documentation française, « Les enjeux de la mobilité étudiante », disponible sur le site [www.ladocumentation](http://www.ladocumentation) française.fr le 13/10/2008.(consulté le 29 mai 2013)

FAGE, « La présidence française de l'UE : la FAGE demande un 20/20 en matière de mobilité européenne », (Disponible sur le site de la FAGE : [http:// www.fage.org/](http://www.fage.org/)), (consulté le 14 mai 2013)

INDEPENDANCE DES CHERCHEURS, blog international du Collectif (France), la Science au XXI Siècle, « Une journée internationale contre le processus de Bologne », le 17 novembre 2009. (Disponible sur le site : Science21.blogs.courrierinternational.com.), (consulté le 15 juin 2013)

LIGUE COMMUNISTE DES TRAVAILLEURS, Section belge de la Ligue Internationale des travailleurs. IV internationale. Contre-Sommet Européen « *Non à la marchandisation de l'enseignement, déclaration du Contre-Sommet,* » avril 2009.(consulté le 15 juin 2013)

REUCHER Gaby, « Bachelor et master pour tous », Editions Anne le Touzé, 7 décembre 2010. (Disponible en ligne sur : <http://www.dw.de/bachelor-et-master-pour-tous>), (consulté le 4 avril 2013)

THOMAS Isabelle, députée européenne de l'Ouest, « Erasmus menacé par le débat budgétaire », 2 janvier 2013. (Disponible en ligne : <http://www.isabelle-thomas.fr/erasmus-menace-par-le-debat-budgetaire>), (consulté le 4 avril 2013)

TROQUET Michel, Professeur des universités, directeur de l'Ecole Polytechnique universitaire de Marseille, membre de la Commission des Titres d'ingénieurs, et ancien membre de l'équipe des promoteurs de Bologne, « L'application du processus de Bologne en France. Bilan et perspectives », cet article n'est pas daté. (Disponible sur le site : [univ-poitiers.fr/promosciences/.../7\\_M\\_Troquet2\\_Lorient\\_07pdf](http://univ-poitiers.fr/promosciences/.../7_M_Troquet2_Lorient_07pdf)), (consulté le 4 avril 2013)

## Colloques et Conférences

**Conférence donnée par** Rabier Jacques René, Les origines de la politique d'information européenne (1953-1973) à l'Université La Sapienza, à Rome, février 1999.

**Colloque** : Gomel Maurice, Professeur d'université à Poitiers, *Actes du Colloque Interuniversitaire sur les méthodes d'évaluation*, 2 et 3 juillet 1998, Université de Poitiers

**Jean Monnet Conférence** : 20 ans de soutien aux études en intégration européenne, de l'Action Jean Monnet au Programme européen Jean Monnet Bruxelles le 7-8 septembre 2009.

**Colloque** : Concertation experts de Bologne : Les 10 ans du Processus de Bologne- Une expérience européenne, quels enseignements pour la France, Agence Europe Education France (2 e 2 f). Université Paris Descartes, le 16 juin 2010.

**Colloque** : 17<sup>ème</sup> réunion des Réseaux ENIC- NARIC, « L'enseignement supérieur français », 20 au 22 juin 2010, CIEP, Sèvres.

**Contribution** donnée par Bruno Isabelle, « L'odyssée de l'espace européen de la connaissance, comment la stratégie de Lisbonne gouverne les politiques d'enseignement supérieur », contribution au colloque *l'Enseignement supérieur entre nouvelle gestion publique et dépression économique* Analyse comparée et essai prospective Université de Paris ouest Nanterre la Défense, 11 et 12 décembre 2010.

**Colloque** : Elisabeth du Réau, professeur émérite, Ancienne vice-présidente à la Sorbonne Nouvelle « L'évolution de l'Enseignement Supérieur dans l'espace européen depuis le processus de Bologne (1999). Quels enjeux ? Quels bilans ? Quelles réponses aux demandes du marché du travail ? », Contribution Actes de colloque, colloque Izmir, novembre 2011. A paraître en 2013. Editions du CEDIMES.

**Colloque** : Comment encourager la mobilité européenne des jeunes, Maison de l'Europe, le 16 décembre 2010.

**Forum** : 2<sup>ème</sup> Forum des thinks thanks, Paris Sorbonne, Centre universitaire Malesherbes, samedi 19 novembre 2011

**Café de l'Innovation** : Politique exceptionnelle autour de Bernard Belloc, Conseiller du Président de la République pour l'enseignement supérieur et la recherche, et Pierre Mourier, Directeur général adjoint du Centre d'analyse stratégique. Présentation de leur ouvrage, « L'Académie au pays du capital ». La Fondapol, Paris le 24 février 2011.

**Colloque** : « Jeunes chercheurs : un atout majeur face aux défis », CJC, Andès, Jecco, Institut Pasteur, 17 février 2012.

**Colloque** : « Erasmus, 25 ans plus tard. Effets sur l'emploi et perspectives 2014-2020 », La Maison de l'Europe, le 19 novembre 2012.

### **Sitographie :**

Cette sitographie recense tous les sites Internet visités dans le cadre de ce travail, ainsi que certains éléments cités dans la bibliographie. On distinguera dans cette sitographie, les sources écrites disponibles en ligne, ainsi que les éléments bibliographiques disponibles en ligne.

Le contenu de tous les sites recensé est actif à leur dernière date de consultation par nous le 20 septembre 2013.



## Sources écrites disponible en ligne :

Commission européenne (DG Education et Culture)

[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/)

Conseil de l'Europe : (conventions)

<http://www.conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties>

Conseil des ministres de l'Education du Canada

<http://www.cmec.ca/fr/>

Enseignement supérieur et formations, consultable sur :

<http://www.sup.adc.education.fr>

Fondation Jean Monnet :

<http://www.jean-monnet.ch/>

ENIC NARIC

<http://enic-naric.net>

EUA

<http://eua.be>

European Higher Education Area/EHEA :

<http://www.ehea.info>

Eurostat

<http://www.ec.europa.eu/eurostat/>

Eurydice :

<http://www.eurydice.org>

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>

Présidence française de l'Union européenne

<http://www.education.gouv.fr/cid23429/la-presidence-francaise-de-l-union-europeenne-bilan-education->

RESUP (Réseau d'études sur l'enseignement supérieur)

<http://www.resup.u.bordeaux2.fr/>



## Liste des Annexes

Annexe 1 : Lettre du Comte de Simony, directeur des affaires culturelles de l'UEO adressée à un recteur français.

Source : Archives du Ministère de l'Éducation nationale. Fonds 19771257/14

Annexe 2 : Lettre du directeur adjoint de l'Enseignement supérieur au ministre français de l'Éducation, André Boulloche. Le 13 juin 1959

Source : Archives du Ministère de l'Éducation nationale. Fonds 19771257/14

Annexe 3 : Lettre de Stéphane Hessel, directeur de l'Enseignement supérieur, adressé au cabinet du ministre de l'éducation sur la mise en garde des organisations internationales dont le but n'est pas l'éducation. Le 7 octobre 1959

Source : Archives du Ministère de l'Éducation nationale. Fonds 19771257/14

Annexe 4 : Courrier adressé par le ministre de l'Éducation, des Arts et des Sciences des Pays-Bas au ministre français André Boulloche le 26 septembre 1959.

Source : Archives du Ministère de l'Éducation nationale. Fonds 19771257/14

Annexe 5 : Extraits de l'exposé fait par Olivier Guichard, ministre de l'Éducation nationale, devant l'Institut Néerlandais des relations internationales, le 27 novembre 1969. « L'Europe éducative »

Source : Archives du Ministère de l'Éducation nationale. Fonds 19870192/1

Annexe 6 : Extrait du discours d'Olivier Guichard « Vieux problèmes et nouvelles frontières.

Conférence prononcée par Olivier Guichard, ministre de l'Éducation nationale au dîner-débat du Club Nouvelles Frontières, le 15 janvier 1970.

Source : Archives du Ministère de l'Éducation nationale. Fonds 19870192/1

**Annexe 7** : Document d'orientation sur l'harmonisation européenne envoyé par le Ministère de l'éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie à l'Université Paris III. Ce document a été reçu le 22 décembre 1998 par Paris III. Ce document a néanmoins été envoyé à toutes les universités françaises.

Source : Université Paris III. (CEVU).

**Annexe 8** : Circulaire Monteil, le 14 novembre 2002.

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

**Annexe 9** : Témoignage de Jacques-René Rabier, Directeur général honoraire de l'information à la Commission européenne, lors de la Conférence Jean Monnet les 7-8 septembre 2009.

Source : Remis par le témoin à l'auteur le 11 septembre 2009.

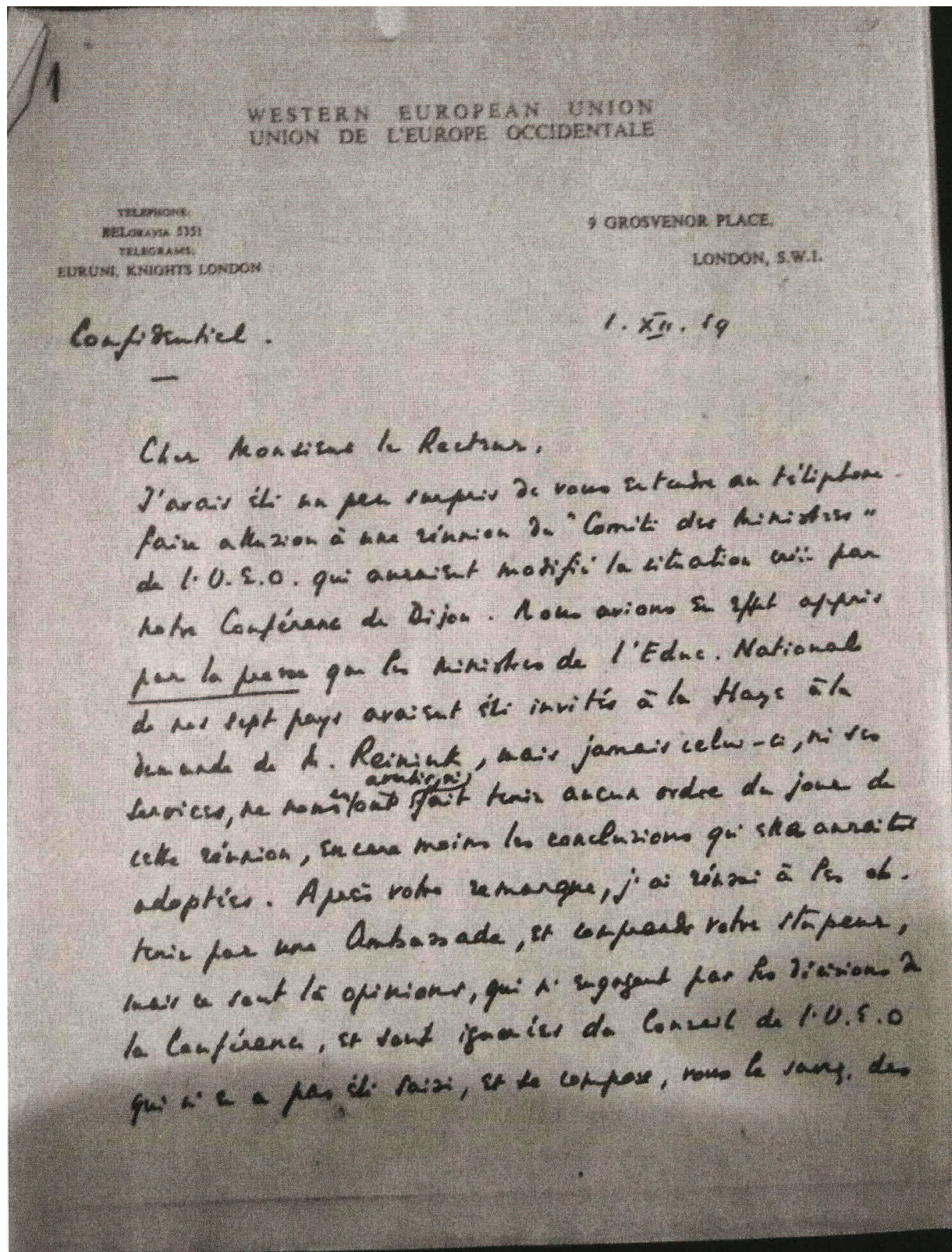
**Annexe 10** : Cartographie de la mise en place de la réforme en France

Source : **Annexe 11** : Cartographie de la mise en place de la réforme en France

Source: SURSOCK Andrée & Hanne SCHMIDT Hanne, *Trends 2010: "A Decade of change in European Higher Education"*, mars 2010, EUA.



Annexe 1 : Lettre du Comte de Simony, directeur des affaires culturelles de l'UEO adressée à un recteur français.





ministres des Affaires Etrangères, ou de leurs Ambassa-  
deurs à Londres: leur président, M. Goffin, m'a  
engagé à vous fournir ces précisions, car elles vous  
permettent d'assister en toute liberté à la réunion du  
Bureau, chargé de faire, selon le mandat de la Co-  
fédération pour négocier son transfert au Conseil de  
l'Europe et seul mandat pour le faire.

Seule la France avait envoyé, outre M. Bonhoche, le  
M. Lament, un représentant du Ministère des Aff. Étran-  
gères - Par contre celui de la Républ. Féd. d'Allemagne n'  
avait même pas été avisé de cette invitation, à laquelle le  
Président des Ministères des Cultes, fédéral.

J'ai cru indispensable de vous informer exactement  
ce qui se passe à Rome, des ministres me demandent si j'arriv-  
rais de La Haye, convaincus qu'il s'agit d'une réunion  
de l'U.S.O. puisque c'est à nos seuls 7 pays que Reinink  
s'est adressé, et pour cause, provoquant ainsi à demain  
une confusion, que nous tentons à dissiper.

Je vous demande de garder ceci en stricte confiance  
et vous assure, avec beaucoup de reconnaissance, de mes sentiments  
bien fraternellement à vous

H.R. De Simony



Annexe 2 : Lettre du directeur adjoint de l'Enseignement supérieur au ministre français de l'Education, André Boulloche. Le 13 juin 1959

MINISTÈRE  
DE  
L'ÉDUCATION NATIONALE  
DE LA  
JEUNESSE ET DES SPORTS

DIRECTION  
ADJOINTE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

CABINET DU DIRECTEUR

Paris, le 13 JUIN 1959

19

13 JUIN 1959  
PP 1538

N O T E

à l'attention de Monsieur le Ministre

-:-:-:-

349  
France  
ann  
21-6

J'ai eu l'honneur de vous adresser, le 27 mai, la photocopie d'une lettre de M. le Directeur de la Division Culturelle de l'Union de l'Europe Occidentale qui me demandait de faire partie d'un groupe de travail qui devait se réunir à La Haye le 12 juin. Je vous ai demandé l'autorisation de me rendre à La Haye. J'y suis allé hier.

A cette réunion assistaient : M. le Dr. REININK, Directeur des Beaux-Arts et des relations culturelles internationales au Ministère de l'Éducation Nationale à La Haye, M. DARIMONT, Directeur Général de l'Enseignement supérieur de Belgique, M. TAUBMAN, Secrétaire du Comité des Universités européennes à Londres. Ce bureau de travail s'était réuni à la demande du Comité des Universités européennes.

Le Dr. REININK m'a fait savoir que le Ministre de l'Éducation Nationale des Pays-Bas avait l'intention de vous adresser une invitation pour une réunion avec Messieurs les Ministres de l'Éducation de Grande-Bretagne, de Belgique, d'Allemagne (de l'un des Land) du Luxembourg.

L'échange de vue que souhaiterait M. le Ministre de l'Éducation Nationale des Pays-Bas pourrait porter notamment sur les 4 points suivants :

1°/ Les problèmes de l'éducation sur le plan européen.  
Échange de vue préalable à la mise en place d'organes de coordination.

2°/ Les problèmes de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.  
Nécessité d'un organisme qui serait le Conseil Consultatif pour toutes ces questions sur un plan européen.

3°/ Les répercussions nationales des divers projets des organismes européens, O.E.C.E., O.T.A.N., Conseil de l'Europe,

.../...



PARIS, le

10 JUIN 1959

19

55, rue Saint-Dominique, PARIS (7<sup>e</sup>) - INV. 99.30

Service Universitaire  
Relations avec l'Étranger

2.-

C.E.C.A., M.E.C., EURATOM, dans le domaine de la science et de la culture.

Nécessité de rationaliser, de coordonner les initiatives et de bien délimiter les compétences tant nationales qu'internationales dans ces domaines.

4°/ Les problèmes de la science et de la culture devant le Conseil de l'Europe.

Etat des questions. Nécessité de coordonner avec les projets du Conseil de l'Europe, les initiatives prises par les divers organismes européens.

Le Directeur Adjoint  
de l'Enseignement Supérieur,

*Maurice Bayen.*

M. Bayen.



Annexe 3 : Lettre de Stéphane Hessel, directeur de l'Enseignement supérieur, adressé au cabinet du ministre de l'éducation sur la mise en garde des organisations internationales dont le but n'est pas l'éducation. Le 7 octobre 1959

Source : Archives du Ministère de l'Education nationale. Fonds 19771257/14

~~SECRET~~

7 OCT 1959

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
XXXXXXXXXXXX

Direction de la Coopération avec  
la Communauté et l'Etranger

L/DA A. H. N° 76.476

Objet : Réunion des Ministres chargés  
de l'Enseignement dans les pays de  
l'U.E.C.

à Baye 12 et 13 novembre 1959

N O T E

à l'attention de Monsieur le Chef du  
du Cabinet de M. le Ministre

M. Joseph GALS, Ministre de l'Education des Arts  
et des Sciences, invite ses collègues de l'Union de l'Europe  
Occidentale à une réunion officielle afin d'échanger avec eux  
des vues sur des problèmes de politique internationale rele-  
vant de leur compétence.

La réunion avait tout d'abord été prévue pour les  
22 et 23 juillet, puis pour les 27 et 28 octobre. Afin de ne  
pas porter préjudice à la Conférence Européenne de l'Enseigne-  
ment que nous organisons à Paris dans le cadre du Conseil de  
l'Europe les 4, 5 et 6 novembre, l'invitation est reportée aux  
12 et 13 novembre.

Des initiatives sont prises par des organisations  
internationales telles que l'O.E.C.E. et l'O.T.A.N. afin  
d'accroître le potentiel économique et la puissance défensive  
de l'Occident. Les communautés européennes, elles aussi,  
prennent des mesures pour le développement des sciences et  
leurs applications techniques.

M. GALS craint que la multiplicité des organisations  
européennes et la diversité de leurs objectifs ne comportent  
le danger d'orienter les progrès de la science, de l'éducation  
et de la culture vers des buts intéressés, particularistes  
et discordants. Aussi estime-t-il que dans l'intérêt de la

.../...



civilisation il est indispensable que les ministres chargés de maintenir comme source et comme moteur d'une politique de l'éducation le désintéressement et l'universalisme exercent une influence sur la politique internationale dans les domaines particulièrement confiés à leurs soins.

M. CALS propose trois buts à leur réunion 1° confronter leurs conceptions respectives, 2° déterminer d'un commun accord de quelle manière les problèmes de l'enseignement, de la science et la culture peuvent être coordonnés sur le plan international, 3° définir dans quels domaines il est possible et souhaitable que des points de vue communs soient dégagés.

L'absence des documents de travail annoncés par M. CALS et promis pour le 15 octobre au plus tard ne me permet pas de vous donner toutes les précisions utiles sur l'ordre du jour dont j'ai seulement une version provisoire ci-jointe.

En ce qui concerne les points III et IV, nous ne pourrions nous prononcer que lorsque nous saurons à quelles initiatives il est fait allusion. Peut être verrons nous évoquer le cas du centre de formation en aérodynamique expérimentale de Bruxelles, soutenu par l'O.T.A.N.. D'autre part nous aurons sans doute intérêt à consulter nos partenaires sur le thème du stage que nous organiserons en 1961 au titre de notre participation culturelle à cette organisation.

L'attention des Ministres sera sans doute appelée également sur les études entreprises par l'O.E.C.E. en vue de créer un certain nombre de centres internationaux de recherches et de formation consacrés aux sujets qui ne peuvent être développés de manière pleinement satisfaisante dans un seul pays.

En ce qui concerne le point V, la délégation française au comité culturel du Conseil de l'Europe a pris l'initiative de réunions destinées à établir un programme culturel à long terme pour l'université, pour l'instruction publique (primaire, secondaire et technique) et pour la jeunesse. Elle veillera à ce que ce programme soit exécuté suivant l'esprit et les méthodes qui ont contribué au succès des entreprises culturelles de l'U.E.O.. Elle préconisera d'autre part d'utiliser les moyens de financement du programme culturel de l'U.E.O.

Parmi les initiatives auxquelles il est fait allusion au point V le projet d'université européenne qui suscite tant de passions sera certainement évoqué.



STEN EN WETENSCHAPPEN  
Mlle J. T  
Sec

- 3 -

Sur le point VII ainsi libellé : "Maintien et poursuite ultérieure des contacts et des échanges de vues organisés à La Haye", une position de principe pourrait être arrêtée dès maintenant. Je crois qu'un haut fonctionnaire néerlandais serait favorable à la création d'un nouvel organisme international qui s'intitulerait commission ou comité. Je ne partage pas son sentiment sur ce point. Il ne me paraît pas souhaitable de multiplier les structures internationales. Il suffit, en l'occurrence, me semble-t-il, que les directions dont la vocation est d'assurer des liaisons restent en contact et fassent bénéficier les services et les organismes nationaux intéressés des enseignements qu'elles recevraient de l'étranger.

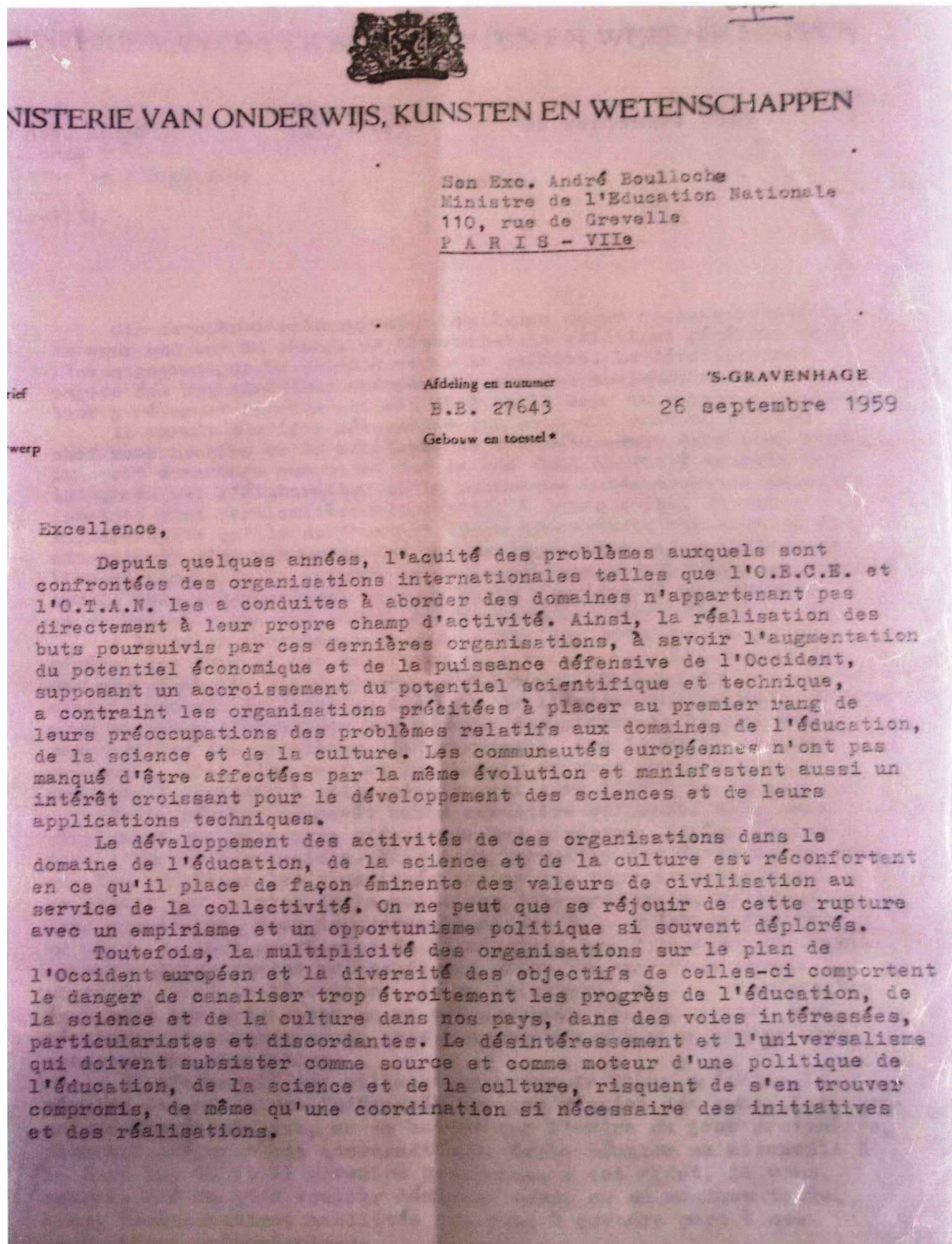
Je m'empresse de vous adresser une note plus complète dès que j'aurai reçu la documentation établie par les autorités néerlandaises.

S. HESSEL



Annexe 4 : Courrier adressé par le ministre de l'Éducation, des Arts et des Sciences des Pays-Bas au ministre français André Boulloche le 26 septembre 1959.

Source : Archives du Ministère de l'Éducation nationale. Fonds 19771257/14





MINISTERIE VAN ONDERWIJS, KUNSTEN EN WETENSCHAPPEN

Geadresseerde

Son Exo. André  
Bouilloche  
Ministre de l'Education  
Nationale  
Paris-VIIe.

Afdeling en nummer

B.B. 27643

Datum

26 septembre 1959

Blad

2

Ces dernières préoccupations relèvent de la responsabilité de ceux qui ont la charge de déterminer la politique générale de l'enseignement, de la science et de la culture. Le développement rapide des organisations européennes n'a pas toujours permis de leur y réserver le rôle qui eût dû être le leur au niveau européen.

Il paraît dès lors nécessaire que ceux qui sont au premier chef responsables de la politique de l'enseignement dans leur pays puissent davantage que ce ne fut le cas dans le passé exercer une influence sur l'élaboration de la politique internationale dans les domaines plus particulièrement confiés à leurs soins. Il est indispensable qu'ils confrontent leurs conceptions respectives et déterminent d'un commun accord de quelle manière les problèmes de l'enseignement, de la science et de la culture peuvent être coordonnés sur le plan international et dans quels domaines il est possible et souhaitable que des points de vue communs soient dégagés.

A la suite d'échanges de vues officiels entre le Directeur général des Arts et des Relations culturelles avec l'étranger de mon ministère, M. H.J. Reinink, et des fonctionnaires des administrations intéressées des pays de l'Europe occidentale, il m'a paru opportun d'organiser une réunion des ministres de ces pays, responsables des problèmes d'enseignement, les 12 et 13 novembre prochains. J'ai l'honneur et le plaisir de vous inviter par la présente à assister à cette réunion qui aura lieu à La Haye.

Cette réunion ne revêt aucun caractère officiel. Elle sera simplement une rencontre officieuse des ministres intéressés des pays d'Europe occidentale. Elle doit permettre des échanges de vues sur les problèmes les plus immédiats et les plus importants qui, se posant sur le plan de la politique internationale, relèvent de leur compétence. Vous trouverez en annexe à la présente lettre un ordre du jour provisoire de la réunion. Les documents de travail concernant les divers points de cet ordre du jour vous seront adressés avant le 15 octobre. Je me permettrai de vous transmettre également des précisions en ce qui concerne l'organisation des réunions. J'attacherais du prix à apprendre que vous voulez bien accepter mon invitation.

Il m'apparaît par ailleurs opportun de faire précéder la réunion des ministres intéressés par une réunion des hauts fonctionnaires compétents qui, en se basant sur l'ordre du jour provisoire, pourrait préparer nos conversations. Cette réunion se situerait à La Haye les 10 et 11 novembre prochains. A cet effet, je vous saurais gré de bien vouloir désigner deux, ou au maximum trois, hauts fonctionnaires habilités par vous à prendre part à ces pourparlers préparatoires.

*reçoit  
cette à  
1959*



MINISTÈRE VAN ONDERWIJS, KUNSTEN EN WETENSCHAPPEN

Geadresseerde

Afdeling en nummer

Datum

Blad

Son Exc. André  
Boulloche  
Ministre de l'Education  
Nationale  
Paris-VIIe.

B.B. 27643

26 septembre 1959

3

Dès réception des noms de ces fonctionnaires, des précisions leur seront adressées en vue de la réunion.

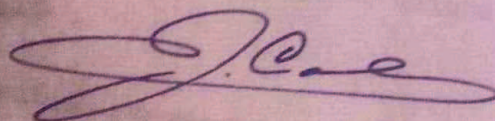
Le Gouvernement des Pays-Bas serait heureux de vous accueillir et de vous recevoir ainsi que les fonctionnaires que vous désignerez pour la durée de la réunion.

Pour des raisons d'organisation, je souhaiterais limiter à l'anglais et au français les langues de travail utilisées.

Je me suis adressé aujourd'hui en ces mêmes termes à nos collègues d'Allemagne, de Belgique, de Grande Bretagne, d'Italie et de Luxembourg.

Je vous saurais vivement gré de vouloir bien me faire parvenir votre réponse que j'attends avec le plus grand intérêt, le plus rapidement possible.

Le Ministre de  
l'Enseignement, des Arts et des  
Sciences,



(Dr. J.M.L.Th. Cals)



Annexe 5 : Extraits de l'exposé fait par Olivier Guichard, ministre de l'Education nationale devant l'Institut Néerlandais des relations internationales, le 27 novembre 1969. « L'Europe éducative »  
Source : Archives du Ministère de l'Education nationale. Fonds 19870192/1

## L'"EUROPE EDUCATIVE"

----

Extraits de l'exposé fait par Monsieur Olivier GUICHARD, Ministre de l'Education Nationale, devant l'Institut Néerlandais des Relations Internationales, le 27 novembre 1969.

### I - Une nécessité : l'Europe éducative -

Il est paradoxal que les nations d'Europe, cherchant les voies de leur unité, aient progressé si avant dans la voie économique, aient si inlassablement exploré la voie politique, mais qu'elles aient si complètement délaissé la voie pourtant toute tracée de la culture et des institutions éducatives par lesquelles elle se transmet. Pourtant, si l'Europe est devenue une communauté de destin, ce destin commun se jouera en grande partie sur ce que nous aurons ou n'aurons pas fait en matière d'éducation et de culture.

Or, :

1) La politique d'intégration économique qui, par le traité de Rome a posé en principe la liberté de circulation et d'établissement des travailleurs, ne peut aller sans une certaine harmonisation des formations ;

2) Une politique européenne d'éducation s'impose de plein droit parce que les sociétés européennes sont aux prises avec les mêmes problèmes. Leur étude commune permettrait de dégager des moyens qui soient à leur mesure. Des solutions communes éviteraient que nos chemins ne divergent irrémédiablement.

### II - Un modèle européen de culture -

Cette étude commune sera aussi le moyen de trouver une solution européenne à la crise de civilisation.

L'Europe est dans une situation qui fait penser à celle qu'ERASME a connue : émerveillée de mondes nouveaux, secouée par le développement économique, héritière d'une culture peu à peu dévitalisée, déchirée entre des idéologies rivales, ambitieuse d'une unité politique difficile à définir et qui doit se limiter pour s'approfondir.

CONSTRUIRE UN CENTRE EUROPEEN POUR LE DEVELOPPEMENT  
DE L'EDUCATION :

Il me reste à définir succinctement le moyen de cette entente à six qui me paraît s'imposer aussi bien parce que l'évolution actuelle de la communauté conduit les six à chercher ensemble la solution à des problèmes d'ordre éducatif, que parce que cette communauté constitue un cadre solide et favorable pour la mise en oeuvre de projets qui, pour une assez large part, pourraient s'inspirer des orientations définies par le Conseil de l'Europe.

cette action commune ne peut se concevoir sans une institution qui, placée sous la tutelle d'un Comité des Ministres de l'Education Nationale de l'Europe des six, assurerait d'une manière permanente l'exécution de leurs décisions.

Pour une action qui implique à la fois une grande liberté de conception et une autonomie de mise en oeuvre, il n'est pas possible de se contenter d'une juxtaposition d'organismes nationaux qui, inévitablement, ont chacun leurs habitudes, leurs traditions, leurs méthodes, et dont les objectifs ne coïncident jamais que partiellement.

Un Centre européen pour le développement de l'éducation pourrait être l'instrument d'une politique nouvelle, instrument conçu de la manière la plus souple, c'est-à-dire doté de moyens qui lui permettent d'associer des institutions et des organismes existants à l'exécution des tâches dont il assumerait la responsabilité.

A - La première de cette tâche est le rassemblement systématique de toutes les informations intéressantes :

- l'économie de l'éducation (ajustement des statistiques, des systèmes de comptabilité, des coûts de l'éducation) ;
- les structures et le fonctionnement du système éducatif ;
- la recherche et l'innovation en éducation ;
- l'étude comparée et la mise en parallèle des différents cursus scolaires et universitaires des pays de l'Europe des six.

...



Annexe 6 : Extrait du discours d'Olivier Guichard « Vieux problèmes et nouvelles frontières ».

Conférence prononcée par Olivier Guichard, ministre de l'Éducation nationale au dîner-débat du Club Nouvelles Frontières, le 15 janvier 1970.

Source : Archives du Ministère de l'Éducation nationale. Fonds 19870192/1

*Page 7 éducation jamais*

VIEUX PROBLEMES ET NOUVELLES FRONTIERES

Conférence prononcée par M. Olivier GUICHARD  
Ministre de l'Éducation Nationale  
au dîner-débat du Club Nouvelles Frontières  
le 15 janvier 1970

Une fois que j'eus, bien imprudemment, accepté l'invitation de votre Président de venir participer à l'un de vos dîners désormais célèbres, j'ai longuement cherché quel sujet me permettrait de vous parler librement et de vous intéresser - sans alimenter l'une ou l'autre de ces guerres de religion dont notre éducation nationale aime s'entredéchirer, ou sans en susciter une nouvelle.

J'ai pensé que justement cette position délicate et particulièrement exposée du ministre de l'éducation nationale, comme cet étrange penchant pour la lutte intestine, méritaient qu'on en parlât. Le sujet n'est pas sans embûches, mais plus je vais plus je pense que lorsque les choses deviennent compliquées, il convient plus que jamais de dire la vérité.

Pour bien philosopher sur la difficulté d'être ministre de l'éducation nationale, il faut, je crois distinguer entre la difficulté qui tient au moment, aux poussées de fièvre d'une convalescence, et la difficulté permanente qui tient aux rapports anciens de l'université et de la société politique.

x x  
x x

I - PARADOXES DE LA CONJONCTURE

La crise de mai fait peser sur l'université une lourde hypothèque. Elle a certes donné un coup d'accélérateur vigoureux aux réformes nécessaires - ou disons plutôt que le gouvernement a eu le bon réflexe d'accélérer au lieu de freiner quand il a senti la machine échapper à son contrôle. Mais en même temps et paradoxalement, la crise a renforcé l'hostilité aux réformes. Pour un homme qu'elle a convaincu que seule la réforme éviterait la révolution, il y en a toujours un autre qui dans toute réforme déchiffre le langage de la révolution - et il est vrai que parfois les réformes raisonnables sont défendues par des gens qui le sont moins qu'elles.

.../...

## b) La dimension européenne

Evoquer les objectifs d'une "société éducative" de type nouveau c'est appeler automatiquement la référence à différentes situations étrangères, et notamment européennes.

Il est inquiétant d'entendre souvent parler de l'unité culturelle européenne comme de la survivance d'un héritage menacé. Il est redoutable de constater et il serait dangereux d'admettre que les institutions, et au premier rang d'entre elles les universités, ont renoncé à être des facteurs d'unité. Il est de surcroît paradoxal qu'au moment même où les nations d'Europe cherchent la voie de leur unité, où elles ont largement progressé en ce qui concerne le domaine de la vie économique, au moment où également l'éducation est devenue une priorité dans tous nos pays européens, la création d'une communauté éducative européenne n'ait pas figuré parmi les projets dont la mise à exécution pouvait être concrètement planifiée et programmée.

Certes, dès qu'on veut faire descendre l'unité culturelle européenne du ciel des idées dans la vie des institutions, il faut bien, hélas, choisir et sacrifier. Construire une communauté éducative, ce n'est pas ajouter des institutions européennes aux institutions nationales, c'est accepter de transformer celles-ci en fonction d'objectifs communs, c'est comprendre que le développement éducatif des sociétés européennes a besoin de se définir en rapport avec leur développement économique et que si celui-ci se situe dans un cadre donné - en ce qui nous concerne, celui des six - il doit en aller de même du développement de l'éducation.

Ainsi tout en rendant hommage au travail de réflexion et d'information qu'a fait le Conseil de l'Europe, je suis obligé de conclure avec ses responsables eux-mêmes que tout cet effort n'a pas pu déboucher sur des progrès très sensibles ; il y manque "la volonté unanime des gouvernants qui donneraient à la coopération européenne l'impulsion nécessaire". Nous gagnerons en intensité ce que nous perdrons en étendue, en nous tournant vers les institutions communautaires existantes. Nous pouvons y prolonger les actions déjà entreprises à d'autres titres et y chercher les moyens d'accélérer une mutation dont les premières étapes suscitent encore bien des réserves et des réticences, ou rencontrent simplement l'obstacle des habitudes.

La communauté économique européenne veut décloisonner ; elle veut créer les conditions concrètes d'une libre circulation des hommes autant que de leurs produits, et dans l'un et l'autre cas, cela veut dire en même temps la libre circulation des idées et des inventions.



Nous allons déjà déboucher sur des dispositions concrètes en ce qui concerne quelques professions libérales, certaines catégories de techniciens, les ingénieurs notamment. Mais cela n'est déjà plus suffisant, pas plus qu'un système d'équivalences dans une situation où la présence d'étudiants étrangers demeure exceptionnelle ; le nombre des étudiants originaires des pays de la C.E.E. représente moins de 1 % de l'ensemble des étudiants inscrits dans les universités françaises.

Ce qu'il faut, c'est que des institutions européennes définissent d'un commun accord des cursus universitaires intégrant des éléments de provenances diverses : il ne suffit pas d'appeler de ses vœux la libre circulation des enseignants et des étudiants, il faut, à l'appui, un système de bourses facilitant les séjours d'étude dans les pays de la communauté. Il importe que les universités des pays de la communauté se regroupent, moins soucieuses de peser au plus juste les mérites respectifs de leurs diplômes que de composer ensemble des formations qui intégreront automatiquement des éléments de provenances diverses et seront conçues de telle façon qu'elles comporteront l'obligation de semestres accomplis dans les institutions d'autres pays européens.

Au Moyen-Âge comme à la Renaissance, les maîtres comme les enseignés circulaient entre Paris, Oxford Padoue, Lyon, Genève, Bâle, Cologne ou Utrecht. Cela ne deviendra possible que si les institutions de formation s'associent dans un cadre européen pour proposer d'elles-mêmes des enseignements conçus, non pas en fonction du désir d'ajuster ce qui était fait jusqu'ici, mais de la nécessité d'associer des éléments fonctionnellement complémentaires pour proposer aux jeunes générations les formations qui les prépareront à assurer l'avenir commun de l'Europe.

Si les institutions éducatives ne font pas cet effort de réflexion et de concertation, si les institutions communautaires européennes ne les y poussent pas en leur fournissant les concours nécessaires, nous aurons laissé passer la chance de l'Europe, parce que nous n'aurons pas préparé les générations qui prendront en charge son avenir. Nous ne pouvons offrir à nos enfants le visage d'une Europe seulement économique. Il serait du reste trop absurde que nous ne puissions constituer l'Europe éducative, alors que la jeunesse construit elle-même en dehors de nous une Europe des loisirs - trop absurde que les jeunes ne puissent faire leur tour d'Europe que pendant leurs grandes migrations d'été. Faudra-t-il que l'Europe des hippies soit tout à fait constituée pour que nous commençons à bâtir celle des étudiants ?

Mais pour atteindre ces objectifs, les six doivent accepter de travailler ensemble, et se doter d'un outil de travail. J'ai proposé qu'ils constituent ensemble un Centre européen pour le développement de l'éducation, organe technique permanent, agissant sous le contrôle d'un comité des ministres de l'éducation. J'ai dit aussi, et je le répète que la Grande-Bretagne devrait y être associée.

.../...



Nous devons commencer au plus vite si nous voulons avoir fait quelque chemin dans dix ans. Dès maintenant, et sans même attendre la création de ce Centre, les universités, souvent jumelées pour organiser des visites et des échanges de professeurs, peuvent se jumeler pour offrir aux étudiants ces formations plurinationales dont j'ai parlé. L'autonomie offre, ici encore le vaste champ du possible.

Finalement, prendre conscience de la dimension éducative de nos problèmes européens, c'est aussi prendre conscience de la dimension européenne de nos problèmes éducatifs : car il n'y a qu'un seul souci qui compte : c'est d'inventer l'éducation qui convient à une société dont la nouveauté, que nous la contrôlions ou pas, ne fait aucun doute - et l'éducation est à long terme l'un des moyens les plus sûrs de ce contrôle - or cette société sera européenne, parce que le problème de sa mutation se pose en termes semblables dans les divers pays d'Europe et qu'il doit être résolu de façon qui ne soit pas trop disparate.

Cette mutation est celle de sociétés qui ont valorisé la notion de culture et qui n'auront le sentiment d'avoir trouvé leur chemin que si elles se reconnaissent dans un nouveau modèle de culture.

Sa définition passe par une réponse au défi américain, car c'est la réussite américaine qui est devenue l'exemple par excellence de l'aventure technique moderne, dans laquelle l'homme affirme sa puissance créatrice et fait de son travail non plus un moyen de survie, mais le moyen de modeler un monde à sa convenance. Cet exemple exerce sur les jeunes générations européennes une attraction vertigineuse : l'exode des cerveaux qui risque de transférer les centres de décision en matière de recherche et de vie scientifique et culturelle hors d'Europe, exode d'ailleurs plus grave chez nos amis allemands et italiens que chez nous, est l'expression, au niveau des cadres, d'une inquiétude que les jeunes générations ressentent devant ce qui leur semble l'amorce d'un sous-développement relatif des pays européens.

Il ne suffira pas, pour contester cet attrait, de souligner les ombres de plus en plus inquiétantes que la réussite américaine ne saurait faire oublier. Il ne suffira pas, pour combattre ce sous-développement et opérer la mutation, de dire qu'il faut ajouter la technique à la culture et développer des enseignements professionnels à côté d'enseignements réputés culturels : cette juxtaposition ne satisfera personne, ni ceux qui redoutent d'être toujours en retard, ni ceux qu'effraient les moindres changements. Il faut non accepter mais vouloir une transformation réelle de nos mentalités. Il nous faut inventer un équilibre où les valeurs techniques tiendront la place éminente qu'elles doivent avoir dans la culture d'une société de travailleurs parce qu'elles l'ont déjà dans sa vie.

x x

iii/...

---

L'Europe est dans la situation qu'elle a connue à l'époque de la Renaissance : bouleversée par le développement économique, attachée à la culture qu'elle a héritée des derniers siècles mais consciente de son inadéquation, déchirée entre le souci d'en préserver l'essentiel et celui de s'adapter à un univers neuf et indéfini par sa nouveauté.

Elle doit réussir cette mutation que l'Europe a réussi au 16ème siècle en mariant à la tradition chrétienne le modèle de l'humanisme. A notre tour nous devons réussir le mariage difficile de l'humanisme et de la technique. Travaillons à y réussir mieux que l'Europe du 16ème siècle ; et pour cela travaillons dans l'esprit de libéralisme et d'accueil qui fut celui d'Erasme, plutôt que dans l'esprit qui a sécrifié l'ancienne unité culturelle de l'Europe à l'antagonisme de confessions religieuses. Ce travail est celui d'une génération et d'un continent. En reconnaissant ces frontières nouvelles de l'éducation, replaçons à leur juste rang les querelles et les péripéties de l'action quotidienne et donnons-lui le sens sans lequel il serait vain de prétendre encore parler à nos enfants.

Annexe 7 : Document d'orientation sur l'harmonisation européenne envoyé par le Ministère de l'éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie à l'Université Paris III. Ce document a été reçu le 22 décembre 1998 par Paris III. Ce document a néanmoins été envoyé à toutes les universités françaises.

Source : Université Paris III. (CEVU).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE,  
DE LA RECHERCHE ET DE LA  
TECHNOLOGIE

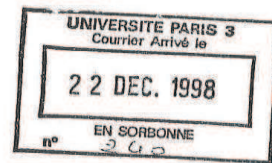
\*\*\*\*\*

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR  
Francine DEMICHEL

DIRECTION DE LA RECHERCHE  
Maurice GARDEN

\*\*\*\*\*

n° 3222/98  
code : Lettres - Harmoni.doc



Mesdames, Messieurs,

Vous voudrez bien trouver ci-joint le document d'orientation sur l'harmonisation européenne. Ce document tient compte des suggestions et remarques qui ont été faites par l'ensemble des partenaires de l'enseignement supérieur au Recteur Monteil ou lors de leur réception au Cabinet.

Il sera la base d'un débat qui aura lieu lors d'un CNESER dédié à ce sujet du mois de janvier.

Nous vous prions d'agréer, Mesdames, Messieurs, l'assurance de nos meilleurs sentiments.

Handwritten signature of Francine Demichel.

F. DEMICHEL

Handwritten signature of Maurice Garden.

M. GARDEN

PJ :

Diffusion :

- Recteurs d'académie ;
- Présidents d'université ;
- Organisations représentées au CNESER ;
- CPU ; CDEFI ; CNGE.



*Faciliter la circulation des étudiants dans l'espace européen et leur intégration sur le marché du travail européen,*

*Améliorer la lisibilité internationale de nos formations d'enseignement supérieur,*

*Introduire plus de fluidité dans le cadre national entre les filières de l'enseignement supérieur notamment en favorisant la coopération entre universités et grandes écoles,*

*Favoriser la reprise d'études ou la poursuite d'études, dans la même université, lors d'un changement d'université, lors d'un passage d'école à université ou d'université à école, ou encore lors de la mobilité à l'échelle européenne,*

*sont les objectifs principaux de l'harmonisation européenne.*

## HARMONISATION EUROPEENNE

### DOCUMENT D'ORIENTATION

Ce document d'orientation qui est proposé à la concertation est une trame non définitive avec des questions ouvertes.

#### I - LES FINALITES

Les consultations conduites au niveau européen ont abouti à une déclaration conjointe des quatre Ministres en charge de l'enseignement supérieur, Allemagne, France, Italie et Royaume Uni à l'occasion du 800<sup>ème</sup> anniversaire de l'Université de Paris célébré sous le thème " vers une université européenne ". Ces pays prenaient l'engagement de faire évoluer la structure de leurs systèmes d'enseignement supérieur pour faciliter la reconnaissance mutuelle des diplômes, tout en respectant les spécificités nationales.

Un consensus paraissait se dégager :

- sur l'organisation des études en deux cursus reconnus dans l'espace européen : pré-licence et post-licence que l'étudiant pourrait parcourir en semestres capitalisables.
- sur trois niveaux de reconnaissance des diplômes correspondant à l'existence de fait d'un standard international BAC + 3 (licence) BAC + 5 (master), BAC + 8 (doctorat).

De nombreux pays européens ont signé la déclaration commune, ont demandé à la signer ou ont donné leur accord oral.

## II – PRINCIPES ET METHODES

Dans l'intérêt des étudiants, nous avons choisi une méthode progressive qui permet à tout moment d'observer, de concerter et d'ajuster.

- Il n'y aura donc aucun bouleversement de notre système d'enseignement supérieur. Les nécessités de l'harmonisation européenne sont totalement compatibles avec le dispositif législatif existant. Il n'y aura donc pas de loi nouvelle sur l'enseignement supérieur.
- L'adaptation de notre enseignement supérieur se traduit par un renforcement des principes inscrits dans la loi de 1984 et qui ont inspiré les réformes pédagogiques de 1992 et 1997 : Organisation des formations en semestres construits sur les principes de compensation et de capitalisation, développement de la validation des acquis professionnels et de la formation continue.
- Aucun diplôme existant actuellement ne sera supprimé ; le processus d'harmonisation européenne n'aura pas d'impact sur les conventions collectives. L'harmonisation consiste au surlignage de certains niveaux. Cette méthode permet la mobilité tout en conservant les diversités et les particularités nationales. En effet plusieurs dispositions permettant d'améliorer la fluidité du système offrent de nouvelles perspectives pour les étudiants.
- Le développement de passerelles à plusieurs niveaux permettra d'améliorer les parcours de formation et d'accroître la réussite des étudiants. Le processus d'harmonisation européenne n'introduit aucune mesure de sélection .
- La voie contractuelle sera le mode privilégié de renforcement du processus d'harmonisation européenne : conventions entre université - grandes école, volontariat des universités à travers la politique contractuelle.
- Chaque université doit pouvoir ainsi dégager une stratégie pédagogique lui permettant de valoriser ses atouts. Toutes les universités ont en effet vocation à l'excellence.



### III – LE CURSUS PRE-LICENCE :

1) *L'architecture des diplômes du 1<sup>er</sup> cycle et de la licence telle qu'elle résulte des arrêtés de 1997 n'est pas remise en cause.*

2) *Le seul élément nouveau concerne la mise en place d'une licence professionnelle.*

Les caractéristiques de cette licence sont les suivantes :

♦ C'est une licence à part entière, même si elle a pour objectif premier l'insertion professionnelle directe. Par conséquent, elle donne accès à des poursuites d'études et aux concours de catégorie A de la fonction publique (enseignement, administration...)

♦ C'est un diplôme national délivré par l'université. La formation peut associer des UFR de droit commun (dont les IUP), des IUT et des écoles et leurs équipes pédagogiques. Des conventions pourraient être passées entre université et lycées pour associer les équipes pédagogiques des lycées dans la formation dispensée dans les licences professionnelles.

♦ C'est une formation qui doit comporter un stage long (minimum trois mois) dans le milieu professionnel (entreprise ou administration) sous la responsabilité conjointe d'un professionnel et d'un enseignant.

♦ C'est une formation ouverte de plein droit aux titulaires de DUT et DEUST, BTS mais aussi de DEUG. L'organisation pédagogique pourra être modulée en fonction des publics accueillis et de leurs acquis antérieurs (proposition ouverte).

♦ Les caractéristiques de la licence professionnelle doivent favoriser la validation des acquis professionnels et la reprise d'études.

♦ La création de la licence professionnelle amène à s'interroger sur le maintien ou non du DNTS (question ouverte).

♦ La création de la licence professionnelle sera effectuée par voie réglementaire (arrêté).

♦ Les licences professionnelles seront mises en place en fonction du volontariat des établissements dans le cadre de la stratégie pédagogique définie par leur contrat.

3) *La procédure d'habilitation reste inchangée :*

♦ La décision du Ministre intervient après avis du CNESER à partir d'un dossier présenté par l'établissement dans le cadre de la politique contractuelle et examiné par un comité d'expertise pédagogique des projets d'établissements (CEPPE).

♦ Cette procédure garantit le caractère national du diplôme.

#### IV – LES CURSUS POST-LICENCE :

Le cursus post-licence comprend, comme c'est le cas actuellement, une voie « courte » débouchant sur une insertion professionnelle (conduisant au « mastaire ») et une voie « longue » correspondant aux études doctorales. La différenciation entre les deux voies doit être progressive. Il n'y a donc pas de sélection pour l'entrée dans l'une ou l'autre de ces voies.

Pour les deux voies, l'année qui suit la licence est celle de la maîtrise. Les maîtrises comportent un tronc commun et une ouverture vers le monde professionnel et/ou la recherche (notamment par un mémoire de recherche). Cette possibilité de choix permettra aux étudiants de tester leur vocation et de faciliter leur orientation.

Afin de permettre une plus grande fluidité entre les deux voies, des passerelles sont prévues entre les voies courte et longue. Un étudiant ayant un « mastaire » pourra, après avis d'un jury, poursuivre des études doctorales ; de même un étudiant ayant obtenu le DEA pourra, éventuellement avec un complément de formation (stage notamment) d'une durée à déterminer, se voir décerner le « mastaire ».

##### 1) *Voie courte.*

Nous introduisons au niveau Licence+2 un nouveau diplôme, le « mastaire », qui ne se substitue pas aux diplômes existants mais qui permet l'harmonisation à l'échelle européenne.

Le « mastaire » est un diplôme national. Les enseignements conduisant au « mastaire » seront semestrialisés.

◆ Les titulaires d'un diplôme à Bac + 5 sanctionnant une formation professionnalisante (DESS, diplôme d'ingénieur ou de gestion) se verraient délivrer le « mastaire » par les universités ou écoles habilitées à cet effet par le Ministre chargé de l'enseignement supérieur.

◆ La création d'un « mastaire » généraliste est une question qui demeure ouverte. Si cette hypothèse était retenue, il faudrait que le « mastaire » généraliste ait un contenu pédagogique suffisant pour ne pas déplacer d'un an les difficultés d'insertion et de recherche d'emploi.

◆ Les étudiants engagés dans d'autres formations débouchant à BAC + 5 (préparation à l'agrégation, préparation aux concours administratifs ou judiciaires,...) pourraient, après une validation de leur acquis et un complément de professionnalisation, se voir également décerner le « mastaire ». Cette proposition peut être une alternative au « mastaire » généraliste.

◆ D'une façon générale, la possibilité serait ouverte de délivrer le « mastaire », par validation des acquis, à des étudiants ayant suivi un parcours de formation atypique leur



conférant une qualification de niveau Bac + 5 ou à des personnes pouvant justifier d'une expérience professionnelle de haut niveau.

♦ Les IUP (instituts universitaires professionnalisés), pourraient démarrer à BAC + 2 et finir à BAC + 5 et délivrer le « mastaire ». A la fin de la première année, les IUP continueraient à délivrer la licence. Le diplôme d'ingénieur-maître serait maintenu. (question ouverte)

♦ Rien n'est changé pour les dispositifs de formation des maîtres. La maîtrise reste le niveau requis pour présenter l'agrégation. Comme indiqué précédemment, l'année de préparation aux concours pourrait, sous certaines conditions, être validée, et avec un complément de professionnalisation déboucher sur le « mastaire ».

♦ Le « mastaire » sera défini par voie réglementaire (arrêté).

## 2) Voie longue.

Comme au jourd'hui, elle mène au doctorat.

A ce jour les deux tiers au moins des études doctorales sont d'ores et déjà organisés au sein d'écoles doctorales. Ce mouvement doit se renforcer et a vocation à se généraliser afin que la formation par la recherche atteigne une meilleure lisibilité tant au niveau national qu'au niveau international.

♦ Les études doctorales seront généralement organisées au sein des écoles doctorales des établissements d'enseignement supérieur. Ces écoles doctorales associent les équipes d'enseignement intervenant dans les DEA et dans la préparation du doctorat d'un même ensemble pluridisciplinaire ainsi que les équipes de recherche travaillant dans cet ensemble.

Cependant, les regroupements des DEA au sein des écoles doctorales ne doivent pas être artificiels; des DEA nationaux ou isolés pourront être maintenus pour des raisons scientifiques.

♦ L'école doctorale doit permettre une meilleure articulation entre la formation dispensée pendant l'année de préparation du DEA (diplôme lui aussi maintenu) et les compléments de formation apportés pendant l'ensemble du cursus doctoral. C'est elle qui doit préparer le futur docteur à son avenir professionnel, dans l'université, la recherche publique ou le monde de l'économie.

♦ Les écoles doctorales peuvent être communes à plusieurs universités d'un même site. Elles peuvent également associer universités et écoles.

♦ Les DEA et les écoles doctorales les coordonnant seront habilités dans le cadre de la politique contractuelle.

♦ La question du maintien du DRT reste ouverte.

## V - RELATIONS UNIVERSITES / GRANDES ECOLES.

### *1) En amont des grandes écoles*

◆ Les relations entre universités et classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) pourront se faire par une convention renouvelable tous les 4 ans définissant les conditions de délivrance du DEUG pour les élèves de CPGE. Ces conventions déjà très nombreuses devront être généralisées. Tous les lycées comportant des classes de CPGE seront invités à établir une telle convention avec les universités de leur académie. Cette convention sera visée par le Recteur.

### *2) Pendant le cursus des grandes écoles*

◆ C'est également la voie conventionnelle qui doit être recherchée pour le rapprochement universités-écoles, aux trois niveaux d'articulation BAC +3, BAC+5, BAC + 8.

◆ Dans le cadre d'une convention passée avec une université, les élèves et étudiants des établissements d'enseignement supérieur autres que les universités, pourront obtenir au terme de la première année de la scolarité qui leur est propre une licence de l'université.

◆ Cette convention précisera notamment les collaborations pédagogiques et les modalités de formation du jury qui devra comporter deux enseignants-chercheurs de l'université qui délivre la licence, dont au moins un professeur.

◆ De même les écoles pourront être habilitées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur à délivrer un « mastaire », seules ou conjointement avec les universités.

◆ Les écoles seront invitées à mettre en place un concours d'entrée en deuxième année accessible aux élèves titulaires d'une licence.

◆ Les établissements d'enseignement supérieur autres que les universités et les grands établissements au sens de l'article 37 de la loi de 1984 pourront être autorisés à créer conjointement avec les universités, des écoles doctorales. Conformément à la situation actuelle, ce sera également le cas pour les DEA.

◆ Les écoles habilitées à délivrer le doctorat pourront continuer à le délivrer : les habilitations conjointes entre universités et écoles seront encouragées.

◆ D'une manière générale, universités et écoles seront incitées à passer des conventions pour développer des projets de formations coordonnés, procéder à des échanges d'enseignants, développer des projets de recherche communs et s'associer dans les relations internationales.



## Annexe 8 : Circulaire Monteil, le 14 novembre 2002.

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

### VI - CONCERTATION ET MISE EN ŒUVRE.

◆ Une concertation importante a eu lieu à la fois dans le cadre de la mission du Recteur MONTEIL et entre le Cabinet et les différents partenaires du monde universitaire. Les premières concertations débouchent sur ce document d'orientation qui est soumis à une concertation officielle. Ce document est un document non figé qui comporte des questions ouvertes.

◆ Deux étapes importantes marqueront cette concertation dans le courant du mois de Janvier :

- un débat en CNESER section permanente, élargi aux représentants des conférences (CPU, CDEFI) et d'associations (ADIUT, ADIUP...)
- une réunion avec la conférence des chefs d'établissement telle que prévue par la loi de 1984.

Les deux étapes pourront être précédées de concertations sur des points particuliers et notamment sur les questions ouvertes.

◆ L'application de ces orientations se fera sur la base du volontariat. Les Universités, dans le cadre de leur politique contractuelle entreront progressivement et librement dans ce processus d'évolution et d'ouverture européenne de leurs formations.

◆ Les dispositions concernant les formations doctorales pourront être mises en œuvre dès la rentrée 1999. Les autres dispositions et notamment celles relatives au « mastaire » et à la licence professionnelle nécessiteront bien évidemment la prise de textes réglementaires (du niveau de l'arrêté).

En parallèle, le Ministre poursuivra la discussion avec ses homologues européens pour prolonger le mouvement amorcé lors de l'anniversaire de l'Université de Paris, notamment pour permettre la mobilité des enseignants.

**MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE**

**ET DE LA RECHERCHE**

Paris le 14 novembre 2002

Le ministre de la jeunesse, de l'éducation  
nationale et de la recherche  
à  
Mesdames et messieurs les présidents  
d'université  
- vague contractuelle 2003 -

S/C Mesdames et messieurs les recteurs  
d'académie, chanceliers des universités

**Objet :** Mise en oeuvre du schéma licence - master - doctorat (LMD)

La vague contractuelle 2003 constitue la première application à vaste échelle du nouveau dispositif réglementaire paru au printemps 2002. Dans ce contexte, chaque université est placée devant la nécessité de définir sa stratégie et, tout spécialement, de préciser son degré d'engagement dans le schéma LMD et le calendrier qu'elle propose pour la mise en oeuvre.

Cet exercice - nouveau dans ses fondements - suscite, bien évidemment, des interrogations. C'est pourquoi le présent texte vise à éclairer l'action des établissements et des équipes de formation tout en respectant la philosophie fondamentale du dispositif : permettre aux universités françaises comme le font toutes les grandes universités au monde de proposer leurs programmes et leurs diplômes.

Cela conduit non à dire ce qu'il convient de faire en termes d'architecture ou de contenus des cursus mais à préciser

- d'une part, les critères d'évaluation que le ministère entend mettre en oeuvre pour apprécier vos propositions ;
- d'autre part, les modalités organisationnelles et pratiques.

**1 - Les critères d'évaluation**

Expliciter les critères d'évaluation constitue- en quelque sorte - une « première ». Il convient de le faire pour deux raisons principales.

En premier lieu, il faut fonder sur le dispositif d'évaluation la valeur du diplôme national, c'est-à-dire d'un diplôme dont la qualité est garantie par l'Etat et qui donne à l'étudiant l'assurance d'une qualification reconnue. La qualité d'un diplôme national ne saurait être reconnue sur la base de critères purement formels ; c'est la consistance réelle qui doit être appréciée, consistance des projets de formation comme des résultats déjà obtenus. Seulement ainsi de véritables garanties peuvent être données aux étudiants.

---

*Ce texte est également adressé pour information aux autres établissements publics d'enseignement supérieur de la vague 2003 ainsi qu'aux universités des vagues 2004, 2005 et 2006.*



En second lieu, la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur repose sur la confiance mutuelle entre les divers systèmes nationaux. Cette confiance ne peut être durable que fondée sur des méthodes d'évaluation de la qualité des formations et des diplômes, solides et reconnues par l'ensemble des pays.

Il convient donc de vous dire comment vos propositions seront évaluées ce qui, tout en répondant à vos attentes naturelles et légitimes, vous permettra aussi de les finaliser avec la meilleure efficacité.

#### 1-1 critères liés à l'espace européen

- Il faut d'abord que notre dispositif de formation soit compréhensible et donc clarifié. Or le paysage actuel de nos formations et de nos diplômes est à la fois trop cloisonné et trop atomisé. La mise en oeuvre du LMD doit donc permettre de décloisonner les cursus tout en assurant une meilleure identité par l'affichage des grands domaines de compétence des établissements.

- Ce faisant, l'offre de formation peut être construite pour assurer une plus grande souplesse des parcours de formation des étudiants, faciliter le processus d'orientation progressive ou de réorientation et favoriser le traitement pédagogique de la diversité des publics de formation initiale et de formation continue.

C'est l'objet même du système des crédits européens (ECTS) associé à une organisation modulaire des enseignements et au dispositif d'annexe descriptive au diplôme (« diploma supplement ») que de prendre en compte la variété des parcours de formation.

- Enfin l'offre doit intégrer toutes les formes de mobilité : mobilité entre formation et activité professionnelle (avec la validation des acquis de l'expérience), mobilité entre pays et établissements de formation (avec la validation des études).

Désormais, avec les textes parus au printemps 2002, il n'y a plus aucun obstacle réglementaire pour s'engager dans cette voie si les établissements le souhaitent.

#### 1-2 critères de cohérence globale

La cohérence globale doit s'apprécier tant d'un point de vue interne à l'établissement qu'au plan local, régional ou inter-régional.

- Au plan interne, il s'agit d'organiser une offre de formation cohérente avec l'offre de recherche c'est-à-dire avec les forces scientifiques de l'établissement et avec les axes stratégiques de son projet.

C'est pourquoi l'offre de formation doit se présenter en grands domaines de formation.

Il n'a pas, à ce stade, été imposé de nomenclature nationale des domaines. Il aurait en effet été peu cohérent de fixer « a priori » ces domaines alors même que les configurations variées des établissements ou la diversité de leurs stratégies rendent naturelle une expression autonome de leurs propositions. Il va cependant de soi que le dialogue contractuel permettra à l'établissement d'argumenter sa proposition et au ministère, par l'évaluation nationale, d'en apprécier la pertinence intrinsèque et la cohérence régionale et nationale.

- Au plan du site géographique ou du réseau universitaire de proximité, il convient de vérifier la complémentarité de l'offre avec celle des autres établissements. Il est, en effet, désormais impératif de se situer d'emblée dans le contexte européen et mondial pour conforter les forces de notre système d'enseignement supérieur. De ce point de vue, les jeux de concurrence inter-établissements auxquels on assiste parfois et que la « pause démographique » pourrait exacerber ne sont plus de mise et doivent donc cesser.

L'attractivité de l'offre de la France est à ce prix. Le ministère y veillera.

### 1-3 critères spécifiques pour les masters

#### 1-3-1 indicateurs

- L'offre nationale de masters doit permettre d'afficher tous les domaines de compétences de notre enseignement supérieur. C'est pourquoi - qu'il s'agisse de master recherche ou de master professionnel - l'engagement scientifique des équipes de formation dans les champs disciplinaires concernés par les masters fera l'objet d'une vérification attentive. Cet engagement sera attesté par les productions des membres des équipes, que ces productions relèvent de recherches « amont » ou de recherches finalisées. Si ce critère va de soi pour les masters recherche, il doit également être mis en œuvre pour les masters professionnels. Il ne peut y avoir de haute professionnalité que fondée sur les plus récentes avancées des connaissances et des réalisations auxquelles elles donnent lieu. Ce premier critère est donc essentiel et transversal pour toute l'offre master.

- S'agissant des master recherche, les orientations définies pour les études doctorales sont confirmées. L'offre de masters recherche doit donc être cohérente avec la structuration des forces scientifiques, le dispositif de formation des docteurs, leur insertion dans des équipes de recherche et la préparation de leurs débouchés professionnels.

S'agissant des masters professionnels, la participation aux équipes de formation d'intervenants professionnels qualifiés est indispensable. La qualité de ces intervenants conditionne, pour une part, la qualité de la formation. Elle sera attestée par le niveau réel de responsabilités que ces intervenants exercent dans les domaines professionnels concernés. En outre, un master professionnel doit être justifié au regard de l'environnement économique, social et culturel et du bénéfice à en attendre pour l'insertion des étudiants. Les résultats en matière d'insertion professionnelle obtenus par l'université dans le cadre des DESS constituent de ce point de vue un indicateur à prendre clairement en compte.

#### 1-3-2 recommandations

- Sur la base de l'ensemble des critères précédemment énoncés, il est évident que l'offre master ne peut se limiter à une pure et simple transposition de l'offre préexistante (maîtrises, DEA, DESS...). Une réflexion d'ensemble est indispensable.

- Au sein d'un même programme master de 120 crédits, des parcours de formation différenciés sont organisés. Ils permettent d'atteindre des objectifs diversifiés, facilitent l'orientation progressive des étudiants et favorisent les mobilités. Les textes permettent d'organiser la différenciation des parcours avec une grande latitude.

Par exemple, une organisation de type tronc commun puis différenciation conduit à un schéma en Y se différenciant soit à 60 crédits, soit, le cas échéant, en deçà ou au delà des 60 crédits.

D'autres organisations sont possibles.

La différenciation peut s'opérer dès l'entrée en master (schéma en V). Ce sera notamment le cas lorsque le master intègrera un parcours de type MST, MSG, MIAGE ou IUP.

On peut, à l'autre extrême du spectre, envisager un schéma en T où le master délivré à l'étudiant est soit un master recherche, soit un master professionnel en fonction du contenu effectif des activités de formation réalisées (enseignements, projets, stages...). Cela n'est bien entendu envisageable que si le « contrat de formation » est parfaitement clair pour l'étudiant et les règles explicitées.

De très larges possibilités sont ainsi offertes aux établissements, étant entendu qu'en tout état de cause le diplôme national de maîtrise doit pouvoir être délivré après l'obtention des 60 premiers crédits d'un parcours master.



• La présentation qui précède permet de rappeler que la mise en oeuvre du master n'a pas modifié les règles de sélection, ni dans un sens, ni dans l'autre.

Lorsqu'un programme master intègre en son sein un parcours sélectif, la sélection s'opère de la même façon qu'auparavant : pour un parcours de type MST, MSG, MIAGE, IUP des l'entrée en master ; pour un parcours de type DEA des la différenciation en master recherche ; pour un parcours de type DESS des la différenciation en master professionnel. Bien entendu, cette organisation doit prendre en compte et favoriser les mobilités étudiantes.

• L'objectif de clarté de notre offre conduit bien évidemment à affirmer que le master a vocation à être, à terme, le mode d'organisation unique et intégrateur des études universitaires post-licence.

Certains établissements peuvent souhaiter une phase de transition et faire des propositions permettant au sein d'un programme master d'identifier clairement des parcours de type IUP, MST, MSG, MIAGE... Ces propositions seront étudiées dans le cadre du dialogue contractuel.

• L'organisation pédagogique des masters et, tout particulièrement, le système des crédits doit favoriser l'organisation de passerelles entre master recherche et master professionnel et vice versa.

Cette orientation est pleinement cohérente avec la volonté d'asseoir les masters sur des compétences scientifiques du plus haut niveau.

L'ensemble des forces de formation doit être associé dans des conditions définies par l'université. Celle-ci précisera en particulier l'appui qu'elle attend des écoles doctorales. En effet, construire une offre master intégrée (master recherche et master professionnel), s'appuyant pour les masters recherche comme pour les masters professionnels sur les compétences scientifiques des équipes conduit à solliciter le concours pédagogique des écoles doctorales. Dans ce cadre, l'école doctorale n'est pas « une institution de rattachement » mais un dispositif de formation appuyant l'offre master de l'université.

• Le dispositif master permet parfaitement la mise en oeuvre de « cohabilitation ».

Au sein d'un programme master, certains parcours « professionnels » ou « recherche » peuvent bien évidemment être construits dans le cadre de partenariats inter-établissements, notamment universités-grandes écoles mais aussi universités françaises-universités étrangères.

Bien entendu, la « cohabilitation » ne peut être légitime que lorsque les apports des partenaires sont substantiels, équilibrés et complémentaires.

• Il importe cependant d'indiquer des réserves devant certains projets qui prévoient la création de masters « métiers de l'enseignement ».

Il apparaît d'abord peu souhaitable que des préparations universitaires aux concours de l'enseignement soient purement et simplement transformées en masters. La sanction de ces préparations reste le concours lui-même. En revanche l'offre master peut faciliter la réorientation des étudiants concernés.

Ensuite, lorsque le projet est porté par un partenariat université-IUFM, le risque est indéniable d'inscrire l'IUFM dans une démarche universitaire diplômante alors même que son action doit se focaliser sur la formation professionnelle des lauréats des concours.

Ces observations n'interdisent évidemment pas aux universités d'intégrer à leur offre master d'autres débouchés, par exemple dans le monde des organismes de formation professionnelle, ni de faciliter l'admission d'étudiants ayant suivi des formations de l'IUFM et souhaitant un diplôme de master.

#### 1-4 critères spécifiques pour les licences

- La question des critères d'évaluation se pose en des termes différents pour le cursus licence pour une raison simple.

Il ne saurait exister d'université sans offre de licences dans ses domaines de compétence.

Des lors, il ne peut y avoir que deux problématiques évaluation

- d'une part, celle de l'amélioration pédagogique dans le traitement d'une population étudiante très diversifiée ;

- d'autre part, celle de la professionnalisation pour les étudiants qui souhaitent une insertion dans l'emploi au plus tard au niveau licence.

- S'agissant des améliorations pédagogiques favorisant la meilleure réussite étudiants très divers, l'arrêté du 23 avril 2002 capitalise l'ensemble des réflexions issues de la communauté universitaire. Il offre de très larges possibilités d'action et constitue un « cahier des charges » qu'il est inutile de répéter ici.

Peuvent ainsi, par domaine de formation, être mis en oeuvre des parcours diversifiés adaptés aux objectifs et aux profils des étudiants, permettant leur orientation progressive et l'élaboration de leur projet personnel et professionnel.

Ces parcours peuvent relever d'un champ ou de plusieurs champs disciplinaires. Ils sont organisés en 180 crédits et permettent la délivrance, au niveau intermédiaire de 120 crédits, de diplômes nationaux (DEUG, DEUST, DUT).

Les modalités pédagogiques les plus diversifiées sont autorisées, favorisant l'expérimentation et l'innovation. arrêté fixe un objectif-cadre visant à limiter les cours magistraux à la moitié des enseignements. Cet objectif doit, bien entendu, être compris dans son esprit, sans en faire une norme, contraire à l'autonomie pédagogique et qui peut se révéler, dans tel ou tel secteur, inadaptée.

- Le cadre réglementaire permet en particulier de concrétiser deux orientations prioritaires pour la politique universitaire

- développer au sein du cursus licence des enseignements de culture générale permettant d'éclairer une discipline par les apports d'autres disciplines, concourant ainsi à une meilleure formation de l'étudiant qui peut situer ses acquisitions dans un champ donné au sein d'un ensemble plus vaste ;

- retrouver l'attractivité de nos formations scientifiques par une pédagogie innovante redonnant le goût des sciences, de l'expérimentation et de maîtrise de la matière et de la nature.

- Un impératif doit être souligné. Tout établissement qui souhaite mettre en oeuvre les dispositions de l'arrêté du 23 avril 2002 doit prévoir et expliciter son dispositif évaluation des formations et des enseignements associant les étudiants. Il s'agit là d'une obligation à laquelle il ne peut être dérogé (cf. articles 20 et 21 de arrêté précité).

- Par ailleurs, il convient de rappeler aux universités leur mission visant à assurer le renouvellement des professeurs de l'enseignement scolaire. Les cursus licence doivent y répondre dans les meilleures conditions.

- Enfin, l'offre universitaire à finalité directement professionnelle doit être développée au travers des DUT, des licences professionnelles voire des DEUST lorsque cela se révèle utile au regard des besoins de l'emploi.



Dans ce cadre, le concours des IUT peut être particulièrement utile pour développer la culture technologique et professionnelle au sein de l'université et construire des parcours professionnalisants innovants et des partenariats solides avec le monde professionnel.

Cette optique valorise l'expérience et l'apport des IUT à l'université tout entière pour la mise en œuvre de parcours diversifiés, adaptés aux projets personnels et professionnels des étudiants. Elle exclut donc la création d'un nouveau diplôme de « licence universitaire de technologie » qui serait spécifique aux IUT et les isolerait de la communauté universitaire alors même que la licence professionnelle, par les réponses diversifiées qu'elle permet d'apporter, donne entière satisfaction au monde professionnel et aux étudiants.

Afin de donner un nouvel élan à cette politique, la commission nationale d'expertise des licences professionnelles, qui a fait un travail unanimement reconnu en associant le monde professionnel, sera l'instance unique d'évaluation des parcours professionnels du cursus licence intégrant donc, outre les licences professionnelles, les formations nouvelles prévues à l'article 4 (points 2 et 3) de l'arrêté du 23 avril 2002 ainsi que les DEUST. Bien entendu, les attributions des CPN et de la CCN IUT demeurent pour ce qui concerne le champ de compétences qui leur est dévolu.

## 2 – Les modalités organisationnelles et pratiques

### 2-1 dispositif d'évaluation

• Dans le cadre précédemment décrit, la cohérence nationale et la reconnaissance de la qualité des formations et des diplômes dépendent de l'efficacité du dispositif d'évaluation.

C'est pourquoi, conformément à la décision annoncée lors de la Conférence de presse de rentrée, est mise en place une mission nationale d'évaluation qui prendra la suite de l'actuelle MSU avec cependant une approche sensiblement différente

- cette mission assurera l'évaluation de la recherche et celle de l'évaluation des formations universitaires ;

Elle produira des évaluations pour les directions concernées qui s'en saisiront pour élaborer leurs décisions, tout particulièrement dans le cadre des contrats. Il y a donc distinction claire de l'évaluation et du décideur.

Dans le champ des formations, la mission sera obligatoirement saisie de toutes les demandes de masters et, bien entendu, des formations doctorales. L'évaluation portera notamment sur la qualité scientifique des équipes porteuses des projets. À la demande de la direction de l'enseignement supérieur, la mission pourra également, lorsqu'une question de cohérence scientifique apparaît, être appelée à fournir une évaluation de certains cursus licence.

• La direction de l'enseignement supérieur, responsable du pilotage du contrat unique assurera par l'action des conseillers d'établissement la coordination et le suivi des négociations contractuelles.

Dans ce cadre, le conseiller d'établissement constitue « le point d'entrée » naturel et l'interlocuteur permanent du chef d'établissement pour l'ensemble de la démarche contractuelle dans toutes ses dimensions.

Des chargés de mission scientifique et pédagogique, attachés à la DES, viendront compléter le dispositif. Leur mission sera d'assurer une aide aux établissements pour favoriser la cohérence de l'offre de formation conçue en relation avec la recherche. Leur compétence ne sera pas celle d'expertise ou d'évaluation, charge dévolue à la mission nationale d'évaluation, mais, pour préparer les décisions, celle « d'ensembliers » sur la base même du travail d'expertise et d'évaluation réalisé par la mission.

Par ailleurs, les politiques de site qu'il convient de promouvoir réclament une vision globale des

établissements. Conseillers établissement et chargés de mission scientifique et pédagogique de la DES y contribueront efficacement en relation avec les autres directions concernées par le contrat.

- Ce dispositif conforte le contrat unique en assurant la naturelle articulation formation-recherche, en y inscrivant les politiques de reconnaissance nationale (habilitation, accréditation, labellisation) et en assurant la liaison avec la gestion prévisionnelle des ressources humaines. La négociation établissement-ministère, processus au coeur même de la contractualisation, trouvera ainsi sa pleine expression dans une évaluation transparente et rapide et dans l'articulation des décisions des directions parties prenantes au contrat.

## 2-2 une habilitation de type nouveau

- Il est clair dès lors que la procédure d'habilitation est appelée à évoluer dans une approche plus stratégique, plus évaluative, plus qualitative

- plus stratégique par l'organisation de l'offre en domaines de formation affichant de fortes compétences ;

- plus évaluative par l'appréciation des productions scientifiques, techniques et pédagogiques des équipes ;

- plus qualitative par l'analyse critique des forces et des faiblesses, des résultats obtenus et des projets proposés.

Dans ce cadre, habiliter revient à labelliser une offre globale de formation organisée

- en domaines proposés par l'établissement et négociés avec le ministère,
- en niveaux : cursus licence, cursus master, cursus doctoral,
- en parcours conduisant à la délivrance des divers diplômes nationaux.

Habiliter c'est donner l'accord de l'Etat à l'ensemble, valider la cohérence et la pertinence de tous les éléments constitutifs de l'offre de formations et de diplômes.

- En présentant leur offre, les universités décrivent les parcours organisés au sein de chaque domaine. Ils proposent en conséquence les intitulés des diplômes nationaux délivrés en fin de parcours ou au niveau intermédiaire.

Le choix de ces intitulés doit correspondre aux stratégies de formation retenues et traduire un parcours qui articule domaine de formation, nature des parcours (par ex. licence professionnelle, master recherche...), mentions et spécialités.

A ce stade, les propositions appartiennent aux établissements.

Il reviendra au processus évaluation-négociation-contrat de finaliser le descriptif définitif faisant l'objet de l'habilitation.

- Il pourra être objecté que, si cette manière de faire est cohérente avec la reconnaissance réelle de l'autonomie scientifique et pédagogique des universités, elle présente le risque d'une trop grande divergence du dispositif.

Cette inquiétude doit être levée.

D'une part, l'évaluation nationale assurera la cohérence d'ensemble et la régulation indispensables.

D'autre part, la cohérence et la qualité scientifiques pré-requises définissent en quelque sorte la



nature de l'offre.

Enfin, les textes prévoient la mise en place d'un comité de suivi, chargé précisément d'étudier l'application des nouvelles dispositions, de veiller au bon déroulement de la mise en oeuvre et de faire toute proposition utile d'amélioration. Ce dispositif sera le plus rapidement possible mis en oeuvre.

Ainsi, la régulation pourra-t-elle être assurée pour les cursus licence comme pour les cursus masters. Une telle approche a d'ores et déjà fait la preuve de son efficacité dans le domaine particulier des licences professionnelles.

### 2-3 le calendrier des opérations

- Bien évidemment, le travail est largement engagé au sein des établissements de la vague 2003.

De juillet à novembre, des réunions académiques rassemblent l'ensemble des établissements et permettent au ministère de préciser les orientations nationales et aux établissements d'indiquer leur politique, leur degré d'engagement dans le processus LMD, les domaines de leur offre et le calendrier d'engagement.

Le présent texte complète, dans ce contexte, l'information des établissements.

- Sur ces bases, les établissements doivent formaliser leurs propositions et les adresser au ministère (direction de l'enseignement supérieur).

La date initialement fixée au 1<sup>er</sup> décembre 2002 au ministère pourra être repoussée, si les établissements le souhaitent, au plus tard au 15 janvier 2003. En revanche, cette date est impérative pour assurer des décisions d'habilitation avant l'été 2003, après avis du CNESER.

Il n'y aura pas de dossier-type pour la présentation des propositions s'inscrivant dans le dispositif LMD.

Les établissements ont à préciser et à argumenter leur stratégie d'ensemble, à définir au sein de chaque domaine retenu les parcours de formation et, in fine, l'offre de contenus et de diplômes.

Les éléments descriptifs doivent permettre l'évaluation des propositions au regard des critères énoncés dans le présent texte. Il convient, tout particulièrement, de veiller à la qualité de la description qui devra permettre à la mission nationale d'évaluation de rendre ses appréciations dans les meilleures conditions possibles. De ce point de vue, la solide habitude d'élaboration des programmes de recherche par les universitaires constitue la garantie de cette qualité.

- Les calendriers de mise en oeuvre souhaités seront précisés par les établissements.

Lorsque, dans un domaine donné, la mise en oeuvre du schéma LMD, sans être prévue pour 2003, n'est pas trop lointaine, il sera, en règle générale, procédé à une prorogation des habilitations existantes. Il est donc, dans ce cas, demandé aux établissements de ne pas proposer de cursus et de diplômes nouveaux.

Lorsque, dans un domaine donné, il n'est pas prévu de mise en oeuvre du schéma LMD pendant la période contractuelle tout entière, les dossiers sont à adresser selon les procédures en cours antérieurement.

- En tout état de cause, au cours de la négociation contractuelle et en fonction des premières évaluations, les universités seront, en tant que de besoin, appelées à apporter les précisions et les argumentations complémentaires nécessaires.

---

Il revient donc aux établissements de mettre en oeuvre l'autonomie pédagogique et scientifique qu'ils revendiquent légitimement et au ministère d'assurer la cohérence nationale du service public d'enseignement supérieur français dans la construction de l'espace universitaire européen.

C'est l'objectif même de la démarche contractuelle.

Pour le Ministre

et par délégation,  
Le Directeur de l'Enseignement Supérieur  
Jean-Marc MONTEIL

## Annexe 9 : Témoignage de Jacques-René Rabier, Directeur général honoraire de l'information à la Commission européenne, lors de la Conférence Jean Monnet les 7-8 septembre 2009.

Source : Remis par le témoin à l'auteur le 11 septembre 2009.

### CONFERENCE JEAN MONNET 2009

Bruxelles, 7-8 septembre 2009

#### **TEMOIGNAGE DE JACQUES-RENE RABIER Directeur général honoraire de l'Information à la Commission européenne**

Mesdames et Messieurs les Professeurs, mes Chers « Jean Monnet »,

Je ne saurais dissimuler mon émotion devant cette assemblée de professeurs et de chercheurs venus du monde entier et ici réunis – en toute indépendance – sous le nom de Jean Monnet.

Si j'ai accepté de participer à ce colloque, c'est sans doute parce que je suis l'un des derniers survivants parmi les collaborateurs de Jean Monnet (1888-1979) et parce que j'ai été associé, dès le début de cette collaboration, avec les encouragements de Monnet, à l'action de la Communauté européenne naissante dans le monde universitaire, avant même l'invention des Chaires « Jean Monnet », *a fortiori* de l'Action et du Programme qui portent ce nom.

Vous pouvez me considérer, au choix, comme un « eurodinosure » ou un « europatriarche ». Je préfère toutefois cette seconde appellation, car il me souvient du mot de Blaise Pascal : *« La longueur de la vie des patriarches, au lieu de faire que les histoires des choses passées se perdissent, servait au contraire à les préserver ».*

Je n'ai ni le temps ni la présomption de donner ici un cours d'histoire, mais je voudrais profiter de l'occasion qui m'est offerte pour rappeler quelques antécédents de ce qui a pris forme, du vivant de Jean Monnet, de l'action de la Communauté européenne dans le domaine universitaire, c'est-à-dire, plus précisément, dans le domaine de la recherche et de l'enseignement sur « l'intégration européenne ». « *Communauté européenne* », « *intégration européenne* », notons, au passage, qu'il s'agit d'une époque où l'on n'avait pas peur des mots. La Déclaration Schuman du 9 mai 1950, inspirée par Jean Monnet, était encore présente dans l'esprit qui animait les institutions européennes...

A défaut de « lettres de créance » pour livrer mon témoignage, je rappellerai que j'ai commencé à travailler avec Jean Monnet dès 1946, au Commissariat général du Plan, à Paris, puis qu'il m'a appelé auprès de lui à la Haute Autorité de la Communauté du Charbon et de l'Acier, au début de 1953, à Luxembourg, où je suis resté jusqu'à l'automne 1960, pour rejoindre alors Bruxelles et y créer le Service d'Information commun aux trois « Communautés », service devenu ultérieurement direction générale, que je quittai en 1973 pour créer l'Eurobaromètre. (Cela est une autre histoire...).

#### Jean Monnet et l'Université.

Peut-être parce qu'il n'était pas lui-même passé par l'Université, puisque dès l'âge de 18 ans, il était entré dans les affaires de son père, négociant en cognac, Monnet m'a soutenu dès le début de la C.E.C.A. dans mes premières initiatives pour informer aussi complètement que possible tous les milieux des Etats membres – et même de pays non-membres, voire extérieurs à l'Europe.



Il ne s'agissait pas seulement d'informer sur les aspects socio-économiques de la C.E.C.A., mais aussi – je pèse mes mots – sur le grand projet politique lancé, cinq ans après la fin de la Seconde guerre mondiale, par les gouvernements de six pays d'Europe continentale. Je peux dire que, sans négliger les milieux politiques, les dirigeants économiques et, bien sûr, les journalistes, deux milieux mobilisaient nos efforts d'information : le monde syndical, (alors profondément divisé dans plusieurs pays), et le monde universitaire, à tous les niveaux (1). Dès 1956, la Haute Autorité de la C.E.C.A. avait créé des Bourses de Recherche – en coopération avec le Conseil de l'Europe. L'une de ces bourses fut attribuée par le jury à un jeune étudiant portugais qui a fait depuis lors un parcours remarquable, dans les institutions de son pays, puis de l'Europe : José Manuel Barroso...

#### Le tournant des années 1958-60

Née dès les premières années de la C.E.C.A., la politique d'information des milieux universitaires se développa rapidement, à partir de 1958, avec l'entrée en fonction des institutions issues des Traités de Rome. La présidence de la Commission économique européenne par le Professeur Walter Hallstein ne fut pas étrangère à cet essor, mais déjà, dans le Cinquième Rapport général de la Haute Autorité de la C.E.C.A. (avril 1957), on trouve mention de cette action européenne dans les milieux universitaires :

*« Au niveau de l'enseignement supérieur, l'action consiste en une aide technique aux professeurs et étudiants qui cherchent à approfondir les problèmes institutionnels, économiques et sociaux de la Communauté pour préparer des cours, thèses ou exposés de séminaires ».*

En avril 1958, un jeune journaliste, qui fera ultérieurement une belle carrière dans les institutions européennes : Paul Collowald, est recruté par la Haute Autorité pour suivre et développer plus particulièrement les activités de l'information universitaire. A la même époque, les présidents des trois Exécutifs européens créent, conjointement avec Jean Monnet, un « Institut de la Communauté européenne pour les études universitaires », association de droit privé dont l'article 2 des statuts précise que son but est « d'encourager et d'appuyer dans les universités et autres instituts d'un niveau équivalent, spécialement en Europe, l'étude scientifique des problèmes à long terme posés par l'intégration européenne et la formation d'hommes compétents en ces matières » (2).

---

(1) Puis-je rappeler ici que la première recherche historique sur « La Genèse du Plan Schuman » a été confiée, à mon initiative, au Professeur Pierre Gerbet (Science Po, Paris), qui vient de mourir tout récemment ? Cette étude a été publiée, avec un certain retard, dans la Revue française de Science politique (1956) et reprise ultérieurement dans la collection des « Cahiers rouges » de la Fondation Jean Monnet pour l'Europe, de Lausanne (1962).

(2) L'histoire de cet institut reste à faire.



Cet institut, présidé par Max Kohnstamm, ancien secrétaire de la Haute Autorité et futur président de l'Institut universitaire européen de Florence, est installé à Bruxelles. Une étroite coopération s'établit avec le Service d'information dont j'ai la direction. Ce Service crée, la même année, 1958, un Prix des Communautés européennes pour les thèses de doctorat.

Le développement de ces activités conduit, en 1960, le Service commun de Presse et d'Information, désormais organisé à Bruxelles, à créer une Division « Information universitaire, Jeunesse et Education des adultes », confiée à un spécialiste de ces problèmes, qui est aussi un « Européen » de la première heure, puisque militant du rapprochement franco-allemand (et grand mutilé de guerre). Cet homme -- décédé depuis plusieurs années -- il n'est que justice de rappeler son nom : Jean Moreau. Il fut bientôt assisté, à mesure que se développaient les initiatives des institutions, ainsi que les réponses et les demandes des milieux intéressés, par quelques collaboratrices -- heureusement toujours vivantes et disposées à témoigner -- parmi lesquelles je vois dans cette salle Jacqueline Lastenouse, qui aurait pu vous parler beaucoup mieux que moi de l'« Action Jean Monnet », des premières « Chaires Jean Monnet », des premiers réseaux de « Professeurs Jean Monnet »...

\*

\*\*\*

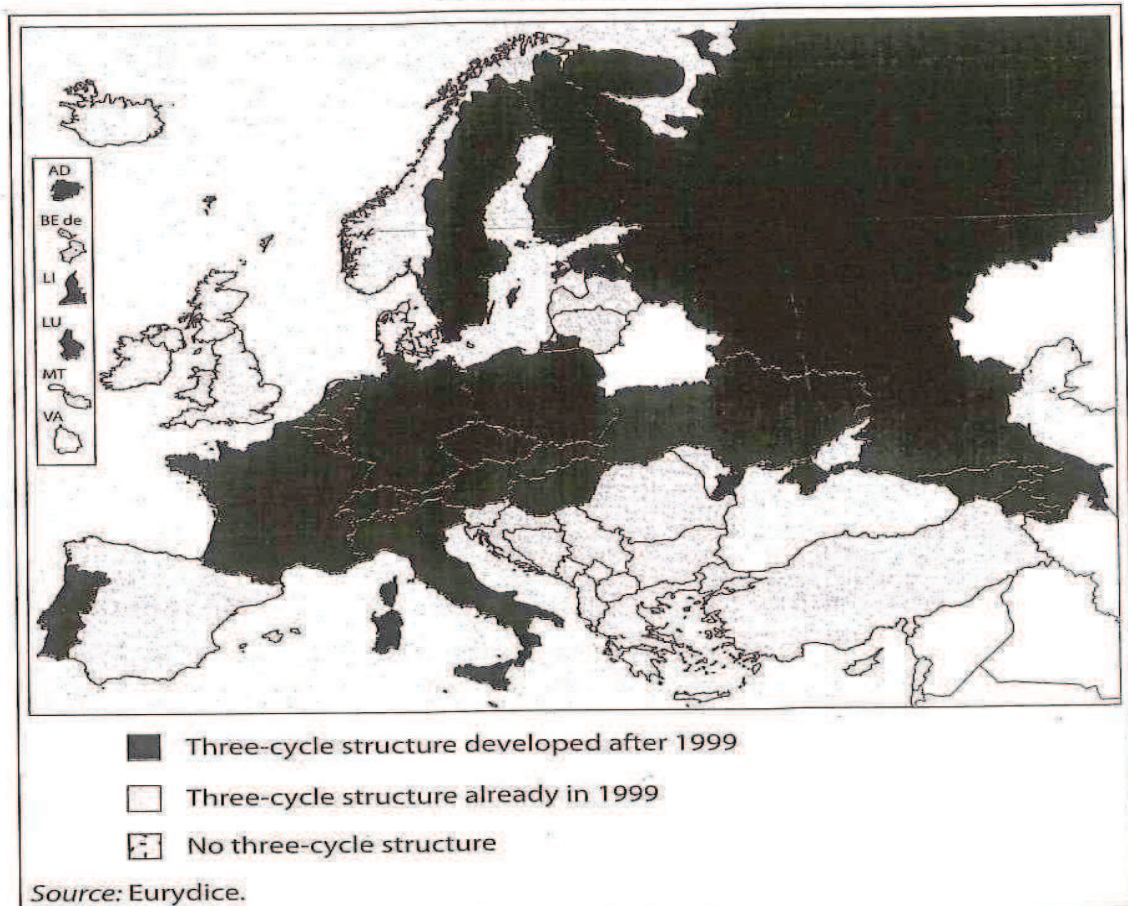
Soucieux de me limiter à la période au cours de laquelle j'ai été plus particulièrement en charge des premières initiatives des Institutions européennes dans le domaine des activités universitaires, j'arrêterai ici mon témoignage, puisque c'est plus tard, en 1988-89, que ce qui deviendra l'« Action Jean Monnet », puis le « Programme Jean Monnet », ont pris naissance.

Il est parfois utile de rappeler ce que furent les commencements, ne serait-ce que pour mieux apprécier les développements ultérieurs -- ceux qui sont acquis et ceux qui devraient suivre...  
Grâce à vous !

C'est pourquoi je vous remercie de m'avoir accueilli et écouté...

Annexe 10 : Cartographie de la mise en place de la réforme en France  
Source: SURSOCK Andrée & Hanne SCHMIDT Hanne, *Trends 2010: "A Decade of change in European Higher Education"*, mars 2010, EUA.

Figure 1: Three-cycle structure  
in 1999 and 2009



## Index des noms propres

### A

Abbot, 343  
Acéro, 339  
Adenauer, 60, 61, 114, 119, 120, 122  
Adenauer-de Gaulle, 113  
Alema, 277  
Allègre, 9, 27, 50, 233, 235, 237, 238, 239, 241, 243,  
246, 248, 250, 251, 253, 254, 256, 257, 261, 262, 263,  
266, 272, 273, 277, 283, 286, 308, 309, 392  
Allègre,, 50, 239, 241, 269  
Allègre., 17, 245, 254, 256  
Allemagne, 118  
Allemagne fédérale, 102, 106, 108, 115, 117  
Allemagne Fédérale, 101  
Alliès, 344, 358  
Armack, 79  
Arruda, 403  
Attali, 18, 233, 245, 261, 264  
Auba, 126  
Audier, 401

### B

Barblan, 31, 51  
Barblan., 43, 46, 48, 105  
Baron, 419  
Bayen, 93, 141, 142  
Bayen,, 89, 141  
Bayer,, 339  
Bayrou, 238, 357  
Bech, 31  
Berger, 94  
Berlin, 115, 119, 120, 121  
Berlin Est, 113  
Berlinguer, 235, 276  
Berthoin, 177  
Bertrand, 128  
Bevin, 31  
Biase, 224  
Bitsch,, 36  
Blackstone, 235, 265  
Blaizot, 201, 225, 226  
Blakstone, 263  
Boetzelaer, 31  
Bolis, 149  
Bolis,, 182  
Bonn, 94, 104  
Bordeaux, 125  
Borel, 194  
Bouchard, 20, 109, 110  
Bouloche, 36, 143, 147, 156  
Bouloche, 140  
Bourdieu, 277

Bourdin, 355, 359, 364, 365  
Bouvard, 317  
Brafman, 402  
Brandys, 233  
Brau, 205  
Brigaud, 233  
Brizard, 320  
Buhlmann, 277  
Burban,, 39

### C

Calls, 41  
Cals, 138, 140, 141, 146, 148  
Cambridge, 107  
Caplat, 26  
Carbonnel, 82, 86, 87  
Carbonnel,, 79, 87  
Chapsal, 89, 93  
Charbonneau,, 416, 420  
Charles, 277, 397, 447  
Charlié, 21, 23, 27  
Charlier, 23, 274, 352, 423  
Charlier,, 236, 352, 415  
Charpak,, 233  
Charpentier,, 114  
Charpentrat, 90  
Chênerie,, 355  
Chirac, 238, 278  
Chirac, 317  
Churchill, 103  
Claeys, 317  
Cocq, 311  
Cohen, 265  
Collowald, 67, 69, 72, 73, 74, 76  
Corbett, 23, 38  
Corbett,, 139  
Courtillot, 27, 243, 245, 246, 251, 254, 264, 286  
Courtillot,, 264  
Courtillot., 262  
Couve de Murville, 81  
Cracovie, 114  
Croché, 231, 244, 252, 260, 261, 272, 274, 282, 284,  
285, 292, 308, 352, 392  
Croché,, 21, 234, 309, 310, 415, 423  
Crozier,, 355  
Cytermann, 260  
Cytermann,, 234, 329

### D

de Gaulle, 114, 119, 122, 129, 178  
de Gaulle,, 120  
de Symony, 37  
Dehousse, 38, 254

Dejean, 355  
Demichel, 27, 238, 242, 252, 254, 283, 286, 303  
Demichel,, 283, 286, 308  
Demichel., 245  
Derouet, 134, 205  
Devaquet, 315  
Devaquet,, 315  
Dijon, 108, 109, 112  
Dorin,, 129  
Douarin, 233  
Dresde, 113  
Dubet, 23  
Dubois, 205, 355  
Dulphy, 76  
Dupiot,, 342  
Dupong, 175, 176, 205  
Düsseldorf, 117

## E

Elysée, 115, 123  
Epinette, 16  
Erasme, 246  
Erasmus, 201  
Etats Unis, 115  
Even,, 26

## F

Farge, 25  
Faure, 15, 179, 183, 187, 188, 190, 193, 195, 197  
Fave Bonnet, 22  
Fave-Bonnet, 394, 396, 446  
Fave-Bonnet,, 396, 405, 447  
Felouzis, 22  
Feneuille,, 233  
Ferry, 278  
Figel, 327  
Fioraso, 402  
Fisher, 176, 190  
Fisher., 168  
Fontaine, 60  
Fouchet, 130  
Fourastié, 74  
France, 101, 110, 112, 118, 120  
France,, 125  
Frazier, 224  
Friberg, 114  
Froment, 150, 266, 270, 271, 287, 303, 410, 414  
Froment,, 297, 362

## G

Gacem, 44, 45, 51, 107, 110, 436  
Gaiotti, 224  
Gallois, 338  
Garcia, 376  
Gaulle, 178  
Georis, 34, 35, 105, 108, 109  
Georis,, 34

Georis., 36, 45  
Gerbet, 60, 76  
Gerbet,, 33  
Ghouati, 427  
Ghouati,, 425  
Giesecke, 410, 412  
Godfried, 31  
Goenigswinter, 104  
Goetz, 202  
Goffin, 35  
Goldcmidth, 90  
Gomel, 355  
Gomel., 357  
Gomez, 338  
Goppel, 118  
Göttingen, 102, 114  
Goulard, 329, 362  
Gouvias, 338  
Gouzy, 39  
Grande Bretagne, 102, 107, 108, 115  
Grande- Bretagne, 106  
Gravier, 201, 225, 226  
Greifswald, 114  
Grosseti,, 22  
Guedon., 170, 171  
Guibert, 297  
Guichard, 14, 15, 191, 195, 197, 205, 208, 209  
Guichard,, 187, 208, 337

## H

Halle-Wittenberg, 114  
*Hallstein*, 67, 83, 85  
Halstein, 85  
Hamon, 307  
Hamon,, 398  
Harfi, 234  
Helveg, 212  
Herbillon, 233, 291, 298  
Hix, 202  
Hougardy,, 205, 206, 207, 208  
Hugues,, 320  
Hutmacher, 134, 205  
Hywel Ceri, 375

## I

Iasi, 114  
Iena, 113

## J

Jacqué,, 313  
Janne, 200, 205, 209, 210, 213  
Jansen, 119, 121  
Joffrin, 320  
Johnson, 128  
Jospin, 17, 237, 238, 255  
Juppé, 333

## K

Keneth, 49  
Khan, 233, 256  
Khol, 277  
Khrouchtchev, 119  
Kiessinger, 117  
Kirmann,, 89  
Kleber, 403  
Knapp, 125, 150, 151, 192  
Knudsen, 49  
Koenigswinter, 104  
Königswinter, 106  
Koroliski, 253, 331  
Korolisky., 302  
Korolistky, 301  
Korolitski, 260  
Korolitski., 234  
Kreyssig, 69  
Kristensen, 212  
Kristeva, 233  
Kwantes., 166

## L

Lagier,, 318, 319  
Lalumière, 232, 247, 248  
Lalumière,, 232, 247  
Lancelot, 355  
Lang, 277, 302  
Lang,, 356  
Laporte, 123  
Lastenouse, 1, 11, 16, 20, 55, 58, 59, 64, 67, 73, 75, 76,  
77, 78  
Lastenouse,, 56, 63, 201  
Lastenouse., 65  
Lawn, 23  
Lazdunski, 233  
Leclerc,, 233  
Leipzig, 114  
Lemerle, 265  
Leroy, 279, 334, 359, 367  
Leroy,, 315, 332  
Leussink, 205  
Level, 426  
Lewiner,, 233  
Lips, 402, 407, 408  
Lips,, 394, 478  
Ljubjana, 113  
Lodovico, 182  
Lourtie, 281, 282, 285  
Luginsland,, 406

## M

Maclure, 212  
Magnaudeix,, 311  
Malfatti,, 215  
Malraux, 130  
Manigand, 76  
Marchello, 233

Marjolin,, 67, 72  
Martin, 109  
Martinotti, 252  
Masse, 128  
Massit-Folléa, 16  
Mathieu, 234  
Maulet, 374, 384  
Mayor,, 232  
Mer,, 233  
Merkel, 337, 339, 346  
Messine, 79, 82, 83, 87  
Meynadier, 243, 245, 246, 250, 254, 255, 256, 263, 281,  
393, 403  
Meynadier,, 27, 308  
Meynadier., 243  
Miard Delacroix, 121  
Mion., 233  
Mischo., 225  
Miterrand,, 356  
Monnet, 11, 20, 52, 55, 56, 60, 62, 63, 65, 66, 70, 71, 72,  
76, 77, 201  
Monnet,, 16  
Monnet., 12  
Monod,, 233  
Montaigne, 333  
Monteuil, 302, 304  
Monteuil,, 303  
Monteuil., 304  
Moranville, 70  
Moravcsik, 23  
Moreau, 69  
Morel, 335  
Morin, 417  
Morin,, 422  
Mounier, 174  
Muller, 139  
Musselin, 287  
Musselin,, 297

## N

Nafti,, 399  
Nancy, 124  
Ndoye, 415  
Ndoye,, 423  
Nery, 224  
Nessler, 175  
Neumann, 151  
Nioche, 363  
Nizia, 233  
Noblins Blanc, 304  
Noblins-Blanc, 304, 305  
Normand, 205  
Normand,, 134  
Nóvoa, 23

## O

Obaton,, 39  
Oosterhout, 31  
Ortoli, 178



Ottenwaelter, 297  
Ottenwaelter,, 287  
Ouraoui,, 60, 61  
Oussékine, 315

## P

Pair, 359, 362  
Palayret, 31, 45, 78, 152, 183  
Palayret,, 103, 188, 197  
**Paris-Bonn**, 109, 113  
Pech, 339  
Pécresse, 279, 319, 320, 324, 325, 327, 331, 333  
Pellat, 233  
Pelletier, 313  
Pépin, 14, 22, 38  
Pépin,, 42, 200, 232  
Perrin, 91  
Perrin,, 91  
Pestacore, 94  
Petermann, 406  
Peyreffitte, 86, 89  
Peyreffitte, 91, 118, 128, 150, 178  
Pini, 256, 278, 286  
Pini,, 277  
Pini., 234  
Poignant, 74, 163, 164  
Poignant,, 163  
Pol,, 345  
Pologne, 125  
Poncet, 91  
Prague, 114  
Prodi, 277

## Q

Québec, 101

## R

Rabier, 12, 20, 62, 63, 65, 66, 67, 72, 73, 75, 76  
Rabier,, 12  
Rafenberg, 337  
Rajoy, 346  
Ravinet, 38, 139, 235, 236, 249, 263, 272, 274, 277, 284,  
422  
Ravinet,, 234, 251, 252  
Réau, 1, 107  
Réau,, 44, 280, 291, 436  
Reinink, 138, 141, 142  
République démocratique d'Allemagne, 119  
République fédérale d'Allemagne, 113  
Reucher,, 405  
Rey, 149, 182  
Reynald de Simony, 35, 36, 109  
Reynink, 141  
RFA, 104  
Rieben, 70, 71  
Rifflet, 149  
Rifflet,, 182

Robien, 278  
Rocard, 333, 356  
Rose, 91  
Rose,, 91  
Rostock, 114  
Rouet,, 387, 478  
Rougemont, 39  
Ruberti, 243, 244  
Ruetters, 235, 255  
Rütters, 277  
Rüttgers, 265

## S

Saclay, 89  
Saint Girons, 308  
Saint Girons,, 330  
Santelli, 147, 148  
Sarkozy, 278, 279, 312, 315, 316, 317, 332  
Schmidt, 396, 446  
Schuman, 60, 61  
Schutter, 56, 64  
Selliers, 70  
Seydoux., 90  
Shröder, 277  
Sirinelli, 168, 171, 173, 174  
Skopje, 113, 114  
Slynn, 225  
Smithers, 192  
Sofia, 113  
Soulié,, 397, 447  
Soutou,, 121  
Spinelli, 209, 210, 218  
Steger, 31, 34, 38, 111  
Steger,, 32, 33, 44, 102  
Surssock, 396, 446

## T

Taubmann, 107  
Texeira, 22  
Thomas,, 342  
Thorkill, 212  
Touraine, 233  
Tournadre,, 304  
Toussaint,, 126  
Tremblay, 128  
Troquet, 260, 344, 358  
Troquet,, 260  
Turpin,, 418

## V

Val Duchesse, 79  
Van Ackere,, 32  
Van Veen, 205  
Varsovie, 114  
Vassiliou,, 395  
Vassilliou, 395  
Vermeulen,, 205



Victor, 74  
Villard, 265  
Villepin, 316  
Vlasceanu, 411  
Voicu,, 411  
Vossers, 47

**W**

Wigny, 112

Württemberg, 117

**Z**

Zagreb, 113, 114  
Zanten, 358  
Zapatéro, 346  
Zechino, 276, 277  
Zimmerli, 113  
Zurich, 103

**Université Sorbonne-Nouvelle Paris III**  
**Ecole doctorale, Études anglophones, germanophones et européennes (ED 514)**  
**5, rue de l'École de Médecine**  
**75006 Paris**

## **La France et la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, depuis le début des années soixante à l'époque contemporaine**

### **Résumé et mots clés en français**

Cette thèse porte sur la mise en place de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), initié par le processus Sorbonne-Bologne en 1998-1999 et dont l'artisan politique -souvent dénigré dans ce rôle majeur- n'est autre que le ministre français de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie Claude Allègre. Qualifié de processus des plus ambitieux jamais réalisé dans le domaine de l'enseignement supérieur européen, son objectif vise à instaurer une harmonisation des diplômes européens de l'enseignement supérieur, afin de rendre comparables et compatibles les systèmes nationaux de ces Etats sur la base du LMD.

Initié dans le cadre d'un processus intergouvernemental, sur une base volontariste d'Etats désireux d'intégrer cet Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) prévu pour 2010, ce processus qui a tenu à l'écart la Commission européenne, du moins un temps, rassemble plus de 47 Etats aujourd'hui ; près de la moitié sont des Etats extra-communautaires.

L'objectif de cette étude est d'analyser le rôle et le degré de contribution de la France, et d'acteurs français au travers de la politique française menée dans ce domaine depuis le début des années soixante à nos jours.

Une étude de cas spécifique à la France, nous permettra de nous interroger sur la place de la France dans le processus de Bologne, en présentant un état des lieux des forces et des faiblesses de la France dans le cadre de l'application de ce processus.

Mots clés : Coopération européenne, Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, position et place de la France dans la construction de l'EEES, processus Sorbonne-Bologne, Processus intergouvernemental, mise en œuvre du processus.

### **Summary and keywords in English**

#### **France and the construction of the European Higher Education Area (EHEA), since the beginning of sixties to the present day.**

This thesis focuses on the implementation of the European Higher Education Area (EHEA), initiated in 1998-1999 by the Sorbonne-Bologna process, and whose policy-maker often vilified in this role-has been the French Minister of National Education, Research and Technology, Claude Allègre.

Identified as one of the most ambitious process ever attempted in the field of European Higher Education, its key objective is to establish harmonized European degrees of Higher Education, in order to make the national systems of these states comparable and compatible, based on the LMD.

Launched as part of an intergovernmental process on voluntary basis to countries wishing to integrate this European area of Higher Education in 2010, this process that kept out, for some time, the, the European Commission, brings together more than 47 signatory States today nearly half are non-European states.

The objective of this study is to analyze the role and level of contribution of France, and French actors through French policy conducted in this area in the beginning of 1960s, until present day.

A case study specific to France, will allow us to consider the place of France in the Bologna process, presenting an overview of France's strengths and weakness in the implementation of this process.

Keywords: European cooperation, European Higher Education Area, position and place of France in the construction of European Higher Education Area, intergovernmental process, Sorbonne-Bologna process, implementation of the process.